Цитата номера 5
Слово главного редактора 6

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Ellis A. K. The Nature of Educational Innovation 8
Эллис А. К. Природа инновации в образовании (краткий перевод с англ.) 23
Басюк В. С., Метелкин Д. А Деятельность федеральных стажировочных площадок по модернизации технологий и содержания обучения: проблемы и перспективы 30

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

Тагунова И. А. Педагогическая компаративистика в контексте понятий и подходов современной науки 41
Бебенина Е. В, Елкина И. М. Рейтинг как инструмент повышения качества образования в университете 54
Пентин А. Ю., Фадеева А. А. Место интегрированного курса «Естествознание 5–6» в системе школьного естественнонаучного образования: отечественный и зарубежный опыт 69
Дудко С. А. Методологическое обеспечение и организация междисциплинарных исследований в сфере образования в современной Франции 85
Антипкина И. В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом 102
Иванова Г. П., Логвинова О. К. Интернационализация педагогического образования: магистратура Университета ШОС 115
Рыбалко Е. А. Содержание дисциплины «Музыкальная культура» в курсе основной школы Сербии 124

2017 ГОД — ГОД ЭКОЛОГИИ В РОССИИ

Дзятковская Е. Н. Новый этап экологизации образования: общекультурное развитие личности 132
Августманова Т. В. О культурологической направленности экологического образования в интересах устойчивого развития 144
Пустовалова В. В. Проблема интеграции учебных предметов на основе «зеленых аксиом» 154
Перминова Л. М. Дидактическое обоснование формирования естественнонаучной грамотности 162

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Полянин А. Р., Коротун С. Н. Методика использования презентации на лекции в вузе: современный дискурс 172

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ 185

ЮБИЛЕИ

Товпинец И. П. — 90 лет 190
Виноградова Н. Ф. — 80 лет 192

SUMMARY 194

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

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

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

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

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

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

Периодичность: 10 номеров в год
Тираж 800 экз.
Свободная цена

Допечатная подготовка
Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 29.08.2017
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. Стр. 204.
Отпечатано в типографии ООО «Белый ветер»
Москва, ул. Щипок, д. 28 Тел.: (495) 651-81-56
Заказ №

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

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

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

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2017

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

Редакционный совет

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

Богданов С. И., доктор филологических наук, профессор

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Сулима Е. Н., доктор философских наук, профессор

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

Редакционная коллегия

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

Выпускающий редактор – ***Осмоловский В. В.***

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук

Бебенина Е. В., кандидат педагогических наук

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

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

Елкина И. М., кандидат педагогических наук

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

Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент

Ломакина Т. Ю., доктор педагогических наук, профессор

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

Мариносян Т. Э., кандидат философских наук

Найденова Н. Н., кандидат педагогических наук

Никитина Е. Е., кандидат педагогических наук

Овчинников А. В., доктор педагогических наук

Орешкина А. К., доктор педагогических наук, доцент

Осмоловская И. М., доктор педагогических наук

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

Пустыльник М.Л., кандидат химических наук

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

Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор

Тагунова И. А., доктор педагогических наук

Турбовской Я. С., доктор педагогических наук, профессор

EDITORIAL BOARD

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

Продвигаясь вперед, наука непрестанно перечеркивает сама себя.

В. Гюго

Цель образования – это не факты, а смыслы.

Уильям Р. Инге

Образованный ум отличает способность допустить мысль и не согласиться с ней.

Аристотель

Мы лишаем детей будущего, если продолжаем учить сегодня так, как учили этому вчера.

Д. Дьюи

С. В. Иванова

Дорогие коллеги — читатели и авторы!

Хотелось бы в новом номере нашего журнала приветствовать зарождающуюся тенденцию — публиковать статьи зарубежных авторов, представлять зарубежный опыт в области педагогической науки и образования в статьях российских ученых. Именно об этом свидетельствуют статья А. К. Эллиса, открывающая номер, и ставшая постоянной рубрика «Педагогическая компаративистика».

Нам следует принять за аксиому, что невозможно изучать только отечественное педагогическое наследие и только на него опираться, ведь строго отечественной науки не существует, есть мировая наука, изучать которую надлежит не только компаративистам, а всем специалистам в своей области. К большому сожалению, эти слова стоит произнести, потому что до сих пор встречаются попытки утверждать, что можно вести исследования в какой-либо области педагогики, не опираясь на зарубежное научное знание, опыт зарубежных ученых, а лишь на свои научные школы. Это хорошо, но недостаточно. И здесь более чем уместны слова А. П. Чехова: «Национальной науки нет, как нет национальной таблицы умножения». Пример из наследия нашего известного дидакта — академика М. Н. Скаткина: лишь в одной небольшой брошюре «О школе будущего» Михаил Николаевич сослался на восемь имен зарубежных ученых, специалистов разного профиля, не только и не столько педагогов.

Хотелось бы призвать коллег-ученых активнее использовать компаративные исследования в своих разработках, как фундаментальных, так и прикладных.

Номер включает рубрику, посвященную Году экологии. Статьи этой рубрики отчасти предваряют конференцию «Глобализация и образование», которая пройдет в сентябре в Институте стратегии развития образования РАО в рамках Пятого международного конгресса «Глобалистика-2017», организованного факультетом глобальных процессов МГУ имени М. В. Ломоносова. Следует ожидать, что материалы этой конференции будут отражены в следующих номерах журнала.

Обращаясь к содержанию, мы все чаще видим статьи наших коллег из университетов разных регионов России. Это не может не радовать.

Количество публикаций в нашем журнале постоянно возрастает, мы перешли на выпуск двух томов каждого номера. Причем второй том обычно посвящен региональным системам образования, конкретным научным и научно-образовательным мероприятиям. Очевидно, что такой подход укрепляет связь науки и практики, дает читателям возможность познакомиться с лучшими образцами опыта взаимодействия педагогической науки и образовательной практики.

Немного о нашей текущей журнальной жизни, редакционной работе.

Уважаемые авторы!

До процедуры обязательного рецензирования и обсуждения на заседаниях редколлегии редакция начала использовать систему «Антиплагиат» для проверки оригинальности статей. Лицензионная система показывает результаты, сходные с результатами аналогичных систем на платформе Web of Science, мы в этом убедились. В связи с нашим стремлением оставаться авторитетным научным изданием и с учетом загруженности нашего редакционного портфеля уровень оригинальности должен быть достаточно высоким — от 90%.

Просьба обращать внимание на качество оформления статей. Наши требования приведены в большее соответствие с требованиями к публикациям в изданиях, входящих в международные базы Web of Science и Scopus. Пожалуйста, будьте внимательны: редакция принимает к рассмотрению только правильно оформленные статьи.

Ждем новых статей и откликов на наши публикации!

Ваш главный редактор

С. В. Иванова

Arthur K. Ellis

Professor, Director, Center for Global Curriculum Studies, Seattle Pacific University
E-mail: aellis@spu.edu

THE NATURE OF EDUCATIONAL INNOVATION

"Never before in history has innovation offered promise of so much to so many in so short a time."

Bill Gates

"Out of every ten innovations attempted, all very splendid, nine will end up in silliness."

Antonio Machado

Introduction

Innovation and novelty come from the same Latin word, "novus." These words imply something new. The idea that something is new is dear to our hearts. We have been conditioned by advertisers and promoters to associate "new" with "improved," whether the product is laundry soap, a smart phone, or a school curriculum. The Oxford English Dictionary defines innovation as "the introduction of novelties." Innovation is a noun related to the verb "to innovate," first found in print in 1561 in Thomas Norton's book, Calvin's Instructions, in which Norton wrote, "a desire to innovate all things moveth troublesome men." (Calvin, 1960). In his poem La Jolie Rousse (The Pretty Redhead), Apollinaire writes of "this long quarrel between tradition and imagination." We can see that this term innovation appears to have touched emotions, both positive and negative, from that time to this day, and perhaps it always will.

The purpose of this paper is to identify, define, explicate, and document certain educational innovations,

Как цитировать статью: Ellis, A.K. (2017). The Nature of Education Innovation. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. V. 1, 4 (41), p. 8–22..

some of which seem to have found a permanent niche as well as some that come and go. Notably, the reader is directed to certain high-profile centers of innovation around the world and to a description of how innovations diffuse from inception to widespread usage. Additionally, this paper addresses the current state of two notable innovations, that of the phenomenal world-wide growth of internet-based distance learning in higher education and the continued attempt to influence academic achievement in public schools through such federal interventions in the United States as No Child Left Behind, Race to the Top, and Common Core. A summary note raises questions of the intrinsic worth of certain innovations, and the extent to which innovation and improvement are, or are not, the same thing.

Whether an innovation finds a niche in the scheme of things can be a sometime thing. The overhead projector, an apparatus that may well be unfamiliar to the younger generation, was touted in the second half of the 20th Century as an indispensable apparatus in classrooms. Advocates of the overhead projector argued that it was an improvement over the blackboard. Millions of overhead projectors were sold to schools. The idea was that the overhead projector allowed the teacher to face the class while presenting material that was illuminated on a screen. But critics pointed out its static nature which allowed only one slide at a time as well as its teacher-directed quality that made it mainly a tool for presenting material to passive learners. In time it was replaced by an older innovation, the blackboard, which allows greater space to illustrate and idea, and a more dynamic, interactive pedagogical flow, especially in its 21st Century incarnation as the smart board.

Every innovation has a certain nature, that is, inherent characteristics that define it as a thing in itself. The flipped classroom, for example, is a simple technique that "frontloads" information for learners prior to instruction. The centuries-old idea that it is natural for students to come to class to listen to an instructor as he/she teaches a lesson with assignments to follow, is turned on its head. Students view a podcast or read certain material prior to class, thus they are better prepared. This changes the nature of the time spent by students in class from that of reception learning to an experience in dialogue with the teacher and with one another. To traditionalists, this may seem quite unnatural. After all, the teacher is an expert in knowledge and skills, and student knowledge at best is amateurish. Without doubt, the whole idea of the flipped classroom touches brings reaction for and against.

It is also the case that every innovation must be considered from a struc-

tural viewpoint. In fact, this is in large measure the determinant of success or failure. An innovation may be good in itself, but in order for it to succeed it must find its place as a structural element. Schools and classrooms are complex systems with interacting parts. Any given change means that something is replaced. When teachers are evaluated, typically someone in authority sits in the back of the classroom and makes notes on, among other things, the extent to which a class is under control and whether are not the students are engaged. If the teacher is in the front of the room, standing up, and the students are seated at desks in rows, then this simple syntax makes it rather easy to determine whether students are compliant and seemingly attentive. But if a teacher elects to place the students in small groups for purposes of student discussion, then the structure of the classroom room changes from a more static to a more dynamic arrangement, making traditional elements of control more complicated. Whereas the frontal teaching mode tends to eliminate or a least diminish the need for social skills on the part of the students, a decentralized, learner-centered structure such as cooperative learning depends heavily on the need for student civility and self-direction. Thus in small group cooperative learning, students need to learn both subject matter and to practice civility and self-direction. In such a context, both academic and social growth are expected.

Innovation is related to, but not identical to invention. An innovator is not necessarily an inventor. United States patent law defines invention as "a new, useful process, machine, improvement, etc., that did not exist previously and that is recognized as the product of some unique intuition or genius, as distinguished from ordinary mechanical skill or craftsmanship." (US Patent Law, 2016) Therefore, an inventor or team of inventors brings to mind such inventions and inventors as Alexander Popov (the wireless), Thomas Edison (light bulb, phonograph, etc.), or Stephanie Kwolek (Kevlar). Inventions can be as world-changing and intangible as calculus, invented separately by Isaac Newton and Gottfried Leibniz, or as immediately practical as automobile windshield wipers, invented by Mary Anderson, or the post-it note, invented by Arthur Fry. Johannes Gutenberg is credited with the "invention" of moveable type, which made the printing press possible. In fact, printing was an ancient process first developed in China, but not moveable type. The spread of printing to the Western world was slow. But with the invention of moveable type, Gutenberg and a number of printers whose work led in a collective sense to the print revolution, changed the world. The thing all these inventions have in

common is that something came into existence that did not previously exist.

An innovation, on the other hand, refers to the introduction of an existing process, program, or way of doing things that offers new capabilities to users. Early in the 19th Century, a Scottish schoolmaster named James Pillans, a geography teacher at The Old School of Edinburgh (yes, there really was a place called Old School), attached a large piece of slate to the schoolroom wall. His idea was that when he, or perhaps his students, wrote on this "blackboard," the whole class could view whatever it displayed, all at the same time. Pillans realized that maps or charts hanging on the wall could be viewed by one and all, and that the handheld piece of slate each student brought to class could be written on, erased, etc. (Buzbee, 2014) In that sense, there was nothing new here. But the fact that a wall-mounted blackboard has a dynamic element (as opposed to the unchangeable static element of a wall-mounted map or chart) and can be seen by everyone present was indeed an educational innovation. His idea combined visibility with changeability, resulting in something new. Over time, slate changed to porcelain-baked enamel on pressed board, blackboards became green boards, and then white boards, chalk replaced slate and was itself replaced by felt markers, but the basic idea remains the same. In the 1960s a competitor innovation emerged in the form of the overhead projector. But its severe limitations were exposed in time, and the overhead projector was relegated to the dust bins of pedagogical history. Take an overhead projector into a primary classroom today as an artifact for young children to study. Can they figure out what it was used for? Today we have the smart board, a highly interactive incarnation of the blackboard, and no doubt continuous upgrades will be made, but the blackboard remains.

In the world of education, from primary through tertiary, innovation seems to be all-important. Schools and teachers want to be on the leading edge, to know the latest trend, to avoid being old-fashioned or possibly out of date. Keeping up is crucial. No one wants to be left behind. Perhaps the most overwhelming innovation that schools at all levels have had to take into account is the personal computer and its connection to the internet and worldwide web. These innovations are so profound that the extent to which they have and will change access to knowledge remains uncertain. One result of these innovations is the sudden appearance, like mushrooms after a spring rain, of online virtual universities and the exponential growth of online education.

An educational innovation need not be a new idea in itself; rather, it often represents an insight on the part of a person or persons who devise a novel

application for a pre-existent idea. The "project method" in school learning represents such an example. European university students studying art and architecture have, at least since the 18th Century, been required to create or construct projects that exemplified their growth and development toward mastery. Such projects were typically capstone or valedictory projects following a course of study. Working at Columbia University early in the 20th Century, Professor William H. Kilpatrick published his ideas for the project method to be utilized in school settings with children. He advocated project learning as an active learning counterpoint to the passive read and write, drill and practice methods so common in American education at the time. His article in a 1918 edition of The Teachers College Record attracted an astounding level of interest among teachers and administrators across the country with more than 100,000 requests for reprints (Kilpatrick 1918). The Teachers College Record was certainly a high profile prestigious journal, but the diffusion of this idea, which remains popular to this day, was accomplished largely by word of mouth. This innovation's power was based on the persuasive idea that students can learn by doing, through construction, and by working together.

Today innovation is a magic word in education, business, and in the arts and sciences in general. One need only Google the term to see how ubiquitous it is. Innovation has in fact become institutionalized. Centers of educational innovation abound. We can expect even more of them to develop world-wide. Permit me to cite five such centers, ones that have a high profile and which clearly focus on concrete steps to be taken in the name of innovation.

The Center for Education Innovation (educationinnovations.org) is a non-state organization funded by a number of foundations including Cambridge Education, Aga Khan Development Network, UNICEF, OECD, and Deshpande Foundation of India. Its outreach is world-wide with a focus on educational technologies, low-cost private schools, teacher quality, and school improvement from primary through tertiary levels.

ExxonMobil Perspectives (exxonmobil.com) is a foundation supported by the petroleum giant and which focuses primarily on funding for research and development in the areas of mathematics and science education. The foundation sponsors the National Mathematics and Science Initiative, designed to bring innovations to teaching and learning in these content areas in American schools. Of course, science and mathematics loom large on the American school agenda, fueled by

fears that the USA is falling behind in achievement in these areas. The STEM initiative (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) in which nearly every university now participates in STEM teacher training underscores the strategic importance of these subject areas.

The Office of Innovation and Improvement (innovation.ed.gov), a department of the United States Department of Education, focuses on support for initiatives in a wide range of topics including teacher quality, charter schools, arts in education, principal and school leadership, and university museums, to name a few.

The Center for Entrepreneurship & Innovation (iie.org) of the Institute of International Education sponsors research and development for new ideas in economic growth, leadership and human capacity, and vision. The Center is administered by the U. S. Department of State and is a player in the well-known Fulbright Foundation.

Educational Innovation, a Center located at the University of Wisconsin Madison Campus. The Center's mission is to empower faculty and staff to be agents of change and innovation to transform, engage, and inspire students and empower communities. The Center includes all facets of the University including economics, agriculture, sciences, arts, etc.

These centers are merely illustrative of the hundreds of centers of educational innovation located around the world. Innovation is indeed a catch-word of our times. What person or institution doesn't want to be considered innovative? A given innovation, however, may be "good" in itself, but how do others learn about it. And when they learn about it, how do they implement it faithfully? Centers such as those just cited act as collector/distributors of innovation. They provide infrastructure and support through research findings and means of diffusion. It may have been the case that Kilpatrick's project method innovation spread largely by word of mouth, but such current-day innovations as cooperative learning and problem-based learning find support in the form of research articles published in refereed journals, how-to articles published by professional associations such as ASCD, presentations are regional and national conventions, and workshops offered to school districts by gurus who tout a particular way of implementing an innovation with fidelity.

A particular innovation is one thing. The extent to which it finds favor and is adopted is quite another. One of the pioneers in the study of the diffusion of innovations, that is, the study of how innovations spread, was Everett Rogers, an American social scientist whose specialty was rural sociology. Rogers was

able to demonstrate why certain innovations spread and are sustained and why others do not. In his book Diffusion of Innovations, Rogers (1983; 2003) lists five characteristics to consider with regard to any innovation:

1. Relative Advantage, the degree to which an idea is perceived as better than the idea it supersedes.
2. Compatibility, that is, the degree to which it seems consistent with existing values, past experience, and needs of potential adopters.
3. Complexity, which is the degree to which an innovation seems difficult to understand and use.
4. Trialability, the degree to which a new idea may be experimented with on a limited basis.
5. Observability, that is, the degree to which the results of an innovation are visible to others.

How and why do certain innovations diffuse successfully? What causes others to die on the vine? The level of success an innovation achieves represents an effect. Therefore, it is reasonable to search for causation although direct cause and effect relationships in this regard are not always easy to determine. In some cases, the cause may be external to the simple idea that the innovation itself caused its own spread. This is true of the innovations of the 1960s, for example, the New Science and New Math, which were based largely on process approaches such as problem solving, higher level thinking skills, and the very idea that students should behave as scientists and mathematicians, exploring ideas, documenting findings, explaining proofs, etc. The external cause was the launch by the USSR in the autumn of 1957 of the Sputnik, the Earth's first artificial moon, placed in orbit by Soviet scientists. This event shocked people at all levels in the United States, and the blame for America's failure to be first in space was levelled at the schools. The curriculum was too "soft," school was more carnival than learning laboratory. Congress allocated large sums of money to fund curriculum projects that could bring rigor and discipline to the teaching of science and mathematics in particular. Of course, the space race was a proxy for military strength, so this external threat actually served to bring many excellent innovative programs to the schools. Unfortunately, these programs, in spite of their excellence, did not receive proper infrastructure support, and most of them gradually disappeared. This was a lesson learned in the successful diffusion of innovations. It is not enough to have a good product or method. It will not, cannot succeed without support systems. This story of innovation diffusion failure is well told by Hargreaves

and Shirley (2012) in their book, The Global Fourth Way.

With the publication by the United States National Commission on Excellence in Education of the Nation at Risk report (1983), the motivation to innovate was once again an external threat, this time in the form of Japanese economic competitiveness. Americans were buying such Japanese products as cameras, automobiles, computers, and television sets to the point that American jobs were being lost and companies were going bankrupt. The rise of other Asian Tigers and ultimately of China further fueled the argument that the USA was falling behind in a time of economic globalization. This, coupled with the dismal results America has achieved in PISA and other international tests, has led over the past 30 years to a demand for subject matter standards, a more rigorous curriculum, better teaching methods, and standardized examinations to measure academic gains.

Whether this attempt at innovation will prove to be more helpful than harmful to education remains to be seen, but I myself am skeptical. One difference in these two externally derived attempts to innovate is that although the Sputnik era did represent federal funding at the levels of curriculum development and teacher training, it was not nearly as top-down at the Nation at Risk movement. For the past 14 years the federal government, both executive and legislative branches, has imposed conditions, complete with purse strings, on schools in the form of "No Child Left Behind" (NCLB) legislation under President George W. Bush and "Race to the Top" (RTTP) and "Every Student Succeeds Act" (ESSA) legislation under President Barak Obama. Top-down edicts rarely succeed in organizations. (U. S. Department of Education, 2016).

An alternative to attempts to diffuse innovation through external threat and/or top-down edict, is the so-called grass roots effect in which innovations take hold largely through word of mouth and widespread support among the rank and file of an organization, for example teachers and administrators, students and parents. To be sure, grass roots enthusiasm without proper theoretical and empirical foundations has not been sufficient to sustain certain innovations. One such innovation, called Instructional Theory into Practice (ITIP) swept the country during the period of the 1970s through the mid-1990s (Hunter, 1976). ITIP was reckoned to be the most widely adopted innovation in modern American school history (Slavin, 1989). The protocols of this method of teaching and learning involved eight "steps in effective instruction." The steps formed a template for lesson plans, but also for evaluating teachers. Teachers were hired on the basis of the knowledge of the steps. Schools of education

in universities and teacher training institutions taught the ITIP approach to per-service teachers. Workshops and courses were held for in-service training as well. But in 1989, Robert Slavin, of Johns Hopkins University, produced evidence in an article in the journal Phi Delta Kappan, that showed that ITIP was little more than a superficial mélange of psychological theories which had not been tested when put together into the ITIP format (Slavin, 1989). Empirical research was almost completely lacking. It was a situation reminiscent of The Emperor's New Clothes. There was no evidence of it positive academic effects, but no one had really challenged it until Slavin came along. As a result of Slavin's article, ITIP melted away like snow in a warm spring rain. Today, most younger teachers have never heard of it. Still, as innovations go, it began on a small scale with regional workshops and scaled up remarkably. Whatever we might think about this approach, it was indeed well diffused.

Why some innovations wither on the vine while others scale up successfully is a question not easily answered. In education, we can ask whether an innovation, perhaps one that is shown to be efficacious in experimental or quasi experimental studies, offers the potential for widespread diffusion. Instructor feedback, for example, has been shown in numerous controlled studies to increase academic performance by students (Walberg, 1984, Hattie, 2012), yet there is little evidence that it is routinely found and systematically applied in classrooms. On can speculate on its lack of scalability, perhaps because it is seen by teachers as yet one more task in an already overburdened workload.

An innovation in higher education that shows considerable evidence of scalability is that of online learning. Advocates of online learning point to its relatively modest tuition structures, its appeal to nontraditional students across age groups, and its outreach to students around the world. Online learning in higher education fits the profile of what Clayton Christensen describes as a "disruptive innovation." The term "paradigm shift," coined decades ago by Thomas Kuhn (1962) comes to mind. Kuhn described a paradigm shift as a discontinuity or disruption in the linear progress of development which is thought to take place cumulatively and gradually. The introduction and widespread use of the printing press changed ideas of literacy and access to knowledge once and for all. It disrupted centuries of limited access to books and made possible the Reformation among other things. It allowed ordinary people to become their own teachers.

At Southern New Hampshire University, in the United States, the on-campus student population is slightly less than 3,000 students. But online enrollment

as of 2014 was roughly 32,000 students (Huffington Post, 2014). Universities such as Stanford have instituted MOOCS (Massive Open Online Courses) that enroll as many as 100,000 students around the world. In 2013 Harvard and MIT created a joint venture called Ed X. EdX is a consortium of universities including UC Berkeley, University of Texas, University of Toronto, University of Kyoto, Japan, and others. EdX delivers MOOCS to huge audiences around the world. Coursera (see coursera.org), a rival venture developed by Yale, Duke, Stanford, and the University of Wisconsin, enrolls huge numbers with 74% of students outside the USA. Nearly every institution of higher learning in the United States offers online learning from individual courses to entire degree completion programs. So we have a phenomenon in the form of a disruptive innovation that has grown from non-existent 10 years ago to enrollments in the hundreds of thousands today. Kathleen Ives, CEO of the Online Learning Consortium notes that "the trend of increasing distance learning enrollment in the face of declining overall higher education enrollments suggests an important shift in the American higher education landscape." (babson.edu/news-events, 2016, p 1)

Beyond the sheer prestige of the world-class universities that sponsor MOOCs, four factors will account for the continued success of this diffusion: 1) price difference; 2) product quality; 3) international markets; and 4) traditional-age university students. At this point two of these appear to have been achieved, that of cheaper prices of online courses compared to campus-based courses, and the huge interest displayed by international students. One can cite online teaching and learning (using the example of MOOCs) as an example of a controversial theory known as "Disruptive Innovation." Thomas Samuel Kuhn introduced the world to the term "paradigm shift" in his celebrated book (Kuhn, 1962). As we all know by now, a paradigm shift represents a disruption in the linear progress of knowledge by which advances are typically made gradually and cumulatively. Two world class examples of scientific innovations that qualify as true paradigm shifts are the printing press and the internal combustion engine. They changed everything. Christopher Columbus' voyage to the New World in 1492 is an example in the annals of discovery. Whatever one might think about the positive and negative effects of his explorations, there was the world before Columbus and the world after Columbus. The term paradigm shift is no doubt over-used, so I will limit my examples of educational innovation to more modest terminology. Nevertheless, I will offer two examples of change and innovation that offer constructive

disruption to our field of education.

Disruptive innovation theory represents the work of Richard Foster (Foster, 1986) and that of Clayton Christenson (The Innovator's Dilemma, 2016). Christensen, a professor of business at Harvard, explains that the opportunity for disruptive innovation in a system occurs when the system is, or appears to be, meeting the needs of many while a significant number of others are not having their needs met. Disruptive innovation is typically characterized by a cheaper, seemingly inferior (Christensen, 1997) product compared to that which is currently offered. Henry Ford recognized this need for a disruptive innovation when he mass-produced the Model T automobile at a price that ordinary people could afford. To be sure, cars were being sold to wealthy people, but Ford saw an opportunity to expand the market by offering a cheaper product of lesser quality but still adequate to meet certain needs and wants.

In the case of feedback/formative assessment as a pedagogical tool, the conventional wisdom in American education from the mid-1980s to the present day has been that high stakes summative standardized testing is the best route to reform. The idea is that if students and teachers are held accountable for student learning, academic gains will surely follow. There is some evidence that this is working, but it is surely not working for all students. This top-down movement has inadvertently given rise to a corollary phenomenon, that is, the rise of low-impact, cost free, formative assessment in which students reflect on what they are learning in the form of simple written "I learned" statements which students write and submit at the end of a lesson and which are marked by the teacher and returned to the student. Solid evidence exists that this results in higher achievement (Black and William, 2010).

Computers entered education in the 1980s accompanied by the promise that this would raise achievement and transform classrooms. Similar hopes had been raised and then dashed regarding the potential of radio and television and film to change school learning. In spite of the huge sums of money spent on desktops, notebooks, and hand-held mobile devices, there is not much evidence that this innovation has improved learning as measured by test scores. The problem ultimately is not that these devices get in the way of learning. Rather, the problem seems to be that they are not suited to traditional classroom- and school-based teaching and learning. Enter online learning. The criticisms of online learning coming from traditionalists have been many and in some cases valid, for example, the loss and absence of human contact and interaction, of a motivating force in the form of a teacher, of the esprit

de corps that develops in a class of students, of the low completion rates of online courses by students. But the advantages of online learning include cheaper costs for delivery, flexible times when a student may choose to learn, and the convenience of not having to attend a school where many students simply do not feel comfortable or even welcome. It is popular to cite the obvious drawbacks of online learning, just as people could cite the drawbacks of the automobile compared to horse-drawn transportation early in the 20th Century: bad roads, engine failures, flat tires, inadequate numbers of petrol stations, etc. Online learning will need to improve in order to become viable and sustaining. Already, hybrid forms, known as blended classes and flipped classes are becoming common, getting us beyond the either/or stage. Online enrollment was approximately 45,000 in the year 2000. Today it numbers nearly 7 million students and is growing rapidly. In 2013, it was calculated that 73% of students in higher education are enrolled in at least one online course (National Center for Educational Statistics, 2015). The numbers continue to grow.

Today more than 77% of university administrators express a favorable attitude toward online learning, according to a 2012 poll taken by the Babson Research Group and the Sloan Consortium. This is a change from 57% who responded to the same poll in 2003. The Babson Group (2016) reported a 3.9% enrollment jump from 2014 to 2015. Administrators continue to voice two concerns about this innovation: 1) the need for more self-discipline on the part of students, and 2) low retention rates. However, a U.S. Department of Education (Aud, 2010) sponsored meta-analysis of experimental and quasi experimental control group studies found that "on average, students in online learning conditions performed modestly better than those receiving face-to-face instruction." Beyond that, even better performance was evidenced by students involved in blended courses. This finding advances the argument that an "either/or" situation is less favorable than a mix of online and face-to-face teaching and learning.

Taking into consideration Rogers' five factor innovations diffusion model, MOOCs and other forms of distance learning appear to fare rather well. Their relative advantage includes cost which ranges from no cost or lesser costs to flexibility with respect to learner-determined access. They meet the flexibility requirement far more than do time and place determined courses, an especially important criterion for working people who may have no time for classes during the day. Complexity of use is greatly diminished since all one

needs is a computer with internet access. With regard to trialability, MOOCs offer the ultimate in course shopping with little to lose if one decides not to complete a given class and with hundreds of MOOCs from which to choose on almost any topic. The observability component is made readily available through numerous search engines from high profile Google to a myriad of less well-known outlets. Prestigious universities including Stanford, Harvard, and Oxford use MOOCs as part of their branding outreach, creating high institutional visibility thus countering the perception that these schools are places reserved only for the wealthy few. In all, MOOCs and other forms of distance learning meet Christensen's disruptive innovation requirements in the sense they have resuscitated an old idea, correspondence course learning, thanks to new technological developments.

It can be argued that we are learning more about what works effectively as well as what does not, but there are many contingencies. We never "prove" anything in "soft" social science research, but we do build a case for support or lack of support over time. Innovations come and go. More often than not, they fade away in spite of the early promises made by their promoters. Increasingly, we are learning ways to test their effectiveness, and this enables us to make evidenced-based arguments. However, there will always be cultural factors of likes and dislikes, ease of implementation, teacher training, and, of course, cost. A prominent example of an innovation that was highly touted by its developers and promoters was that of Learning Styles. This innovation promised higher achievement and student satisfaction if students' learning styles were diagnosed (Kolb, 1976). The various categories into which the inventory placed student included auditory learners, visual learners, tactile learners, and kinesthetic learners to name a few. This innovation promised a sound theoretical basis as well as one validated through empirical studies. However, the evidence was not particularly compelling, and teachers who face perhaps 25–150 students per day hardly knew what to do in order to meet the range of styles. As a result Learning Styles has nearly disappeared from the American educational scene. One could speculate on the reasons for the demise of the learning styles phenomenon, and a reasonable place to start is with Rogers' five characteristics of successful innovations, especially complexity of implementation and compatibility with existing school curricula.

Determining "what works" obviously implies a pragmatic approach to the value of an innovation, but it also suggests the question: "what works for whom?" Currently in the United States a phenomenon known as "value-

added" assessment is in vogue. Value-added assessment ties student academic performance as measured by standardized tests in mathematics, literacy, and science to teacher influence. We could ask ourselves, why shouldn't teachers be held accountable for the achievements of their students? However, when we examine John Hattie's (2012) list of effect sizes we find that television yields an effect size of negative 0.18 and student mobility an effect size of negative 0.34. American students watch a great deal of television, and when time is spent by students playing video games is added, we can see that school has a very real competitor. With regard to mobility, the Annual Social and Economic 2004 Supplement to the U.S. Census found that 15–20% of American students moved in the previous year.

A deeper question of "other directedness" arises when we ask ourselves "what works?" If the calculation of what works is found in test scores, then we are in the position of yielding the ultimate measure of education to test makers and those companies, like the Educational Testing Service (ETS) and Pearson Publishing, two giant corporations who make millions of dollars on the sale of their tests to schools. We have a saying, "what gets measured is what counts." Where are the measures of citizenship, self-realization, student and teacher empowerment, team building, and happiness? Are these not important? Do they not count as part of a person's education?

Finally, one thing is certain: the promises of innovations will continue to be made by those who develop and promote them. Surely the pace at which educational innovations appear will increase. This will underscore the need for critical appraisal on the part of those who are expected to consider and possibly adopt any particular innovation. The process of education is complex and always situated in a certain context. What works well in one context may not in another. The elusive quest to perfect a science of education where experiment, replication, and implementation follow logically in a pattern is problematic at best. Conclusions are bound by time and space and culture, none of which is the same from setting to setting. We cite probability, not proof, when we make inferences about the outcomes of even the most well-controlled experimental study. Paradoxically, the better a study is controlled, the less it resembles the messy chaotic world of classrooms. But as we continue to benefit from brain function research and neuro-science studies, from cognitive science research that delves into factors of motivation, self-regulation, and goal setting, from developments in technologies that expand access to information in ways that seemed unimaginable only a few years ago, and from studies in organizational

and human resources sciences, the promise of advancement does seem real.

The word "school" comes from the Greek word "schola." It originally meant an educational world view or set of ideas about what is important in teaching and learning. Over time, the word school came to signify a place of bricks and mortar, a building or set of buildings in a certain location. It became a place to which you had to go in order to learn important things. The great promise of recent educational innovations is that we now are given another opportunity to reconsider thoughtfully the ancient meaning of school.

> "Daring ideas are like chessmen moved forward; they may be beaten, but they may start a winning game."
>
> **Johann Wolfgang von Goethe**

References

Aud, S. H. (2010). The Condition of Education. Washington: National Center for Education Statistics.

Babson Survey Research Group, (2016). Open Education Learning Resources.

Black, P. and D. William (2014). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. London: Kings College.

Buzbee, L. (2014). Blackboard: A Personal History of the Classroom. Mpls: Gray Wolf Press.

Calvin, J. (1960). 1559, Institutes of the Christian Religion. The library of Christian classics.

Christensen, C. (2016). The Innovator's Dilemma. Harvard Business Review Press.

Ellis, A. & J. Bond (2016). Research on Educational Innovations, 5th ed. New York/Oxford: Routledge.

Foster, R. N. (1986). Innovation: The Attacker's Advantage. New York: Summit.

Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. London/New York: Routledge.

Hunter, M. (1976). Improved Instruction. El Segundo, CA: Tip Publications.

Kilpatrick, W. (1918). "The Project Method." Teachers College Record (19) September, 319–334.

Kolb, D. (1976). Learning Styles Inventory. Boston.

Kuhn, T. S. (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: The University of Chicago Press.

Macmillan, J. (2015). SAGE Handbook of Research on Classroom Assessment. Thousand Oaks, CA.

Papert, S. (1987). "A Critique of Technocentrism" in Thinking About the School of the Future. Children in an Information Age: Opportunities for Creativity, Innovation, and New Activities. Sofia.

Rogers, E. M. (1983, 2003). Diffusion of innovations. New York: The Free Press.

Slavin R. E. (1989) "PET and the Pendulum: Faddism in education and how to stop it," Phi Delta Kappan, 70, 752–758.

U.S. Department of Education, Every Student Succeeds Act, http://www.ed.gov/essa 2016

United States. US Patent Law, https://www.uspto.gov/learning-and-resources/glossary

ПРИРОДА ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ (краткий перевод с англ.)

Артур К. Эллис

Профессор, директор Центра глобальных учебных программ, Тихоокеанский университет, г. Сиэтл
E-mail: aellis@spu.edu

Arthur K. Ellis
Professor, Director, Center for Global Curriculum Studies, Seattle Pacific University

«Никогда еще в истории инновации не предлагали так много такому количеству людей за столь короткое время».
Билл Гейтс

«Из каждых десяти предложенных новшеств, на первый взгляд великолепных, девять закончатся провалом».
Антонио Мачадо

Введение

Инновации и новизна происходят от латинского слова *novus*. Оксфордский словарь английского языка определяет инновацию как «введение новшеств». Впервые это слово было использовано в печати в 1561 году в книге Томаса Нортона «Инструкции Кальвина». Нортон писал: «Желание всюду вносить новшества движет беспокойными людьми» [2].

Цель этой статьи — выявить и описать инновации в современном образовании, часть из которых нашла применение, а часть — нет. Автор рассматривает феномен роста популярности дистанционного обучения в системе высшего образования в мире, а также инновационные программы правительства США, направленные на повышение качества образования в государственных школах.

Как цитировать статью: Эллис А.К. Природа инновации в образовании (краткий перевод с англ.) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 23–29.

Инновации в школьном образовании

Независимо от того, найдет ли инновация свое место в образовательном процессе, она может представлять собой усовершенствованный объект, применявшийся ранее. Примером может служить диапроектор, который широко применялся в американских школах во второй половине XX века. Сторонники диапроектора утверждали, что это усовершенствование по сравнению с обычной классной доской. Этот аппарат позволял учителю проецировать на экран учебный материал, однако с его помощью можно было демонстрировать только один слайд, при этом учитель, используя диапроектор, лишь транслировал учебный материал пассивно слушающим обучающимся. Поэтому со временем диапроектор заменили на более раннюю инновацию, классную доску, которая располагает бóльшим пространством для динамичного и интерактивного отображения учебного материала. Это же относится и к современным интеллектуальным (интерактивным) классным доскам. <…>

Инновация может быть хорошей сама по себе, но для успешного внедрения она должна найти свое место в качестве структурного элемента образовательного процесса. <…>

Инновации относятся к улучшению существующего процесса, программы или технологии, они предлагают новые возможности для пользователей. В начале XIX века шотландский учитель географии по имени Джеймс Пиллэнс в Старой школе Эдинбурга (да, действительно было такое местечко под названием Старая школа) прикрепил большой кусок шифера к стене классной комнаты. В отличие от карт или диаграмм, висящих на стене, на такой доске можно писать и стирать [1]. Ничего нового здесь не было, однако использование висящей на стене классной доски придало динамичности процессу обучения по сравнению со статичностью карты или диаграммы и действительно стало инновацией в образовании. Позже доска меняла цвет на черный, зеленый, а затем и белый; мел заменили фломастеры, но основная идея осталась прежней. В 1960-х годах конкурирующей инновацией стал диапроектор. Но серьезные ограничения в его использовании отправили диапроектор на «свалку» педагогической истории. Сегодня у нас есть интеллектуальная доска, интерактивное воплощение старой классной доски. Она тоже будет модернизироваться, но так и останется классной доской. <…>

Образовательная инновация не обязательно должна быть новой идеей, иногда это новое применение уже существующей. Таким примером может служить «метод проектов» в школьном обучении. Студенты европейских университетов, изучающие искусство и архитектуру, еще в XVIII веке должны были разрабатывать проекты, которые иллюстрировали рост их мастерства. <…> Профессор Колумбийского университета Уильям Х. Килпатрик в начале XX века описал применение метода проектов в школьных условиях [5]. <…>

Инновации в высшем образовании

Пожалуй, самым важным новшеством стал персональный компьютер и доступ к Интернету. <…> Одним из результатов их применения в образовании стало появление виртуальных университетов в Интернете и экспоненциальный рост онлайн-образования. <…>

Инновации фактически институциализировались, появилось много центров образовательных инноваций. Вот некоторые из них.

Центр образовательных инноваций (educationinnovations.org) является негосударственной организацией, финансируемой многими фондами, включая «Кембриджское образование», Академию Хана, ЮНИСЕФ, ОЭСР и индийский Фонд Deshpande. Его основные направления — образовательные технологии, развитие недорогих частных школ, повышение квалификации учителей, модернизация школ от начального уровня до высшего образования.

«Перспективы ЭкссонМобил» (exxonmobil.com) является фондом, поддерживаемым нефтяным гигантом. Его деятельность сосредоточена прежде всего на финансировании научных исследований в области математики и развития естественнонаучного образования в американских школах (инициатива STEM: Science, Technology, Engineering, and Mathematics — наука, технология, инженерия и математика, в которой теперь участвует почти каждый университет, готовя для нее педагогические кадры).

Деятельность Службы инноваций и усовершенствований (innov.ed.gov) управления Департамента образования Соединенных Штатов фокусируется на поддержке инициатив по широкому кругу вопросов, включая качество подготовки учителей, привилегированные школы, искусство в образовании, управление и школьное лидерство, университетские музеи и т.д.

Центр предпринимательства и инноваций (iie.org) Института междуна-

родного образования спонсирует исследования и разработки новых идей в области экономического роста, лидерства и человеческого потенциала.

«Инновации в образовании» — центр, расположенный в университетском городке Висконсин Мэдисон. Миссия Центра заключается в том, чтобы дать возможность преподавателям и сотрудникам стать проводниками изменений и инноваций.

Упомянутые выше центры выступают в качестве собирателей и распространителей инноваций посредством публикации результатов исследований. <…>

Большое значение имеет степень распространения инновации. Одним из пионеров в изучении распространения инноваций был американский социолог Эверетт Роджерс. Роджерс смог продемонстрировать, почему определенные инновации распространяются и поддерживаются, а другие — нет. В своей книге «Диффузия инноваций» он перечисляет пять особенностей, касающихся любого нововведения [7]:

1) Относительное преимущество новой идеи в сравнении с той, которую она заменяет.
2) Совместимость с существующими ценностями, прошлым опытом и запросами потенциальных потребителей.
3) Сложность понимания и дальнейшего использования.
4) Возможность экспериментального подтверждения инновации.
5) Наблюдаемость результатов инноваций другими.

Как и почему определенные инновации распространяются успешно? В некоторых случаях это может быть благодаря внешним причинам. Это верно для инноваций 1960-х годов на примере проектов «Новая наука» и «Новая математика». Они базировались в основном на деятельностных подходах, таких как решение задач, формирование навыков мышления более высокого уровня; их основная идея заключалась в том, что студенты должны вести себя как ученые, проводя исследования, документируя результаты, объясняя доказательства, и т.д. Такой внешней причиной был запуск СССР осенью 1957 года первого искусственного спутника Земли. <…> К сожалению, эти программы не получили надлежащего инфраструктурного обеспечения, и большинство из них постепенно исчезло. Это стало уроком: недостаточно иметь хороший продукт или метод — не может быть успеха без системной поддержки. <…>

После того, как Национальная комиссия США по совершенствованию образования опубликовала доклад «Нация в опасности» (1983 г.),

стимулом к разработке и введению инноваций вновь стала внешняя угроза, на этот раз возрастающая экономическая конкурентоспособность Японии. <…> Экономический рост «азиатских тигров» и Китая показал отставание США во времена экономической глобализации. В сочетании с низкими результатами, показанными США в PISA и других международных исследованиях, это привело к разработке образовательных стандартов по предметам, более строгих учебных планов, поиску лучших методов обучения и введению стандартизированных экзаменов. <…>

Окажется ли эта попытка инноваций более полезной, чем вредной для образования, еще предстоит осознать, но сам я настроен скептически. Одно различие в этих двух попытках ввести новшества — это то, что, хотя эра спутника действительно имела последствия в виде федерального финансирования разработки учебных планов и подготовки педагогических кадров, это не шло ни в какое сравнение со спущенным сверху движением «Нация в опасности». В течение последних 14 лет федеральное правительство, исполнительная и законодательная власти навязывали школам реформы школьной системы под названиями «Ни одного отстающего ребенка» (*No Child Left Behind*, NCLB) при президенте Джордже Буше-младшем, «Гонка к вершине» (*Race to the Top*, RTTP) и «Закон об успехе каждого студента» (*Every Student Succeeds Act*, ESSA) при президенте Бараке Обаме. Спускаемые сверху указы редко успешно реализуются в образовательных организациях [9]. <…>

Альтернативой попыткам распространить инновации через внешнюю угрозу и/или исходящий сверху указ стал так называемый «эффект широких масс», в котором инновации утверждаются в основном через «сарафанное радио» и получают широкую поддержку среди учителей и администраторов, студентов и родителей. <…> Реализация таких инноваций, названных «Теорию обучения — в практику» (*Instructional Theory into Practice*, ITIP), охватила страну в период 1970-х — 1990-х годов [4]. ITIP, как считали в то время, был наиболее широко поддержанной инновацией в современной американской школьной истории. В педагогических колледжах и университетах учителям преподавали методику реализации ITIP. Но в 1989 Роберт Славин, профессор Университета Джонса Хопкинса, привел доказательства, что основанием ITIP была всего лишь смесь психологических теорий, которые не были проверены после их объединения в формате ITIP [8]. Не было никаких доказательств его положительного влияния на обучение, и сегодня большинство молодых

учителей никогда о нем не слышали. <…>

На вопрос, почему некоторые инновации увядают на корню, в то время как другие успешно распространяются, ответить непросто. <…> Обратная связь с преподавателем, например, которая в многочисленных исследованиях показала влияние на повышение успеваемости учащихся [3], все же редко систематически применяется в классах. Можно объяснить это тем, что данная инновация значительно повышает учебную нагрузку преподавателя.

Инновацией в высшем образовании, которая широко распространилась, стало дистанционное обучение. Сторонники дистанционного обучения указывают на низкие затраты на его организацию, возможность обучать различные возрастные слои населения и его доступность обучающимся по всему миру. Дистанционное обучение в высшем образовании сродни тому, что Клейтон Кристенсен назвал «подрывными инновациями». В этой связи вспоминается термин «изменение парадигмы», придуманный десятилетия назад Томасом Куном [6]. Кун описал изменение парадигмы, происходящее комулятивно и постепенно, как неоднородность в линейном прогрессе развития. <…> Введение и широкое использование печатного станка изменили доступ к знанию раз и навсегда. Это разрушило практику ограниченного доступа к книгам и сделало возможными преобразования в других областях, инициировало саморазвитие. <…>

Компьютеры начали использоваться в системе образования в 1980-х годах. Их внедряли для повышения успеваемости и изменения образовательного процесса. Подобные надежды когда-то возникали, но не оправдывались в отношении потенциала радио, телевидения и кино в реформе школьного обучения. Несмотря на огромные суммы, потраченные на настольные компьютеры, ноутбуки и карманные мобильные устройства, отсутствуют доказательства того, что это нововведение улучшило качество обучения, измеряемое результатами тестов. Проблема скорее заключается не в том, что эти устройства мешают обучению. Дело в том, что они не подходят для традиционного обучения. <…> Онлайн-обучение необходимо улучшать, чтобы оно стало жизнеспособным и устойчивым. Уже сейчас становятся все более популярными такие гибридные формы, как смешанные классы и «перевернутые» классы, которые предоставляют возможность выбора обучающимся. <…>

Заключение

Темпы, с которыми появляются инновации в сфере образования, будут возрастать. Это вызовет необходимость критической оценки со стороны тех, кто, как ожидается, будет применять эти нововведения. Процесс образования является сложным и всегда находится в определенном контексте. То, что хорошо работает в одном контексте, может не работать в другом. <…>

Как ни парадоксально, чем лучше контролируется исследование, тем меньше оно напоминает хаотичный мир классных комнат. Но по мере того, как мы продолжаем исследовать функции мозга, развивать нейронауки, когнитивное познание, связанное с мотивацией, саморегуляцией и постановкой целей, исследовать ресурсы человека, разрабатывать технологии, которые расширяют доступ к информации способами, казавшиеся невообразимыми всего несколько лет назад, прогресс в этой области действительно кажется реальным. <…>

Слово «школа» происходит от латинского *schola*. Первоначально оно означало все, что важно в преподавании и обучении. Со временем под школой стали понимать здание или несколько зданий; она стала местом, куда можно прийти, чтобы узнать нечто важное. Огромный потенциал последних образовательных инноваций заключается в том, что теперь нам предоставлена еще одна возможность вдумчиво пересмотреть древний смысл «школы».

«Смелые идеи похожи на то, как шахматисты
двигают шахматные фигуры вперед; они могут быть биты,
но они могут начать выигрышную партию».
Иоганн Вольфганг фон Гете

Литература/References

1. *Buzbee L.* (2014). Blackboard: A Personal History of the Classroom. Mpls: Gray Wolf Press.
2. *Calvin J.* (1960). 1559, Institutes of the Christian Religion. The library of Christian classics.
3. *Hattie J.* (2012). Visible Learning for Teachers. London/New York: Routledge.
4. *Hunter M.* (1976). Improved Instruction. El Segundo, CA: Tip Publications.
5. *Kilpatrick W.* (1918). The Project Method. Teachers College Record (19) September, 319–334.
6. *Kuhn T. S.* (1962). The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: The University of Chicago Press.
7. *Rogers E. M.* (1983, 2003). Diffusion of innovations. New York: The Free Press.
8. *Slavin R. E.* (1989) PET and the Pendulum: Faddism in education and how to stop it, Phi Delta Kappan, 70, 752–758.
9. U. S. Department of Education, Every Student Succeeds Act, http://www.ed.gov/essa 2016

В. С. Басюк

Доктор психологических наук, заместитель президента, ФГБУ «Российская академия образования»
e-mail: bvs050@mail.ru

Victor S. Basyuk
Dr. Sc. (Psychology), Deputy President, Russian Academy of Education
E-mail: bvs050@mail.ru

Д. А. Метелкин

Кандидат социологических наук, руководитель учебного центра, ФГБУ «Российская академия образования»
e-mail: da.metelkin@gmail.com

Dmitriy A. Metelkin
PhD (Sociology), Head of the Training Center, Russian Academy of Education
E-mail: da.metelkin@gmail.com

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ФЕДЕРАЛЬНЫХ СТАЖИРОВОЧНЫХ ПЛОЩАДОК ПО МОДЕРНИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИЙ И СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются механизмы модернизации системы общего образования на примере одного из направлений реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы. В анализе результатов деятельности делается акцент не только на достижениях, но и на проблемах в деятельности федеральных стажировочных площадок.

Ключевые слова: *региональные образовательные системы, федеральные стажировочные площадки, модернизация содержания и технологий обучения, программно-проектный метод, система повышения квалификации педагогических работников, учебно-методические объединения в общем образовании, информационно-библиотечные центры, профессионально-педагогические сообщества, концепции модернизации предметов (предметных областей).*

Введение

Последнее десятилетие в России идет активная работа по модернизации технологий и содержания обучения. Минобрнауки России использует различные формы организации данной деятельности, в том числе и через реализацию федеральных целевых программ (далее — ФЦП). Федеральная целевая программа «Развитие образования» (да-

Как цитировать статью: Басюк В. С., Метелкин Д. А. Деятельность федеральных стажировочных площадок по модернизации технологий и содержания обучения: проблемы и перспективы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4(41). С.30–40.

лее — ФЦПРО) и Федеральная целевая программа «Русский язык» (далее — ФЦПРЯ) на 2016–2020 годы, как и в предыдущий период реализации, на 2011–2015 годы, предполагают использование инструмента федеральных субсидий регионам Российской Федерации, в том числе и на деятельность, связанную с модернизацией технологий и содержания обучения в сфере общего образования.

Субсидии предоставляются субъектам Российской Федерации на конкурсной основе для поддержки тех мероприятий региональных программ развития образования, которые согласуются по целям, задачам и целевым показателям с аналогичными разделами ФЦП.

Федеральная целевая программа развития образования «устанавливает наиболее приоритетные институциональные элементы образовательной сферы, в которых возможно наиболее эффективное и результативное использование финансовых ресурсов для достижения целей и решения задач социально-экономического развития Российской Федерации. При этом Программа не только определяет приоритетные „точки роста“, но и определяет конкретные механизмы участия субъектов образовательной деятельности в реализации приоритетных направлений развития образования» [3].

Основная часть

При разработке ФЦП в основу достижения целей и задач программ был заложен *программно-проектный метод* как инновационная технология управления в сфере образования. Проектная форма организации деятельности на протяжении последних пятидесяти лет все шире используется во всех международных финансовых организациях, на крупных предприятиях в развитых странах, в управлении региональным и городским развитием. Более эффективной формы управления ограниченными ресурсами международное сообщество еще не выработало. «Федеральным, региональным и муниципальным органам власти и управления, бизнес-структурам объективно необходимы какие-то устойчивые ступеньки, опираясь на которые можно обеспечить на многие годы вперед ускоренное и гарантированное продвижение экономики к намеченным целям (ориентирам). Такими ступеньками общественного развития с прицелом на будущее выступает совокупность программ, проектов и планов» [1]. Фактически, в рамках идеологии и практики использования программно-проектного подхода к реализации государ-

ственной политики в сфере образования субсидии выступают для всей системы государственного и муниципального управления в качестве ключевого механизма мотивации:

во-первых, координации и согласования действий, предполагающих общую идеологию, общие целевые ориентиры и масштабные эффекты реализации мероприятий государственных программ;

во-вторых, вложений субъектами РФ собственных ресурсов в решение масштабных государственных задач по развитию образования;

в-третьих, мобилизации интеллектуальных, организационных, кадровых ресурсов региона на решение задач развития отрасли в относительно сжатые сроки.

Следует отметить, что ФЦП является инструментом бюджетного планирования и служит основанием для возникновения обязательств не только для бюджета федерального уровня, но и для бюджетов регионального и муниципального уровней, мультиплицируя объем бюджетных инвестиций в развитие всей отрасли образования. Однако естественный рост объема таких вложений не предполагает автоматического роста эффективности использования этих ресурсов.

Реализация установок федеральных целевых программ — задача особой сложности, требующая не только опыта разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования, но и:

- высокого научно-методического потенциала;
- высокого уровня культуры проектной деятельности;
- широкой сети коммуникаций с профессиональным и экспертным сообществом не только в рамках одного региона, но и на уровне Российской Федерации в целом.

Именно такой набор базовых условий является прочным фундаментом для достижения устойчивых положительных эффектов и системных результатов.

Имея в виду именно такой потенциал, региональным институтам развития образования (повышения квалификации) как региональным операторам реализации проектов присваивается статус *федеральной стажировочной площадки*.

Наряду с уже упомянутыми базовыми условиями для эффективной реализации потенциала ресурса федеральной стажировочной площадки необходимо:

- знание всего комплекса мероприятий федеральных целевых про-

грамм (как ФЦПРО, так и ФЦПРЯ), направленных на поддержку и развитие перспективных направлений различных элементов системы образования;
– понимание механизмов управления реализацией региональных программ развития образования и возможностей формирования комплексных проектов, предполагающих многоуровневое (государственное федеральное и региональное, негосударственное) финансирование;
– гибкая система организации обучения с использованием всего многообразия форм реализации дополнительных профессиональных программ;
– работающая сеть взаимосвязей с общеобразовательными организациями своего региона, коллегами из других регионов, научным и экспертным сообществом федерального уровня.

Федеральным организациям, отвечающим за реализацию основных мероприятий федеральных целевых программ (к числу которых относится и Академия повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования и Российская академия образования), системное сотрудничество и взаимодействие с региональными институтами развития образования (повышения квалификации) — федеральными стажировочными площадками — позволяет, с одной стороны, выделять и видеть всю картину процессов модернизации российского образования, включающую как достижения, так и очевидные риски, с другой стороны — отмечать и поддерживать инновационный опыт и практики, в которых видится перспектива и высокий потенциал тиражирования регионального опыта.

В своей статье авторы позволили себе поделиться некоторыми выводами о достижениях, проблемах и перспективах реализации мероприятий государственных программ на примере мероприятия 2.4. ФЦПРО «Модернизация технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом посредством разработки концепций модернизации конкретных областей, поддержки региональных программ развития образования и поддержки сетевых методических объединений».

В 2016 году реализация мероприятия 2.4. «Модернизация технологий и содержания обучения в соответствии с новым федеральным государственным образовательным стандартом посредством разработки кон-

цепций модернизации конкретных областей, поддержки региональных программ развития образования и поддержки сетевых методических объединений» Федеральной целевой программы развития образования осуществлялось по пяти ключевым направлениям:

– повышение квалификации педагогов по метапредметным компетенциям в соответствии с ФГОС;
– поддержка образовательных организаций и создание условий реализации адаптированных образовательных программ для детей с ОВЗ;
– реализация Концепции модернизации школьных библиотек. Создание системы школьных информационно-библиотечных центров;
– участие в обсуждении как создания, так и реализации концепций модернизации содержания и технологий обучения по предметным областям;
– поддержка сетевых сообществ педагогов и общественно-профессиональных объединений.

В целом, несмотря на очень сжатые сроки, определенные Соглашениями по реализации субсидий на исполнение обязательств, все субъекты РФ к началу октября 2016 года справились с задачами по исполнению обязательств, связанных с повышением квалификации педагогов.

Вместе с тем важно зафиксировать, что наряду с положительными эффектами в рамках профессионального разговора мы должны видеть наличие проблемных мест и выходить на обсуждение не столько очевидных достижений, сколько путей решения проблем, возникающих в ходе реализации мероприятий и проектов, и механизмов усиления достигнутых результатов.

За 2016 год, по данным региональных отчетов, через курсовое повышение квалификации прошло более 36 тысяч педагогов. Цифра действительно впечатляющая, особенно если принимать во внимание, что это результат интенсивной работы федеральных стажировочных площадок за период фактически с июля по декабрь 2016 года.

Бóльшая часть программ, предложенных педагогам,— это отнюдь не созданные вновь, а модернизированные программы с усилением тематики, связанной с технологиями формирования метапредметных компетенций.

Готовность мобилизовать значительную часть педагогического коллектива на выполнение задачи переработки программ, выполнение обязательств, связанных как с общим объемом подготовки слушателей, так и с долей обучения педагогов из партнерских регионов в общем объеме повысивших квалификацию, можно отнести к наиболее значимым и серьезным достижениям работы федеральных стажировочных площадок по данному направлению.

Что же здесь может беспокоить и тревожить?

Прежде всего, мы имеем представление о степени модернизации значительной части программ повышения квалификации, исходя исключительно из декларации самой образовательной организации дополнительного профессионального образования. Практика внешней оценки или экспертизы таких программ сложно пробивает себе дорогу, и утверждать в полной мере, что все региональные институты развития образования (повышения квалификации) обеспечивают необходимый уровень открытости к профессиональной экспертизе как важнейшему инструменту управления качеством программ повышения квалификации, мы не можем.

Конечно, есть отдельные положительные примеры готовности регионов пойти на такой шаг — отдать свои программы повышения квалификации на внешнюю экспертизу. В качестве таких примеров мы можем назвать федеральные стажировочные площадки Воронежской и Иркутской областей, Чеченской республики и нескольких других субъектов РФ. Но это сегодня скорее исключение, чем системная практика.

Роль внешней экспертной структуры по отношению к программам повышения квалификации могли бы играть региональные учебно-методические объединения в сфере общего образования, имеющие целый ряд полномочий в части профессионального совершенствования деятельности педагогических работников, — принимать участие в разработке программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования [4].

Однако и здесь мы вынуждены констатировать скорее единичные случаи, чем наличие сформированной практики, позволяющей говорить об использовании институциональных механизмов управления качеством программ дополнительного профессионального образования.

Региональные институты повышения квалификации в части собственной образовательной деятельности во многом остаются «вещью

в себе» и часто проявляют готовность стать экспертной организацией, но не готовы сами демонстрировать открытость и готовность к внешней экспертизе своих программных документов. Это в значительной мере снижает объективность оценки и самооценки производимых изменений и, как следствие, потенциал обновления системы дополнительного профессионального образования.

Другим важным направлением работы в рамках мероприятия 2.4 стало создание в регионах 395 школьных информационно-библиотечных центров, получивших возможность не только пополнить свои ресурсы электронными изданиями, но и переосмыслить и спроектировать информационно-библиотечную среду под задачи полноценной реализации Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (далее — ФГОС). Фактически данное направление призвано не только реализовать основные идею Концепции развития школьных информационно-библиотечных центров [2], но и переосмыслить существующую инфраструктуру информационно-методических ресурсов в реализации ФГОС.

И действительно, часть регионов воспользовались такой возможностью и сформировали свои собственные концепции модернизации всей региональной системы информационно-библиотечного обеспечения реализации основных образовательных программ. К числу таких федеральных стажировочных площадок можно отнести сегодня Ярославскую и Калининградскую области и ряд других.

Вместе с тем следует отметить, что в создании и развитии сети школьных информационно-библиотечных центров в регионах остается актуальной проблема осмысленности шагов и рациональных, организационно и ресурсно оправданных решений по проектированию и созданию регионального информационного пространства, в полной мере отвечающего требованиям как ФГОС, так и Концепции развития школьных библиотек.

Очевидно, что часть регионов и образовательных организаций восприняли эту деятельность узко — исключительно как возможность «подтянуть» ресурсную базу конкретной школы или даже группы «избранных» образовательных организаций. Такой подход вызывает серьезные опасения, что вместо системных эффектов на уровне региона мы получим набор положительных, но отнюдь не масштабных кейсов, ограниченных одной, двумя, тремя образцово-показательными

образовательными организациями.

Судя по доступным нам региональным отчетам, за отчетный период (июль-август-сентябрь 2016 года) в субъектах, предоставивших информацию, были проведены 265 мероприятий по обсуждению и реализации Концепций модернизации содержания и технологий преподавания, в том числе по тематике связанных с:

- Концепцией развития математического образования в Российской Федерации — 44;
- Историко-культурным стандартом — 54;
- Проектом Концепции модернизации содержания и технологий преподавания обществознания — 40;
- Проектом Концепции модернизации содержания и технологий преподавания географии — 56;
- Проектом Концепции модернизации содержания и технологий преподавания технологии — 23;
- Проектом Концепции модернизации содержания и технологий преподавания искусства — 28;
- Проектом Концепции модернизации содержания и технологий преподавания физической культуры — 20.

Доверяя этим цифрам, нельзя упрекнуть федеральные стажировочные площадки в пассивности по части обсуждения документов, с которыми связана модернизация содержательных компонентов отдельных предметов и предметных областей общего образования.

Однако, несмотря на значительное количество мероприятий по обсуждению Концепций развития предметного содержания и модернизации технологий обучения, в реализации данного направления мы можем отметить одну существенную проблему: полученные результаты, как правило, являлись предметом обсуждения регионального педагогического сообщества и не направлялись ни в рабочие группы, ни в Министерство образования и науки Российской Федерации. Это в значительной мере обесценило значительную часть результатов работы не только профессионального сообщества конкретных федеральных стажировочных площадок, но и вклад в это обсуждение представителей педагогического сообщества из других регионов, проявивших интерес к такого рода мероприятиям.

Еще одним проблемным местом является активность и участие регионов — получателей субсидии в мероприятиях соответствующей

направленности, организуемых на федеральном уровне, в том числе Российской академией образования. Лишь отдельные федеральные стажировочные площадки последовательно и системно проявляли активность, используя федеральный уровень мероприятий для донесения позиции своего профессионального сообщества до разработчиков концептуальных документов.

Все это позволяет сделать вывод, что продуктивная экспертная коммуникация между профессиональным сообществом педагогов, ученых и экспертов является не данной априори, а скорее важной управленческой задачей, которую нам еще только предстоит решить.

Тесно связано с обновлением технологий и содержания обучения и создание корпуса методических материалов, призванных обеспечить методическую поддержку в работе учителя.

В 2016 году федеральные стажировочные площадки значительно перевыполнили обязательства по созданию такого рода методических изданий.

Всего, согласно отчетным материалам, было подготовлено 141 методическое издание, посвященное актуальной проблематике введения ФГОС. Такая активность работы методических структур федеральных стажировочных площадок впечатляет.

В то же самое время обращает на себя внимание то, что большинство изданий подготовлено в электронном виде и размещается на региональных ресурсах. Это вполне понятно и оправданно.

Однако нужно признать, что эта ситуация отражает только одну сторону процесса методического сопровождения и поддержки ФГОС — связанную с методическим творчеством.

Сегодня сложно сказать: востребованы ли эти методические издания, кто их пользователи и каково их качество? Могут ли они быть рекомендованы для использования в масштабе всей страны?

Для ответов на эти вопросы необходимо дополнить количественные показатели показателями качественной оценки проведенной методической работы.

Системный мониторинг позволил выявить и другие проблемные зоны в реализации мероприятий по направлению 2.4. ФЦПРО:

1. На региональном уровне мероприятия по поддержке развития и функционирования общественно-профессиональных (сетевых) сообществ ограничиваются методическими объединениями

муниципального и школьного уровня и не учитывают решение задачи поддержки развития межрегиональных и федеральных ассоциаций учителей-предметников.

2. Основным (и часто единственным) каналом информирования общественности о реализации мероприятий ФЦПРО являются корпоративные сетевые ресурсы (сайты, образовательные порталы), что ограничивает возможности ознакомления общества с ходом и результатами реализации государственных программ.

Заключение

Таким образом, обобщая сказанное, необходимо особо подчеркнуть, что деятельность любой федеральной стажировочной площадки, даже если она фиксирует значительное количество позитивных эффектов в своих отчетных материалах, вовсе не гарантирует системного и устойчивого эффекта. Системность и устойчивость результатов опираются не только на способность преобразовывать свою собственную деятельность, но в первую очередь на способность транслировать апробированные модели деятельности вовне, на другие области российской системы образования. Именно этого мы вправе ожидать от федеральных стажировочных площадок, именно этого ждут от них другие регионы, выступающие в роли реципиентов изменений.

И поскольку такая открытость и способность к трансляции опираются на сотрудничество, представляется важным еще раз отметить, что тесное содержательное взаимодействие с федеральными экспертными организациями в целом и Российской академией образования в частности является залогом не только предусмотренных программными документами системных изменений, но повышения эффективности работы системы образования в целом, объективной оценки достижений и своевременного купирования проблем и ошибок, неизбежно возникающих в ходе масштабных и комплексных преобразований.

Литература

1. *Анимица Е. Г., Новикова Н. В., Сухих В. А.* Программно-проектный подход — важнейший инструмент регулирования регионального развития // Известия УрГЭУ. 2008. № 2 (21). С. 50–57.

2. Концепция развития школьных информационно-библиотечных центров: утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 июня 2016 года № 715 // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/8524 (дата обращения: 29.05.2017).

3. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы:

утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 года № 2765-р. // Министерство образования и науки РФ: [сайт]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/4952 (дата обращения: 29.05.2017).

4. Типовое положение об учебно-методических объединениях в системе общего образования п. 18 г): утв. приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 15 октября 2014 года № 1322 // Российская академия образования: [сайт]. URL: http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2015/07/prikaz-_1322_ot_15–10–2014.pdf (дата обращения: 29.05.2017).

References

1. *Animitsa E. G., Novikova N. V., Sukhikh V. A.* Programmno-proektnyy podkhod — vazhneyshiy instrument regulirovaniya regional'nogo razvitiya // Izvestiya UrGEU. 2008. № 2 (21). S. 50–57.

2. Kontseptsiya razvitiya shkol'nykh informatsionno-bibliotechnykh tsentrov: utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 15 iyunya 2016 goda № 715 // Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF: [sayt]. URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/8524 (data obrashcheniya: 29.05.2017).

3. Kontseptsiya federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody: utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2014 goda № 2765-r. // Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF: [sayt]. URL: http://minobrnauki.rf/dokumenty/4952 (data obrashcheniya: 29.05.2017).

4. Tipovoe polozhenie ob uchebno-metodicheskikh ob"edineniyakh v sisteme obshchego obrazovaniya p.18 g): utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii ot 15 oktyabrya 2014 goda № 1322 // Rossiyskaya akademiya obrazovaniya: [sayt]. URL: http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2015/07/prikaz-_1322_ot_15–10–2014.pdf (data obrashcheniya: 29.05.2017).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА В КОНТЕКСТЕ ПОНЯТИЙ И ПОДХОДОВ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

И. А. Тагунова

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

Irina A. Tagunova
Dr. Sc. (Education), Head of the Comparative Pedagogy Centre, Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"

В данной статье характеризуется современное состояние компаративистики в контексте ее реконцептуализации. И. А. Тагунова анализирует разные точки зрения на переосмысление базовых понятий и подходов компаративистики. В статье рассматриваются такие понятия, как «время», «пространство», «трансформация», «переход», «транзитология», «заимствования» и многие другие. И. А. Тагунова анализирует также современные подходы компаративистики, базирующиеся на основе новых представлений о контексте ее исследований и способах интерпретации данных этой области знаний. Статья направлена на рассмотрение современной системы взглядов компаративистов на возможности преобразования научной области компаративистики. И. А. Тагунова показывает, что компаративисты отказались от гегемонии исторического подхода и направили свои усилия на повышение научного уровня педагогической компаративистики посредством ее активного обращения к данным и методам социальной науки. На современном этапе смены компаративистской парадигмы теоретики этой области знаний обратились к осмыслению собственной системы знаний, рассмотрели возможности применения качественных методов исследования, изменили подходы к интерпретации данных компаративистского исследования и пересмотрели некоторые ее базовые понятия. Статья делится на несколько подразделов. Среди них: введение, обоснование проблемы

Как цитировать статью: Тагунова И. А. Педагогическая компаративистика в контексте понятий и подходов современной науки // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 41–53.

и содержательные блоки («Объекты реконцептуализации в компаративистике», «Новое мышление в компаративистике», «Новые подходы к интерпретации в компаративистике») и заключение.

Ключевые слова: *компаративистика, реконцептуализация, теория, методология, интерпретация, контекст, глобализация, пространство, время, заимствования.*

Введение

Исследование, по результатам которого написана эта статья, опиралось на качественные методы исследования, а именно: анализ, общение, сравнение и интерпретация. Такая методология компаративистского исследования полностью соответствует современным стандартам и отечественной, и западной методологии.

Статья направлена на объяснение и описание современных подходов и понятий западной педагогической компаративистики, обусловленных ее новыми условиями функционирования.

Известный компаративист-теоретик, наш современник англичанин Р. Коуэн утверждает, что в XXI веке компаративистика вступила в эру нового мышления, современного понимания того, что она изучает; эпоху новых интерпретационных концепций, рамок исследования и контекстов, которые оформляют исследование компаративистов, а также эпистемологических последствий этих значимых изменений в этой области знаний [15].

Компаративисты считают, что педагогической компаративистике пришло время стать самостоятельной дисциплиной и перестать полностью зависеть от копирования технологий социальных наук, которые, кстати, сегодня и сами переосмысливают свой научный аппарат и вошли в фазу концептуальной революции [5].

Современная потребность в смене парадигмы педагогической компаративистики вызвана не столько необходимостью повышения ее научного уровня, сколько появлением нового контекста и новых условий организации ее исследований. Сегодня компаративистика развивается на основании использования междисциплинарного подхода, решает многофакторные проблемы глобализации, функционирует в рамках кросснационального анализа и стоит перед необходимостью сопоставления образовательных феноменов, сформированных в рамках разных типов мышления и культурных установок. Таким образом, перед компаративистикой встал вопрос реконцептуализации.

Объекты реконцептуализации в компаративистике

Как утверждают М. Кроссли и К. Ватсон, императив и одновременно широкие возможности обеспечили педагогической компаративистике движущие силы глобализации. Императив возник из-за изменившейся окружающей среды, а возможности выросли благодаря возросшему интересу к развитию образования в других странах [12; 27].

Реконцептуализация педагогической компаративистики началась более десяти лет назад. В 2001 году С. Маргинсон и М. Моллис выделили основные изменения в концептуальных представлениях компаративистики: 1) аналитических рамках исследования (изучение национальных систем образования стало осуществляться в международном контексте); 2) единицах анализа (компаративисты обратились к геополитической картографии, которая отслеживает потоки глобальных эффектов и модели имитации, а также типичные и различные эффекты доминирования тех или иных аспектов глобализации в образовании); 3) фокусах рассмотрения (исследователи стали рассматривать предмет исследования с позиции трансграничного, международного образования); 4) формах идентичности [17]. Сегодня в ситуации деглобализации и реглобализации происходит переосмысление ряда вышеназванных установок, таким образом реконцептуализация продолжается.

Изменение концептуальной модели педагогической компаративистики сопровождается появлением новых понятий и исследовательских подходов.

Глобализация поставила компаративистику перед необходимостью пересмотреть способы теоретического обоснования пространства в исследованиях. Спецификация пространства — центральная проблема в педагогической компаративистике, ей определяется все то, что изучается в этой области знаний. В связи с этим компаративисты обратились к осмыслению новых пространств: социального, коммуникативного и дискурсивного пространства [3].

Глобализация подчеркнула важность размещения предмета педагогического компаративистского исследования. Многие компаративисты, в том числе представители социальных наук, в своих работах стали опираться на разнообразные пространственные концепции, в частности локальное и региональное пространство, пространство рассеивания, пространственную нарративность, институциональную географию, социальные ландшафты и другие. Изменение понимания пространства и пространственности дало рождение новому термину — «простран-

ственный поворот» в гуманитарных и социальных науках [28]. Однако, несмотря на многочисленные работы в контексте этих понятий, концептуализация глобального пространства в компаративистике все еще не произошла [7; 19; 25]. Компаративистские исследования глобального пространства (регионального, межрегионального, внутрирегионального, наднационального, транснационального, в рамках диаспор, транскорпораций и т.д.) в ситуации постоянно изменяющейся картины пространства требуют такую методологию исследований, которая способна обновлять и корректировать свой аппарат.

Глобализация поставила компаративистику перед задачей осмысления проблемы заимствования.

Вопрос заимствования — современная проблема всех социальных областей знаний. В частности, политологи предполагают, что в случае заимствования происходит повторная контекстуализация политик в местных условиях; заимствования воспринимаются и интерпретируются на местах совершенно по-разному [1]. Как показывают исследования в этой области знаний, заимствованная политика, в том числе в области образования, действительно культурно окрашивается [3; 22, с. 2].

В ситуации заимствования идей, форм организаций институтов и образовательных практик из одного контекста в другой осуществляется «сдвиг формы» (понятие, введенное Р. Коуэном). Новый образовательный феномен внедряется и тут же трансформируется. Таким образом, заимствование практически не осуществляется [7; 9].

Н. Соб отмечает, что процесс заимствования — не односторонний, линейный процесс; заимствование, по его мнению, должно рассматриваться как «взаимодействие во время передачи». Согласно мнению ученого, заимствование в образовании происходит следующим образом: образовательные реформы перемещаются из страны в страну; страны взаимообогащаются. Таким образом, проблема заимствования заключается в способе передачи. «Чаще всего», отмечает он, «случается так, что обмены, заимствования / тиражирование в образовании происходят в ситуации тесного взаимодействия. Многообразие и сложность сетей, по которым распространяются идеи, не всегда поддается двустороннему, диахроническому анализу переноса» [25, p. 5].

Таким образом, научный подход к пониманию проблемы заимствования в образовании в условиях глобализации предполагает анализ отношений между тем, что находится за пределами образовательной

системы, и тем, что находится внутри нее. Образовательные идеи, институты и практики имеют социальную окраску того места, где они развивались; при переносе их в другое социальное местоположение они начинают изменяться.

Решение проблемы заимствования включает понимание взаимосвязи между пространством и временем заимствования. При рассмотрении этого аспекта, с точки зрения некоторых ученых, необходимо опираться на такие понятия, как «мобильность», «перенос», «перевод» и «трансформация».

В условиях глобализации компаративисты должны начать мыслить по-другому; новое мышление предполагает выход за рамки чисто физического понимания пространства и хронологического определения времени как автономных сущностей. Компаративист, согласно концепции нового мышления, должен думать о пространстве-времени как о виртуальных объектах, так как в таком случае «пространство определяется глобальными взаимосвязями и потоком коммуникации, а время отделяется от часов» [19; 25, p. 21].

«Новое мышление» в компаративистике

Идеологом концепции нового мышления является Р. Коуэн. Он предложил новое понимание категорий «пространство» и «время» в педагогической компаративистике. Ученый обосновывает свою позицию, опираясь на идеи современных мыслителей. Теоретики глобализации (философы, экономисты, социологи) сегодня рассуждают о сжатии пространства / времени и о гомогенизации культурных, социально-экономических и политических форм. Ученые рассматривают мировое общество как бесконечное пространство, в котором никто не находится за пределами, поскольку существующие традиции не могут избежать контакта с «другими» и альтернативными способами жизни [2]. Такое переосмысление понятия «пространство» в социальных науках, отмечает Р. Коуэн, требует от компаративистов пересмотра всех свойственных им представлений о пространстве и времени. Подчеркивая специфичность каждого момента времени и места, Р. Коуэн любое событие в образовании характеризует как случайное. Следовательно, любое событие — это всего лишь один возможный результат ряда сложных отношений между другими событиями. А между тем, подчеркивает он, анализ данных в рамках причинно-детерминированных факторов, свойственных педагогическим

компаративистским исследованиям сегодня, приводит к предсказуемости и неизбежности событий, что противоречит современному пониманию времени и пространства. Р. Коуэн утверждает, что пришло время выйти за пределы этих узких концепций времени и пространства в компаративистских исследованиях и представить новые способы теоретизации о прошлом, настоящем и будущем [8, p. 421].

Р. Коуэн предложил новые подходы к рассмотрению феноменов глобализации в русле современной трактовки пространства и времени учеными социальных наук.

В частности, теоретики постмодернизма предоставили альтернативы модернистским концепциям времени как линейным и эволюционным. Время стало пониматься как асинхронное и, с точки зрения того, как оно течет и движется, неравномерное. Философы обращают наше внимание на перерывы, отсутствие последовательности и разрывы во времени. Еще М. Фуко предлагал рассматривать каждый момент времени в его собственной специфичности и не пытаться связать его в линейной модели развития [13].

Категория «время» была пересмотрена Р. Коуэном в компаративистике в целях расширения количества единиц компаративистского анализа и установления связей между ними. Для реализации поставленной задачи ученый ввел такие концептуальные понятия, как «время — прошлое», «время — настоящее» и «время — будущее».

Р. Коуэн утверждает, что в XXI веке компаративист должен совершенно по-новому работать с категорией «прошлое время». Он указывает на тот факт, что «время» в большинстве исследований западных историков-компаративистов контекстуализовано, а современные условия исследования требуют того, чтобы оно стало проблематизировано. Ученый убежден, что понимание любого феномена, имеющего историческое прошлое, в компаративистике возможно только в том случае, если его история проанализирована с позиции сегодняшнего времени, его современных проблем.

Историческому (прошлому времени) в компаративистике такое серьезное внимание уделяется в связи с потребностью осмысления путей и характера интеграции различных социальных, культурных и религиозных принципов, их влияния на разработку конкретных, специфических стандартов и правил в образовании.

Такая историческая стратегия исследования, утверждают сторонни-

ки концепции Р. Коуэна, необходима для объяснения ряда важных для современного образования понятий. В частности — космополитизма, культурного тезиса о способе жизни, который имеет центральное значение для западной школы начиная с XIX века. Совершенно очевидно, считают они, что важные исторические идеи, сформировавшие эпистемологические принципы, согласно которым функционируют современные национальные системы образования, упорядоченные в национальных системах образования, различаются и дифференцируются в разных странах. Принципы человеческого бытия историчны, они формируют особые отношения между людьми и обществом, определенный тип поведения. Исторические аспекты конкретизируют сравнительные стили мышления, ценности и установки в образовании [21, p. 25].

В целях объяснения нового подхода к рассмотрению «настоящем времени» в компаративистике, Р. Коуэн обращается к понятию «транзитология». Это понятие присутствует во многих работах современных западных компаративистов. Ученый трактует транзитологию как процессы коллапса и одновременно реконструкции политического видения будущего, длящиеся приблизительно десять лет. В течение этого времени, отмечает Р. Коуэн, реконструкции могут подвергаться и государственный аппарат (полиция, армия, бюрократия, политические институты), и системы социально-экономической стратификации, и уже проводящиеся реформы, и обновляющиеся системы образования [8, p. 422].

Р. Коуэн поясняет, что когда компаративисты обращаются к рассмотрению проблем разрушения или реконструкции образовательных систем, а также к связанным с такими обстоятельствами изменениям характера международных политических отношений, их влиянию на образовательные практики и процессы, они изучают транзитологию «настоящего времени». Исследователи в таком случае, объясняет Р. Коуэн, анализируют временную картину в образовании, с помощью которой в последующих исследованиях можно объяснить воздействие экстремальных изменений на образование. К компаративистским исследованиям современной транзитологии относятся исследования, посвященные событиям в Восточной Европе до и после 1989 года; ситуации в Южной Африке до и после апартеида и «культурной революции» в Китае. Эти исследования базируются на новом подходе к изучению «настоящего времени», они описывают образование в контексте изменений, происходящих внезапно. Современный подход, базирующийся на понятии

«транзитология», является одним из новых подходов в компаративистике.

Теперь обратимся к рассмотрению понятия «будущее времени» с позиции Р. Коуэна. Как было сказано выше, компаративисты уже несколько десятилетий пытаются влиять на политические решения в сфере образования. Исследования, ориентированные на политические решения, носят реформистский характер. Такие исследования, как правило, проводятся в рамках международных или региональных агентств. Р. Коуэн указывает на линейность этих исследований. В результате такого исследования, отмечает он, компаративисты приходят к одному универсальному решению изученной ими проблемы, которое, с их точки зрения, должно быть реализовано во всех социальных контекстах [8, p. 419].

Такая прямолинейность, считает Р. Коуэн, упрощает контекстуальное время, игнорируя культурные, биографические, экономические и другие контексты, которые характеризуют разные системы образования. А между тем, считает он, в науке есть другой, альтернативный способ осмысления «будущего времени». Он связан с рассмотрением разных возможных вариантов будущего для образования. Это прогнозирование. Компаративистам сегодня, полагает ученый, необходимо осваивать методы прогнозирования, или, как еще один возможный вариант, обращаться к работам футурологов (стратегического прогнозирования или изучения будущего), рассматривать и оценивать предлагаемые ими возможные варианты. Обращение к прогнозированию позволит компаративистам, по мнению ученого, осмысливать возможные, вероятные и предпочтительные варианты будущего образования. При этом новое мышление в компаративистике предполагает критическое отношение к прогнозам, отказ от линейных, универсальных политических решений образовательных проблем [9; 10].

Новые подходы к интерпретации в компаративистике

Глобализация поставила перед компаративистикой еще одну задачу — переосмысление понятий и подходов интерпретации в исследованиях. Поскольку интерпретация в западной компаративистике базируется на конструктивистских подходах, то она сегодня осуществляется с опорой на точки зрения участников изучаемой ситуации в исследовании [17].

Интерпретация в компаративистике осуществляется на базе разных теорий. К трем долго доминирующим в западной компаративистике ориентирам следует отнести «Теорию человеческого капитала» эко-

номиста Т. Шульца, «Теорию социальной и культурной репродукции» социологов Ж. Бурдье и П. Пассерона и «Теорию социоэкономической репродукции экономистов» С. Коула и Г. Гинтиса [29, p. 32].

Сегодня компаративисты больше опираются на неоинституциональную теорию и различные ее версии, так как именно эта теория объясняет процессы глобализации и предлагает разные подходы к ее интерпретации.

Важнейшая роль в интерпретации процессов глобализации образования сегодня отведена контексту и атрибутам исследования. Контекст современного исследования процессов глобализации — это, как правило, тот компонент компаративистского текста, описание которого предполагает использование либо междисциплинарного, либо трансдисциплинарного подхода в исследовании.

К одному из самых продуктивных подходов такого типа интерпретации контекста следует отнести работы М. Брея и М. Томаса. Эти ученые при рассмотрении контекста в исследованиях педагогической компаративистики предложили использовать модель «трехмерный куб». Эта модель направлена на осмысление места любого такого исследования педагогической компаративистики в науке. Одна ось этого куба является географической. Согласно такому измерению, при описании контекста исследователи сосредоточивают свое внимание на таких его аспектах, как регионы мира, страны, провинции, районы, а также локальные школы, классные комнаты и отдельные люди. Вторая ось куба идентифицируется теоретиками трехмерного куба как потенциальные демографические факторы, такие как этническая принадлежность, возраст, религия и пол. Они должны выступать в качестве потенциальных межотраслевых координационных центров для сравнительного исследования. Третья ось куба — сущностные аспекты, которые исследуются в дополнение к предыдущим двум аспектам контекста [6]. В последующих работах М. Брей, Б. Адамсон и М. Мейсон [4] предлагают расширить фильтры модели трехмерного куба. В частности, географический фильтр можно расширить до таких понятий, как страны с конкретным колониальным опытом или регионы с общими религиозными чертами. М. Брей и его коллеги также предложили в одном и том же исследовании использовать модели несколько кубов в целях выстраивания их вдоль временной оси для сравнения контекстов во времени [4, p. 370].

У этой модели есть критики. В частности, Н. В. Соб и Дж. А. Ковальчик

отмечают такой ее большой недостаток, как отсутствие в ней контекста, связанного с описанием социальных парадигм систем образования. А между тем, отмечают ученые, именно в рамках этих парадигм интерпретируются все данные контекста [26]. Возражения Н. В. Соба и Дж. А. Ковальчика вызывает также предложение М. Брея и его коллег специфицировать контекст предмета исследования только перед началом проведения исследования. Они считают, что в таком случае контексту отводится второстепенная роль простой стабилизации предмета исследования. При таком подходе, считают Н. В. Соб и Дж. А. Ковальчик, не учитывается реляционность контекстов и объектов, т.е. как раз те проблемы, которые следует изучать в компаративистском исследовании. Такой исследовательский подход, с их точки зрения, может привести исследователей к выявлению сомнительных причинно-следственных связей [26].

Современные компаративисты, разрабатывая модели изучения контекста в сравнительных исследованиях, обращаются к работам ученых других областей знаний, в частности социологов, которые решают сходные задачи. Так, например, Б. Латур пришел к выводу, что в контексте исследования следует разделять «наличествующие факты» и «проблемы особой озабоченности и интереса». Б. Латур концептуализирует «наличествующие факты» как «объекты вне риска» с «четкими границами» и прогностической ценностью. К «проблемам особой озабоченности и интереса» он относится по-другому, классифицируя их как рискованные, «запутанные» обстоятельства, которые полны неожиданностей [16, p. 22–23].

Подход к контексту как к проблеме особой озабоченности предполагает повышенное внимание к выявлению категорий, определяющих содержание контекста, и определению аналитических тем исследования (пространственных, временных, институциональных, дискурсивных, теоретических), т.е. к тому, что меняет контекст предмета изучения с течением времени.

Современные ученые при таком подходе к контексту исследований в педагогической компаративистике предлагают опираться на концепцию «ассамбляжа» социокультурного антрополога А. Онг. Она предложила свое понимание пространства. А. Онг ассоциирует пространство с ассамбляжем, техникой визуального искусства, родственного коллажу. В рамках этой техники используются объемные детали и целые предметы,

скомпонованные на плоскости как картина. Пространство при таком его препарировании представляет собой некую структуру, которая не структурирована и не имеет своей точной локализации, но которая задает концептуальную форму слиянию практик и объектов [20, p. 118]. Социолог С. Сассен определяет такой ассамбляж (пространство) как «контингентный ансамбль методов и объектов, которые могут быть дифференцированы (они не являются набором сходных практик и объектов) и выровнены по осям территориальности и детерриториальности» [23, p. 76]. Этот термин в своем материальном референте, по мнению Н. В. Соб и Дж. А. Ковальчик, легко вписывается в образ структуры контекста в компаративистском исследовании.

На базе вышеописанных подходов к рассмотрению контекста при акцентировании его роли и важности в исследовании разработан подход Н. В. Соба и Дж. А. Ковальчика. Они считают, что исследователь-компаративист, который воспринимает контекст как особую проблему озабоченности, не может рассматривать «предмет исследования» традиционно, он будет искать реляциональность между объектами и контекстами. Для него они станут единым целым. Другими словами, исследователя в контексте такого анализа интересует связь между объектами и контекстами. И благодаря эпистемологическим структурам, которые делают это возможным, он может рассматривать объекты как изучаемые проблемы, а контексты как ассамбляж множественных феноменов и практик, которые сосуществуют в конкретных местах и только в определенное время. Н. В. Соб и Дж. А. Ковальчик полагают, что при переходе к контекстуализации как к работе по изучению ассамбляжей, исследователь сможет объяснить возникновение гетерогенности, децентрированности и эфемерности в социальной жизни и социальных взаимодействиях, а также то, что упорядочено и скоординировано [26].

Заключение

Педагогическая компаративистика уже несколько лет находится в состоянии переосмысления своих базовых понятий и подходов. Процесс реконцептуализации компаративистики осуществляется в контексте двух значимых факторов переосмысления методологии и научного аппарата этой областью знаний. К первому фактору следует отнести изменения в социальной действительности: процессы глобализации. Ко второму — изменения в научной деятельности: междисциплинарность подходов.

И глобализация, и междисциплинарность поставили перед компаративистикой ряд сложнейших задач, с которыми ее теоретики пытаются справиться. В своих исследованиях компаративистика выходит на уровень самостоятельной дисциплины, так как, с одной стороны, она становится главным участником международного диалога, а с другой стороны, вступает в паритетные отношения с другими науками. Она начинает осознавать себя как теоретическое знание. Такое восприятие себя компаративистикой — это шаг на пути к становлению серьезной научной области.

Исследование выполнено в 2017 году при финансовой поддержке РФФИ, грант № 17–06–00122а.

Литература / References

1. *Ball S. J.* Big Policies / Small World: an introduction to international perspectives on education policy // Comparative Education. 1998. № 34 (2). P. 119–130.
2. *Beech J.* Latin American Education: Perceptions of Linearities and the Construction of Discursive Space // Comparative Education, 2002, № 38 (4).— 415–427.
3. Beech J. Who is strolling through the Global Garden? International agencies and educational transfer. In R. Cowen & A. M. Kazamias (Eds.), International handbook of comparative education, Dordrecht, the Netherlands: Springer, 2009. P. 341–357.
4. *Bray M., Adamson B., Mason M.* Comparative Education Research Approaches and Methods. Hong Kong: Comparative Education Research Centre, the University of Hong Kong, 2007. 125 p.
5. *Bray M.* Comparative Education in the era of globalization: evolution, missions and roles // Revista Espanola de Education Compared. 2002. № 8. P. 115–135.
6. *Bray M., Thoma R. M.* Levels of comparison in educational studies: Different insights from different literatures and the value of multilevel analyses // Harvard Education Review. 1995. № 65 (3). P. 472–490.
7. *Cowen R.* Editorial introduction: The national, the international and the global / In R. Cowen, A. M. Kazamias (Eds.), International handbook of comparative education. Dordrecht: Springer, 2009. P. 337–340.
8. *Cowen R.* Moments of time: A comparative note // History of Education. 2002. № 31 (5). P. 422.
9. *Cowen R.* The transfer, translation and transformation of educational processes: And their shape-shifting? // Comparative Education. 2009. № 45 (3). P. 315–327.
10. *Cowen R.* The Place of Comparative Education in the Comparative Sciences // Thinking Comparatively About Space, Education and Time. International Handbook of Comparative Education, 1998. P. 107–126.
11. *Creswell J. W.* Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. (2nd ed.) Thousand Oaks: Sage, 2003. P. 8.
12. *Crossley M.* Reconceptualising Comparative and International Education. Compare // A Journal of Comparative Education. 1999. Vol. 29 (3). P. 249–332.
13. Foucault M. The Order of Things: An Archeology of the Human Sciences. L.: Rutledge, 2002.— 35 p.
14. *Held D., McGrew A.* Global transformations: Politics, economics and culture. Stanford: Stanford U Press, 1999.— 107 p.
15. *Larsen M. A.* New Editorial Introduction. In New Thinking in Comparative Education. Honoring Robert Cowen. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. 207 p.
16. *Latour B.* The politics of nature: How to bring the sciences into democracy // trans. by C. Porter. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 2004. P. 22–23.
17. *Marginson S., Mollis M.* The Door Open and the Tiger Leaps: Theories and Reflexivities of

Comparative Education for a Global Millennium // Comparative Education Review. 2001. Vol. 45 (4). P. 581–615.

18. *Mertens D. M.* Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. P. 12.

19. *Nóvoa A., & Yariv-Mashal T.* Comparative research in education: A mode of governance or a historical journey? // Comparative Education. 2003. № 39 (4). P. 423–438.

20. *Ong A.* Neoliberalism as Exception: Mutations in Citizenship and Sovereignty. Durham: Duke University Press, 2006. P. 118.

21. *Popkewitz T. S.* Comparative Studies and Unthinking Comparative "Thought" In New Thinking in Comparative Education. Honoring Robert Cowen. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. 207 p.

22. *Popkewitz T. S.* (Ed.). Inventing the modern self and John Dewey: Modernities and the traveling of pragmatism in education. New York: Palgrave, 2008.— 98 p.

23. *Sassen S.* Neither global nor national: Novel assemblages of territory, authority and rights // Ethics & Global Politics. 2008. № 1 (1–2). P. 76.

24. *Sobe N. W.* Entanglements and intercultural exchange in the history of education: Mobilizing John Dewey in the Interwar Era. Revista Brasileira de História da Educação, 2009. P. 12–37.

25. *Sobe N. W., Fischer M.* Mobility, Migration, and Minorities in Education / In R. Cowen, A. M. Kazamias (Eds.). International handbook of comparative education. Dordrecht: Springer, 2009. P. 359–371.

26. *Sobe N. W., Kowalczyk J. A.* Exploding the Cube: Revisiting "Context" in the field of Comparative Education P. 8. in Comparative and International Education: The Making of a Field and a Vision for the Future // Current Issues in Comparative Education. 2013. Vol. 16 (1), 2013. P. 89.

27. *Watson K.* Comparative Education Research: The Need for Reconceptualisation and Fresh Insights // Doing Comparative Education Research: Issues and Problems / In Watson K. (ed.). Oxford: Symposium, 2001. P. 23–42.

28. Warf B., Arias S. (Eds.). The spatial turn: Interdisciplinary perspective. London: Routledge. Waters, M. (2000). Globalization (2nd ed.). London: Routledge, 2009.

29. *Wolhuter C. C.* Quisnam Sum Ego? Crises of Identity in Comparative Education and the Call for a Comparison of Comparative Studies (P. 32) in Comparative Sciences. Interdisciplinary Approaches / Ed. by A. W. Wiseman, N. Popov // National Perspectives on Education and Society. Emerald Group Publishing Limited, 2015. Vol. 26. 275 p.

РЕЙТИНГ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ

Е. В. Бебенина

Кандидат педагогических наук, заместитель директора ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-Mail: Bebenina@instrao.ru

Ekaterina V. Bebenina PhD (Education), Deputy Director, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education.

И. М. Елкина

Кандидат педагогических наук, заведующий центром научной информации и международного сотрудничества ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»
E-Mail: inter@instrao.ru

Irina M. Elkina PhD (Education), Head of the departmentof scientific information and international cooperation,Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education.

Университету при принятии решений по повышению качества образования необходимо не только использовать внутреннюю информацию, но и опираться на объективные данные статистики и результаты опросов заинтересованных лиц и экспертов в области образования. Таким образом, одним из инструментов повышения качества образования являются рейтинги. Однако роль рейтингов в образовании этим не исчерпывается. Они позволяют формировать стратегические цели дальнейшего развития университета, а в более широком смысле — задавать вектор развития образовательного пространства в целом. Авторы проводят сравнительный анализ динамики изменения показателей трех наиболее известных мировых рейтингов университетов с целью выявления стратегии повышения качества образования университетов стран мира и стратегии расширения числа участников рейтингов. В статье демонстрируется взаимосвязь между качеством образования и позицией университета в рейтинге.

Ключевые слова: *рейтинг, качество образования, университет, высшее образование, образовательное пространство, постиндустриальное общество.*

Введение

Ранжирование образовательных организаций представляет интерес для потенциальных абитуриентов, их родителей, членов попечительских

Как цитировать статью: Бебенина Е. В., Елкина И. М. Рейтинг как инструмент повышения качества образования в университете // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 54–68.

советов и т.д. и несомненно влияет на развитие самих организаций. Заинтересованные лица могут выбрать образовательную организацию, исходя из потребностей в получении образования. Организации получают один из знаков общественного признания, а также «двигатель» для дальнейшего развития [11]. В нашей статье мы обратимся к наиболее разработанным и известным в мире рейтингам университетов.

Построение рейтингов может осуществляться по различным методологиям и включать разные критерии. Когда-то определение места по одному или немногим критериям давало статистику и позволяло выделить «лучший по…». Такое распределение мест удовлетворяло достаточно непритязательные запросы. С усложнением требований к условиям и качеству образования статистические отчеты не могли прогнозировать, что произойдет с университетом в ближайшее время. Они рассказывали о прошлых заслугах команды управленцев и профессорско-преподавательского состава. Статистический рейтинг, то есть определение места в мире по отдельному параметру, указывает на достигнутые результаты университета [13].

Современные рейтинги, более сложные, учитывающие несколько десятков критериев, позволяют включать различные показатели, в том числе и репутационные. Не все критерии легко признаются объективными, в частности репутационные оспариваются в части отбора и приписываемых им значений [4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14; 15]. «Плавающие» критерии отражают постоянно меняющуюся ситуацию в обществе, экономике, образовательной политике, позволяют определить ближайшие и среднесрочные цели для развития образовательной организации в желаемом направлении. Более сложно составленные современные рейтинги позволяют, «играя» с параметрами, определять ближайшие тактические задачи развития образовательной организации, учитывая уже полученный опыт более продвинутых коллег, а составителям рейтингов — решать собственные экономические задачи.

Вопрос, который имеет прямое отношение к рейтингам,— качество образования в конкретном образовательном учреждении. Статистические отчеты и современные рейтинги позволяют оценить его при помощи цифр и мест. Постиндустриальное общество, усложняя представление о качестве образования, стремится его персонализировать, включить более сложные представления человека о своем обучении как вкладе в будущее [5]. Оценка качества, отдаленная во времени, будет мало свя-

зана с университетом сегодняшним, она будет описывать университет, в котором прошли годы студенчества оценивающего, однако результаты этой учебы определяют будущее человека [3; 12]. Включение более сложных, «производных», нелинейно измеряемых параметров, учитывающих личностные приоритеты акторов (учет мнения выпускников университетов по прошествии некоторого количества лет о своем обучении), позволяет реализовывать стратегии формирования образовательного пространства в ближайшем и отдаленном будущем.

Речь идет о том, что существующие сейчас рейтинги должны описывать и задавать образовательное пространство отдаленного на десятилетия будущего. Можно предположить, что они должны включать сложные, опосредованно измеряемые представления человека об образовании, снимать барьеры между организациями и определять доверие к организации, предоставляющей образование, и к персоналу этой организации.

Доступность получения образования и доверие к образовательной организации — лишь часть факторов, способствующих формированию образовательного пространства постиндустриального общества. Рейтинги, включающие как можно большее количество университетов, способствуют возможности выбора как отечественных, так и зарубежных организаций, как это происходит на данном этапе, уравниванию требований к образовательному процессу, повышению его качества в целом, поскольку задают критерии и определяют конкурентоспособность университетов [12]. Однако (на примере России и стран постсоветского пространства) критики справедливо утверждают, что автоматическое перенесение чужого опыта в систему образования со своими давними и устоявшимися традициями не всегда приводит к положительным результатам.

Тем не менее расширение международного общения и сотрудничества позволяет сравнивать образовательный процесс, осуществляющийся в образовательных организациях в разных странах, а по критериям рейтингов проводить его модернизацию с целью развития и достижения нового, более высокого уровня в рейтинге, что автоматически означает повышение качества образования с «внешней» точки зрения. Рейтинг может выступать в качестве инструмента повышения качества образования. Однако чтобы использовать этот инструмент эффективно на данном этапе, необходимо учитывать не только интернациональные процессы, но и специфику национальных традиций системы образования,

как, например, в России [1]. Только отдельным российским образовательным организациям — университетам удалось добиться появления на каких-либо местах в международных рейтингах. Дело здесь не только в реальном качестве образования, но и в социальных и экономических условиях, существующих в стране в настоящее время [1].

Динамика представленности университетов в мировых рейтингах

На данный момент существует три наиболее авторитетных мировых рейтинга университетов. Это Шанхайский рейтинг ARWU, рейтинг Таймс THE и относительно недавно созданный рейтинг QS. Из них наиболее объективным, учитывающим статистические данные, считается Шанхайский рейтинг; два других относятся к репутационным, так как значительная доля показателей базируется на опросе мнений экспертного сообщества. Каждый из них создавался по своим критериям и со своими целями, поэтому университеты, попавшие в эти рейтинги, не обязательно имеют одинаковые результаты по сходным позициям. Тем не менее сравнение показателей университетов разных стран во всех трех рейтингах позволяет выдвинуть следующую гипотезу: если динамика изменения показателей не покажет четких общих тенденций, то, вероятнее всего, таких тенденций и нет; если тенденция изменения показателей всех трех рейтингов примерно одинакова, то, вероятно, в этих странах наблюдается резкий рост качества образования; если тенденции будут обнаружены, однако для разных рейтингов изменение динамики показателей окажется различным, то, вероятно, каждый рейтинг благодаря или методологии, или каким-то другим факторам имеет самостоятельные направления изменения географии университетов-участников.

Проверить, какая тенденция прослеживается в изменении показателей университетов в мировых рейтингах, и тем самым доказать или опровергнуть часть выдвинутой гипотезы можно, если провести сравнительный анализ представленности университетов, входящих в три упомянутые рейтинга, по странам и регионам; при этом нет необходимости углубляться в методологию этих рейтингов.

Так, количество университетов, входящих в рейтинг Times Higher Education (THE) с 2011-го до 2017 года увеличилось с 200 до почти 1000; число университетов, входящих в Quacquarelli Symonds (QS),— с 727 в 2011 году до 914 в 2016-м; число университетов, входящих в (ARWU),

осталось неизменным — 500, хотя внутри рейтинга изменения, несомненно, происходили.

Число университетов выросло как за счет увеличения количества стран-участников, так и за счет роста числа университетов в ранее представленных в рейтингах странах.

Рассмотрим отдельно, как меняется состав стран по годам.

ARWU

Из общего списка в 47 стран полностью исчезли университеты Венгрии и Японии. Двенадцать стран уменьшили свое присутствие в рейтинге по числу университетов:

Индия — на 67%; Япония — 54%; Турция — 50%; Польша — 33%; Канада — 24%; Дания — 17%; Израиль — 17%; США — 14%; Великобритания — 14%; Германия — 10%; Италия — 10%; Испания — 8%.

Пятнадцать стран не изменили число университетов в рейтинге:

Аргентина; Бельгия; Чили; Чехия; Финляндия; Франция; Греция; Ирландия; Мексика; Нидерланды; Норвегия; Сингапур; Словения; ЮАР; Швейцария.

В одиннадцати странах увеличилось количество представленных в рейтинге университетов:

Швеция — на 10%; Гонконг — 20%; Австрия — 25%; Новая Зеландия — 33%; Южная Корея — 38%; Тайвань — 40%; Бразилия — 50%; Россия — 50%; Австралия — 77%; Китай — 356%; Португалия — 400%.

Университеты этих семи стран появились в рейтинге впервые:

Хорватия; Египет; Эстония; Иран; Малайзия; ОАЭ; Сербия.

Рейтинги QS и THE не исключают страны из своих списков, лишь понижают статус университетов, поэтому для них лишь осветим изменение количества представленных в рейтинге THE образовательных организаций высшего образования.

Из университетов 81 страны, входящих сейчас в рейтинг ***THE***, университеты 55 стран были включены после 2011 года, на Рисунке 1 страны отмечены цветом в хронологическом порядке: от темно-зеленого в 2011 году до светло-зеленого в 2016-м, белым обозначены страны, еще не представленные в рейтинге.

QS, наоборот, практически не увеличивал количество новых стран. Из 83 стран, имеющих университеты, входящие в список, только 11

появились после 2012 года. Из них в 2013 году — Болгария, Коста-Рика, Куба, Эквадор, Латвия. В 2014 году — Гана, Кения, Макао, Танзания, Уганда. В 2015 году — только Словакия.

В продолжение сравнительно-сопоставительного анализа рассмотрим, совпадет ли список стран для разных рейтингов. Большое количество совпадений позволит подтвердить вторую часть высказанной нами гипотезы о том, что присутствие одних и тех же университетов указывает на значительное повышение качества образования, что признается составителями различных рейтингов. Выяснить, так ли это, поможет Таблица 1 со сводными данными по трем мировым рейтингам.

Таблица 1

Сводная таблица стран — участниц рейтингов THE, QS, ARWU

ARWU	QS	THE
		Алжир
		Аргентина
		Бангладеш
		Беларусь
		Бразилия
	Болгария	Болгария
		Чили
		Колумбия
	Коста-Рика	Коста-Рика
Хорватия		Хорватия
		Кипр
		Чехия
Эстония		Эстония
		Грузия
	Гана	Гана
		Греция
		Венгрия
		Ирландия
		Индия
		Индонезия
Иран		Иран
		Израиль
		Италия
		Иордания
	Кения	Кения

ARWU	QS	THE
		Кувейт
		Латвия
		Ливан
		Литва
		Люксембург
	Макао	Макао
Малайзия		Малайзия
		Мексика
		Марокко
		Нигерия
		Северный Кипр
		Оман
		Пакистан
		Филиппины
		Польша
		Португалия
		Катар
		Румыния
		Россия
Саудовская Аравия		Саудовская Аравия
		Сербия
	Словакия	Словакия
		Словения
		Шри-Ланка
		Таиланд
		Тунис
	Уганда	Уганда
		Украина
		ОАЭ
		Венесуэла
Египет		
	Куба	
	Эквадор	
	Латвия	
	Танзания	

Все три рейтинга демонстрируют лишь несколько сходные тенденции при абсолютно различающихся стратегиях добавления новых стран.

Рассмотрим, есть ли общие тенденции по регионам мира: рост числа университетов, без акцента на то, были ли представители этих стран в рейтингах ранее или нет.

Общие тенденции по регионам для ARWU показаны на Рис. 2.

Общие тенденции по регионам для THE показаны на Рис. 3.

Общие тенденции по регионам для QS показаны на Рис. 4.

Наиболее резкие изменения в ARWU демонстрируют четыре региона: Австралия и Новая Зеландия; Восточная Азия; Северная Америка и Северная Европа.

Данные по количеству университетов этих регионов приведены в Табл. 2.

Таблица 2

Динамика количества университетов в рейтингах THE, ARWU, QS по регионам

Регион		2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003
Австралия и Новая Зеландия	THE	43	38	25	24	25	27	8								
	ARWU		27	22	23	24	24	24	22	22	20	22	21	19	17	16
	QS		43	41	41	39	33									
Восточная Азия	THE	178	132	44	42	41	47	23								
	ARWU		81	74	73	73	73	69	69	70	69	66	60	60	60	63
	QS		124	116	111	109	98									
Северная Америка	THE	174	172	126	128	130	131	81								
	ARWU		156	166	167	171	171	172	176	174	180	188	190	191	192	185
	QS		180	180	170	170	152									
Северная Европа	THE	138	121	77	80	79	83	42								
	ARWU		65	65	66	65	66	65	66	67	69	68	71	69	69	70
	QS		113	112	111	110	92									

Очевидно снижение представленности университетов в странах Северной Америки и Северной Европы. Рассмотрим подробнее, какие страны представляют эти регионы и задают отрицательную динамику (Рис.5).

Отрицательную динамику показывают университеты трех стран: США, Великобритании, Канады.

В США из 160 университетов в 2003 году (168 в 2004-м) к 2016-му 23 университета покинули рейтинг. В Канаде из 25-ти и в Великобритании из 43-х по шесть университетов покинули рейтинг.

Две страны являются англоязычными. Канада билингвальна. Но эту динамику не поддержали другие англоязычные страны. Так, Австралия и Новая Зеландия демонстрируют рост числа университетов в рейтинговых таблицах.

Рассмотрим, какие места в 2003 году занимали университеты, которые затем покинули рейтинг.

10 университетов занимали места 451–500;

9 — занимали места 401–450;

10 — занимали места 351–400;

6 — занимали места 301–350;

5 — занимали места 251–300;

5 — занимали места 201–250.

Стоит отметить, что из 45 университетов списка 14 никогда ранее не входили в QS и THE.

Из оставшегося 31 университета лишь один входил ранее и входит сейчас во вторую сотню THE и QS.

Один университет занимал места с 75 по 300 в разные годы в THE и входил в 6-ую сотню QS.

Остальные 29 в 2011 году не были в THE, большинство из них не были и в QS. Таким образом, можно сделать вывод о том, что лишь некоторые общие тенденции для университетов наблюдаются во всех трех рейтингах.

Проведенный анализ показывает, что показатели всех трех рейтингов различаются для стран, университетов, прироста позиций отдельных университетов. Мы не принимали во внимание то, что каждый рейтинг имеет свою методологию создания и преследует интересы своих разработчиков (например, THE и QS учитывают количество публикаций, индексируемых в определенных международных базах данных). Однако различные подходы к включению университетов разных стран в эти три рейтинга демонстрируют отсутствие единого представления в обществе в целом о том, из чего складывается качественное образование. Это говорит о том, что каждый университет может проследить наиболее «весомые» показатели, определяющие первые места в рейтинге, и создать и использовать свои инструменты, при помощи которых он повышает свои показатели, тем самым формируя вокруг себя образовательное пространство и определяя стратегии его развития в будущем.

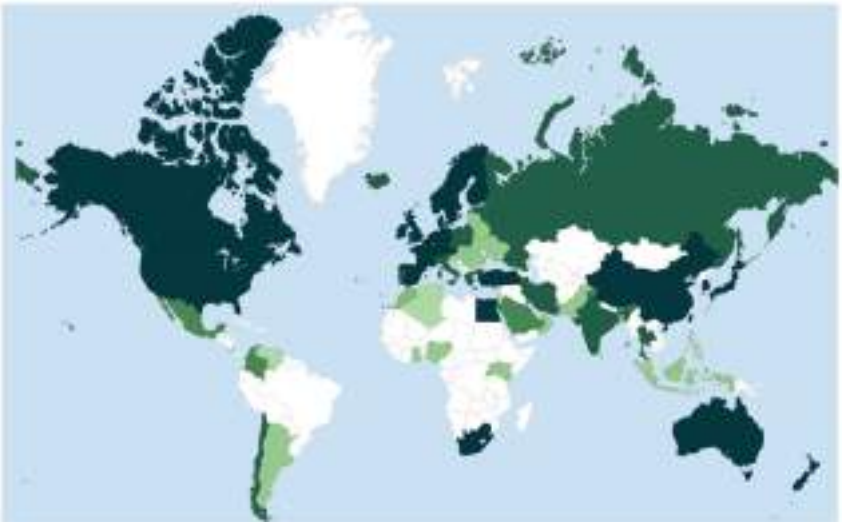


Рис.1. *Динамика появления стран в THE*

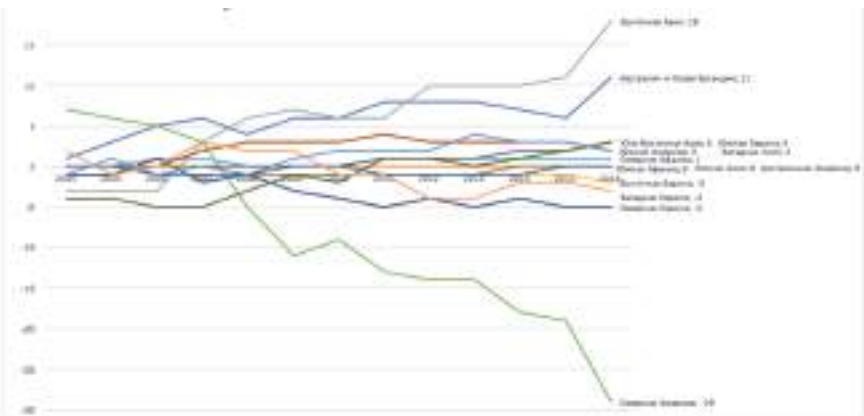


Рис.2. *Общие тенденции по представленности стран в рейтинге ARWU*

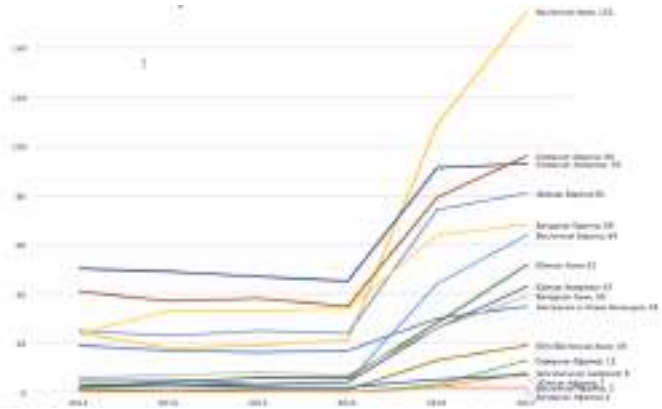


Рис.3. *Общие тенденции по представленности стран в рейтинге THE*

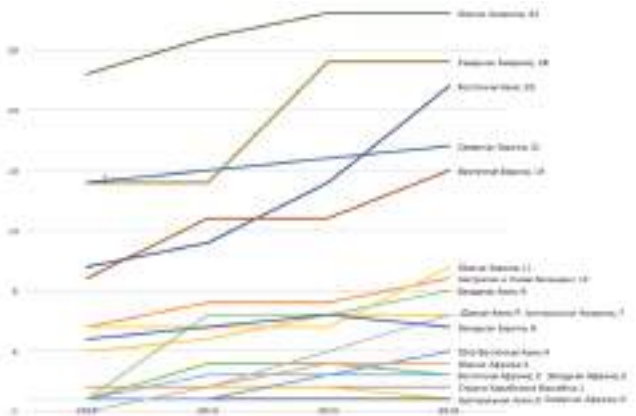


Рис. 4. *Общие тенденции по представленности стран в рейтинге OS*

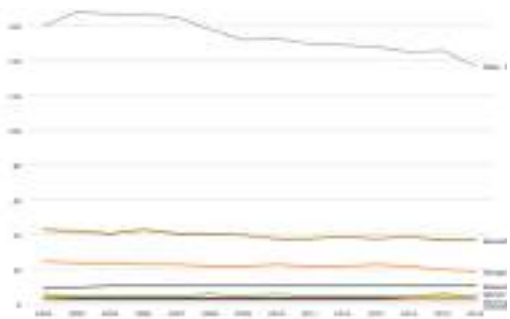


Рис.5. *Динамика количества университетов в рейтинге ARWU Северная Америка и Северная Европа*

Роль рейтингов в повышении качества образования в университете

Итак, несмотря на различия стратегий отбора университетов в существующие рейтинги, с их помощью можно провести экспертизу университета и рассмотреть, по каким параметрам происходит его отставание, какие направления необходимо поддерживать в постоянной конкурентоспособности, какие управленческие решения требуются, чтобы повысить качество образования и, соответственно, место в рейтинге [10].

Для этого необходимо проанализировать тенденции развития образовательной системы, выявить основные направления формирования запросов потребителей кадров, изучить и усовершенствовать существующие формы и методы подготовки специалистов. Свой вклад в качество образования вносят качество условий его осуществления в университете, собственно качество образовательного процесса и качество его результата. Каждая из этих составляющих сама по себе является сложной и многоаспектной характеристикой, и улучшению каждой из них посвящено множество исследований как в российской, так и в зарубежной науке. Мы покажем лишь на одном факторе — увеличении числа абитуриентов,— как это связано с улучшением позиции университета в рейтинге, с одной стороны, и с комплексным повышением качества образования, с другой.

Улучшение позиции университета в рейтинге приводит к тому, что увеличивается число абитуриентов. Репрезентативные исследования не проводились, но о росте интереса к обучению в университетах, входящих в наиболее известные мировые рейтинги, говорит ряд источников, в том числе в РФ по опросам 2011 и 2012 годов: «В настоящее время на мотивацию абитуриентов и их родителей все большее внимание начинает оказывать положение вуза в международных исследованиях: Анализ осведомленности абитуриентов о вхождении ННГУ в ТОП-601+мирового рейтинга вузов QS World University Rankings показывает: они не просто знают…, но это повлияло на выбор вуза у 24,2% респондентов (на 10,1% выше по сравнению с опросом прошлого года)» [2].

Рост числа абитуриентов может иметь различные последствия. Рассмотрим вариант, когда это приведет к повышению конкурса среди поступающих. В этом случае велика вероятность увеличения доли более успешных и талантливых студентов, а это означает, что они смогут

освоить программу на более глубоком уровне, при этом не нужно будет увеличивать число часов, отводимых на программу. Уровень академической успеваемости обучающихся повысится, кроме того, появится возможность для реализации большего числа образовательных и научных программ, к которым могут быть привлечены лучшие студенты.

Второй вариант развития: увеличение числа абитуриентов повлечет простое увеличение числа студентов, обучающихся по данной образовательной программе. Это означает увеличение финансирования образовательной организации и предоставляет возможность усиления управленческих ресурсов, улучшения состояния материально-технической базы университета, его информационного обеспечения, дополнительного финансового стимулирования профессорско-преподавательского состава.

Оба варианта развития событий приводят к комплексному и взаимосвязанному улучшению показателей качества образовательного процесса в университете, а это, в свою очередь, окажет непосредственное влияние на улучшение позиции университета в рейтинге.

Эти выводы можно представить на схеме (Рис. 6).

Рис. 6. Варианты развития сценария событий при улучшении позиции университета в рейтинге

Заключение

Частичное совпадение отобранных университетов и присвоения им позиций в трех мировых рейтингах показало, что их создатели ориентируются на различные аспекты качества образования; общность тенденций по включению университетов различных стран в рейтинги нами не была доказана в этом исследовании. Это приемлемо с учетом постмодернистских идей, концептов эпохи постмодерна, когда нет жестких рамок оценивания какого-либо феномена, но есть лишь определенные ожидания, интерпретации и понимание дальнейших стратегий развития для успешного его существования.

При этом использование рейтингов для повышения качества образовательного процесса предоставляет возможность беспристрастной оценки сторонними квалифицированными экспертами сильных и слабых сторон университета и выявления направлений его перспективного развития. Деятельность по улучшению качества образовательного процесса во всех аспектах является важнейшим источником для создания устойчивых конкурентных преимуществ. И наоборот, отсутствие этой деятельности практически неизбежно приводит к относительному ухудшению показателей деятельности университетов. Более того, можно говорить о том, что улучшение показателей качества даже по одному из критериальных показателей качества влечет за собой улучшение других показателей.

Экспертиза качества университетского образования должна выполняться по общим критериям, однако учитывать специфику каждого направления, ориентироваться на рынок труда и трудоустройство выпускников, однако в то же время основываться на фундаментальности и универсальности образования, развитии личности и формировании общественной ответственности. Таким образом задается вектор развития и дальнейшего формирования образовательного пространства, обеспечивающего возможность получения качественного образования для всех, вне зависимости от географической локации обучающегося.

Успешность образовательной деятельности отчасти зависит от правильных маркетинговых решений. В целом, в принятии и реализации инновационных управленческих решений более успешны организации, выбравшие стратегию на постоянное и многоаспектное развитие.

Литература / References

1. *Бебенина Е. В.* Общественно-профессиональная экспертиза качества образовательного

процесса как основа для принятия управленческих решений // Ценности и смыслы. 2011. № 6 (15). С. 84–107.

2. *Ефимова И. Н.* Университетские рейтинги как инструменты реформирования системы высшего образования в глобальном контексте // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 9. С. 12, 17.

3. *Иванова С. В, Елкина И. М.* Постмодернизм и качество образования (постановка проблемы) // Ценности и смыслы. 2016. Т 1. № 6 (46). С. 115–124.

4. История кредитных рейтингов // Портал «Эксперт РА»: [сайт]. URL: http://raexpert.ru/ratings/history (дата обращения: 17.04.2015).

5. Материалы портала «ГАРАНТ»: [сайт]. URL: http://base.garant.ru/70291362/1/#block_1000#ixzz3fdXTQWte (дата обращения: 17.04.2015).

6. Материалы сайта STRF: [сайт]. URL: http://www.strf.ru/material.aspx? CatalogId=221&d_no=38618#.U28aTvl_tFs (дата обращения: 22.09.2014).

7. Материалы сайта Shanghairanking: [сайт]. URL: http://www.shanghairanking.com/ARWUMethodology-2015.html (дата обращения: 22.05.2015).

8. Материалы сайта Topuniversitites.com: [сайт]. URL: https://www.topuniversities.com/university-rankings (дата обращения: 27.02.2017).

9. Материалы сайта Timeshighereducation.com: [сайт]. URL: https://www.timeshighereducation.com/world-university-rankings (дата обращения: 01.03.2017).

10. *Bebenina E. V.* Rankings in education: history and critical analysis of rates [Электронный ресурс] // SHS Web of Conferences, Том 29 (2016). 2016 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6–7, 2016 / S. V. Ivanova, E. V. Nikulchev (Eds.). URL: http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/contents/contents.html (дата обращения: 10.02.2017).

11. EUMIDA, Feasibility study for creating a European university data collection. Final study report, 2012 [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/research/era/docs/en/eumida-final-report.pdf (дата обращения: 02.03.2014).

12. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Society demands for the quality of education as a factor of modern education space forming. SHS Web of Conferences. 2016. Vol. 29. 2016 International Conference "Education Environment for the Information Age" (EEIA-2016), Moscow, Russia, June 6–7, 2016 / S. V. Ivanova, E. V. Nikulchev (Eds.). URL: http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2016/07/contents/contents.html (дата обращения: 13.02.2017).

13. OECD, Assessment of Higher Education Learning Outcomes. Feasibility Study Report. Volume 2 — Data Analysis and National Experiences: [Электронный ресурс]. URL: http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/AHELOFSReportVolume2.pdf (дата обращения: 11.03.2017).

14. *Rauhvargers A.* Global university rankings and their impact. Report II. EUA report on rankings 2013: [Электронный ресурс]. URL: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II (дата обращения: 03.02.2017).

15. Thomson Reuters, Global Institutional Profiles Project: [Электронный ресурс]. URL: http://ipscience.thomsonreuters.com/globalprofilesproject (дата обращения: 13.02.2017).

МЕСТО ИНТЕГРИРОВАННОГО КУРСА «ЕСТЕСТВОЗНАНИЕ 5–6» В СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

В статье рассматривается роль интегрированного предмета «Естествознание» для 5–6 классов в системе школьного естественнонаучного образования. Обсуждаются подходы к отбору содержания естественнонаучных курсов для 5–6 классов в ряде стран мира и требования к подготовке школьников этих классов по различным естественнонаучным дисциплинам. Обнаруживается несоответствие международных требований, включая требования сравнительного исследования TIMSS, современному содержанию предметов «Биология» и «География» в Российской Федерации, единственно представляющих естественнонаучное образование в 5–6 классах. Прослеживается история создания интегрированных естественнонаучных курсов в России и СССР, а также анализируется опыт разработки различных версий курса «Естествознание» 1980-х — 1990-х годов в Советском Союзе и Российской Федерации. Обсуждаются задачи и принципы построения современного курса «Естествознание 5–6» для российской школы и обосновывается необходимость его возвращения в список обязательных предметов. Определяются виды деятельности, которые должны формироваться при изучении естествознания, и требования к методическим средствам преподавания этого предмета. В заключение определяется роль инте-

А. Ю. Пентин

Кандидат физико-математических наук, доцент, заведующий центром естественнонаучного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва
E-mail: pentin@mail.ru

Alexander Yu. Pentin
PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Head of the Center for Natural-Science Education, Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"

А. А. Фадеева

Доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник центра естественнонаучного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва

E-mail: aafadeeva@mail.ru
Alevtina A. Fadeeva
Dr. Sc. (Education), Professor, Leading Researcher, Center for Science Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education

Как цитировать статью: Пентин А. Ю., Фадеева А. А. Место интегрированного курса «Естествознание 5–6 в системе школьного естественнонаучного образования: отечественный и зарубежный опыт // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С.69–84.

грированного курса «Естествознание 5–6» в формировании естественнонаучной грамотности учащихся.

Ключевые слова: *интегрированный курс «Естествознание», естественнонаучное образование, требования к результатам образования, естественнонаучная грамотность, российский и зарубежный опыт.*

Введение

Российское школьное естественнонаучное образование должно представлять собой стройную систему, в которой учитываются современные задачи образования, возрастные особенности учащихся на разных ступенях, отечественный и мировой опыт. Важнейшим требованием к этой системе является последовательный и непрерывный характер освоения естественнонаучных знаний и способов деятельности на протяжении всего периода школьного обучения, включая и дошкольный этап. В настоящее время уже выпускникам четвертых классов предъявляются весьма серьезные требования по всему набору школьных естественнонаучных дисциплин в международном исследовании TIMSS [15], а следовательно, и в большинстве стран, участвующих в этом исследовании. Интересный и пока не до конца понятый феномен состоит в том, что российские четвероклассники показывают очень высокий результат по естествознанию в этом исследовании [7], в то время как требования и соответствующие задания TIMSS выходят далеко за рамки естественнонаучного содержания примерной программы предмета «Окружающий мир» российской начальной школы [5]. По мере перехода к следующим этапам обучения требования к качеству естественнонаучного образования должны возрастать. В данной статье мы бы хотели показать, какую роль в повышении качества естественнонаучного образования может и должен играть интегрированный предмет «Естествознание» для 5–6 классов.

Содержание и ожидаемые результаты естественнонаучного образования на этапе 5-х — 6-х классов: зарубежный опыт

Во многих странах (в том числе лидирующих по результатам международных исследований PISA и TIMSS) очередным уровнем, для которого определяются ожидаемые результаты в области естествознания, оказывается окончание так называемой *primary school*, что чаще всего соответствует окончанию 6 класса в российской школе. Например, в программе естествознания (*science*) Сингапура, мирового лидера по

качеству естественнонаучного образования, согласно исследованиям PISA и TIMSS, к окончанию 6 класса планируются следующие результаты обучения по некоторым направлениям [18]:

Таблица 1

Некоторые образовательные результаты изучения естествознания в Республике Сингапур к окончанию 6 класса

Образовательные результаты		
Знание, понимание и применение	*Умения и процедуры*	*Этические и личностные качества*
Тема: Электрические системы		
• знать, что электрическая цепь, состоящая из источника энергии (батареи) и других элементов (провода, лампы, выключатель), образует электрическую систему; • понимать, что электрический ток может протекать только в замкнутой цепи; • узнавать электрические проводники и изоляторы.	• собирать простые электрические цепи по схеме цепи; • исследовать влияние некоторых переменных на ток в цепи и сообщать о полученных выводах: при последовательном соединении — разного количества источников тока, — разного количества лампочек.	• проявлять заботу об экономии и правильном использовании электроэнергии; • ценить индивидуальные усилия и командную работу при выполнении исследований.
Тема: Взаимодействия и силы		
• определять силу как то, что толкает или тянет тело; • понимать и демонстрировать, в чем проявляется действие силы: — сила может сдвинуть покоящийся объект, — сила может ускорить движение тела, замедлить его или изменить направление движения, — сила может остановить движущийся объект, — сила может изменить форму объекта; • распознавать и приводить примеры сил различных типов:	• исследовать влияние силы трения на движущиеся объекты и сообщать о полученных выводах; • исследовать действие сил на пружину и сообщать о полученных выводах.	• демонстрировать объективность, подтверждая наблюдения и объяснения, относящиеся к силам, экспериментальными данными и информацией; • ценить индивидуальные усилия и ко-

— магнитная сила, — сила тяготения, — сила упругости пружины, — сила трения; • понимать, что тело обладает весом благодаря тому, что на него действует сила тяготения.		мандную работу при выполнении исследований.

В основном мы выделили образовательные результаты, относящиеся к физике, так как именно здесь наиболее очевидны расхождения в ожидаемых результатах к окончанию 6 класса между программой Сингапура (а также Финляндии [16], Республики Кореи [17] и других стран, демонстрирующих высокие результаты в школьном естественнонаучном образовании), и Россией, где в 5–6 классах элементы физики и химии практически отсутствуют в программах предметов (биологии и географии), которые относятся в естественнонаучному блоку.

Подобным ожидаемым результатам соответствует и содержание естественнонаучных курсов. В [14] был проведен анализ стандартов естественнонаучного образования 10 стран (комментарий 1), большинство из которых к моменту проведения этого анализа (2009–2010 гг.) находились в верхней части рейтинга по результатам PISA и TIMSS (комментарий 2). Выяснилось, что в этих странах в курсе Science начальной школы (1–6 классы) бóльшую часть составляют физические науки (физика и химия) — в среднем по этим странам чуть более 40%, далее биология — чуть менее 30%, еще меньше науки о Земле и Космосе (география и астрономия) — примерно 10%, остальное — междисциплинарное содержание. В [14] также показано, какие именно разделы из каждой дисциплины и в какой пропорции представлены в начальной (1-й — 6-й классы), основной (7-й — 9-й классы) и старшей (10-й — 12-й классы) школе. В качестве примера приведем химию (см. Таблицу 2).

Таблица 2

Распределение разделов курса химии по различным ступеням общего образования (среднее по 10 странам)

Разделы курса химии	*Начальная школа*	*Основная школа*	*Старшая школа*
1. Органическая химия	0%	3%	15%
2. Свойства вещества	24%	16%	13%
3. Химические реакции	10%	13%	13%

4. Химическая связь и структура молекул	1%	7%	11%
5. Стехиометрия	0%	2%	9%
6. Периодический закон	0%	6%	9%
7. Структура атома	<1%	11%	6%
8. Кинетика и равновесие	<1%	2%	6%
9. Энергия и физические/химические превращения	26%	18%	5%
10. Твердые тела, жидкости, газы (молекулярно-кинетическая теория)	19%	7%	5%
11. Растворы	7%	4%	3%
12. Классификация веществ	11%	9%	3%
13. Квантовая теория	0%	2%	1%

По этим данным можно заключить, что содержание ряда разделов, относящихся к химии (комментарий 3), изучается уже на этапе 1–6 классов, в частности вводится понятие химической реакции. Похожие выводы можно сделать и относительно физики или биологии. Так, на этом же этапе из физики затрагивается содержание, относящееся к электрическим, магнитным, волновым, оптическим явлениям, законам механического движения, различным видам энергии [14]. Наибольшее совпадение зарубежных и российских программ на этапе 1–6 наблюдается в биологии. Однако и здесь такие разделы, как «Репродукция, развитие и наследственность» и «Гомеостаз», составляющие соответственно 15% и 13% в среднем по 10 странам [14], практически отсутствуют в российских программах «Окружающего мира» (1–4 классы) и «Биологии» (5–6 классы).

Таким образом, в содержании естественнонаучного образования развитых стран мира на протяжении начальной и основной школы *постоянно* и *сбалансированно* присутствуют физико-химическая, биологическая и географо-астрономическая составляющие. В противоположность этому изучаемые в настоящее время обязательные естественнонаучные предметы в 5-х — 6-х классах российской школы (биология и география) практически полностью лишены физико-химической составляющей, а в содержании курса биологии не представлены некоторые разделы, изучаемые уже на этом этапе в зарубежной школе.

Из истории создания интегрированных естественнонаучных предметов в России и СССР

В отечественном образовании интегрированные естественнонаучные курсы имеют достаточно давнюю традицию. Впервые такой курс в школах России введен во 2-й половине XVIII в. Учебник В. Ф. Зуева «Начертание естественной истории» был издан для народных училищ Российской империи (1786 г.).

В начальной школе в XIX — начале XX века природоведческие знания давались главным образом путем объяснительного чтения. Учебные книги К. Д. Ушинского, В. П. Вахтерева, Н. В. Тулупова и П. М. Шестакова, Д. И. Тихомирова содержали большое количество рассказов и статей о природе. Однако природоведение не выделялось в самостоятельный учебный предмет.

В начале XX века в начальных школах России использовались такие курсы:

- «Божий мир в беседах и картинках. Начальные уроки мироведения, составленные П. Бэром». Этот курс включал в себя разделы: Физика. Химия. Физиология животных. Физиология растений.
- «Краткий курс «Естествознание» А. Я. Герда в 3-х частях, включающий разделы: О Земле. О растениях. О животных.
- «Начальный курс природоведения» Ю. Н. Вагнера в 3-х частях. Он включал разделы: Воздух. Вода. Земля. Растения. Человек и животные.
- «Природа и ее явления» И. И. Трояновского. Этот курс включал в себя разделы: Неорганический мир. Растения. Человек и животные. Сведения из физики.

В средних учебных заведениях в начале XX в. природоведение в той или иной форме утвердилось практически повсеместно. В мужских классических гимназиях курс под таким названием преподавался в 1–3 классах, в реальных училищах в 1–7 классах изучался курс естествознания, в кадетских корпусах были введены начальные сведения по естественной истории, в женских гимназиях — «главнейшие понятия из естественной истории и физики с присовокуплением сведений, относящихся к домашнему хозяйству и гигиене». Преподавание велось по учебникам «Начальный курс естествоведение» Л. С. Севрюка (1902), «О трех царства природы» И. И. Полянского (1904), «Природоведение. Краткий курс естественных наук» М. Бубликова и Н. Гольденберга

(1907), «Начальный курс естественной истории» Н. Н. Малышева (ч. 1–2, 1910–11).

В 1920 г. в школах первой ступени был введен курс «Естествознание и география». Однако вскоре, в связи с внедрением комплексных программ, он прекратил свое существование, природоведческие знания включались в комплексные темы. С 1932 г. в начальной школе изучался курс «Естествознание». На первом году обучения дети знакомились с сезонными изменениями в природе; на втором — предусматривались темы «Огород и сад (парк) осенью», «Домашние и дикие животные и птицы», «Пруд и река», «Лес весной»; на третьем — «Почва и полезные ископаемые», «Вода», «Воздух», «Электрические явления в природе», «Жизнь растений»; на четвертом – «Жизнь растений», «Жизнь животных», «Строение и работа человеческого тела». Кроме того, на третьем и четвертом годах обучения вводился начальный курс географии.

В 1937 г. предмет «Естествознание» был упразднен в 1-м и 2-м классах, с 1945 г. – в 3-м классе. Как самостоятельные предметные курсы естествознание и география сохранились лишь в 4-м классе.

В 1958 г. курсы естествознания и географии для 4-го класса были объединены в единый предмет – «Природоведение». В 1966 г. «Природоведение» как самостоятельный учебный курс был введен в учебный план вторых и третьих классов начальной школы и 4-го класса средней школы. Во 2-м классе предусматривалось изучение сезонных изменений в природе; в 3-м – тем «Природа нашего края», «Наша родина на глобусе и карте», «Разнообразие природы нашей родины», «Использование и охрана природы человеком», «Организм человека и охрана здоровья»; в 4-м – тем «Земля – планета Солнечной системы», «Воздух», «Вода», «Горные породы», «Почва», «Растения, животные и внешняя среда». При обучении в школах России использовались учебники З. А. Клепининой (1975, 2 класс), Л. Ф. Мельчакова (1980, 3 класс), М. Н. Скаткина (1986, 4 класс).

В 1987 г. приказом Министра просвещения СССР была создана рабочая комиссия по разработке концепции курса естествознания для 3-х – 7-х классов и проекта программ. Рабочей группой были подготовлены программы (комментарий 4), созданы учебно-методические комплекты для курсов «Окружающий мир» (рук. Н. Ф. Виноградова), «Естествознание 5-7» (рук. А. Г. Хрипкова), «Естествознание 5-6» (рук.

И. Т. Суравегина), которые успешно прошли экспериментальную проверку [1; 2; 8; 11; 12].

Приведем выборочные результаты усвоения знаний по курсу «Естествознание» (по результатам итоговой работы: см. Таблицу 3) [9, с. 46].

Таблица 3

Результаты анализа усвоения знаний и умений учащимися по курсу «Естествознание»

Уровень	Называют, указывают и др.	Примеры
I уровень (знание)	Называют:	– источники света; – виды механической энергии; – способы борьбы с шумом; – основные части преломляющей системы глаза; – характер изображения предмета на сетчатке глаза.
	Указывают:	– причину кажущихся одинаковых размеров Луны и Солнца; – на прямолинейность распространения света в однородной среде.
II уровень (понимание)	Характеризуют:	– роль энергии в жизни живых организмов; – меры по предупреждению близорукости у школьников.
	Объясняют:	– почему мы видим окружающие нас тела; – почему на Луне нельзя пользоваться барометром-анероидом; – причину близорукости и дальнозоркости.
III уровень (применение)	Обосновывают:	– круговорот воды; – меры по охране окружающей среды; – изменения в окружающей среде, вызванные деятельностью человека; – целостность Земли взаимодействием ее оболочек; – необходимость охраны окружающей среды; – влияние шума на живой организм.
	Приводят примеры:	– проявления отражения света

Одной из важных задач курса естествознания является формирование экспериментальных умений школьников. Большое число практических работ, экспериментальных заданий повлияло на результаты работ по проверке умений пользоваться измерительными приборами: измерительной линейкой, термометром, мерным стаканом, динамометром (см. Таблицу 4) [9, с. 47].

Таблица 4

Результаты проверки умений пользоваться измерительными приборами

Умения	*Экспериментальные классы, %*	*Контрольные классы, %*
Умение определять нижний и верхний предел измерения прибора: — термометра	90	50
– динамометра	92	70
– измерительной линейки	87	80
– мерного стакана	90	55
Умение определять цену деления прибора — термометра	90	75
– динамометра	95	85
– измерительной линейки	93	90
– мерного стакана	80	70
Умение измерять и записывать значение:		
– термометры воздуха	90	48
– термометры жидкости	90	45
– силы	95	70
– длины (ширины, высоты) предмета	85	65
– объема тела	90	37

Курсы «Естествознание 5–7» под редакцией А. Г. Хрипковой [2; 11; 12] переиздавались с 1991-го по 1997 г. большими тиражами. Переработанная версия «Естествознание 5» также была издана в 2003 г. Курсы «Естествознание 5» под ред. И. Т. Суравегиной и А. А. Фадеевой издавались с 1992-го по 1999 г. [8; 1].

Ниже показана структура двух основных на то время версий курса «Естествознание» (см. Таблицу 5).

Таблица 5

Структура курсов «Естествознание»

Курс / Класс	*Естествознание 5–6*	*Естествознание 5–7*
	Разделы	
5	1. Земля – планета Солнечной системы; 2. Тела и вещества; 3. Оболочки Земли; 4. Живые организмы в биосфере; 5. Человек – обитатель планеты Земля.	1. Земля – планета Солнечной системы; 2. Литосфера; 3. Гидросфера; 4. Атмосфера; 5. Биосфера.
6	1. Явления превращения веществ; 2. Механические явления; 3. Тепловые явления; 4. Электрические и магнитные явления; 5. Световые явления; 6. Звуковые явления; 7. Явления в сферах Земли; 8. Явления, связанные с живыми организмами; 9. Человек и природные явления; 10. Земля как космическое тело.	1. Тела и вещества; 2. Силы в природе; 3. Энергия в природе и технике; 4. Живые организмы.
7		1. Световые явления; 2. Звуковые явления; 3. Химические явления; 4. Электрические и магнитные явления; 5. Биологические явления; 6. Человек и природа.

Очевидно, что содержание этих отечественных курсов сравнительно недавнего времени в гораздо большей степени соответствует современным международным подходам, чем содержание естественнонаучных предметов, изучаемых в настоящее время в 5-х — 6-х классах российской школы.

В курсах естествознания давались первые представления о таких понятиях, как дискретное строение вещества, масса, взаимодействие, сила, энергия. Получаемые учащимися сведения о веществах и их превращениях могли служить первоначальной основой для постепенного осознания идеи о том, что материя и формы ее существования всегда взаимосвязаны, что объекты природы образуют целостные системы, относительно устойчивые, но в то же время динамичные, благодаря тому, что структурные частицы веществ взаимодействуют друг с дру-

гом. А поскольку эти процессы в природе находятся в равновесии, то его нарушение приводит к нежелательным последствиям. Осознание этой идеи важно для понимания экологических проблем.

Из всего комплекса современных *методов изучения* природы в курсах естествознания рассматривались некоторые из них: наблюдение, измерение, эксперимент, моделирование и взаимосвязи между ними. Там же давались сведения о приборах и инструментах, которые человек использует для изучения природы и в своей практической деятельности.

Следующим шагом в разработке содержания интегрированного естественнонаучного курса, изучаемого сразу после начальной школы, было создание стандарта по природоведению для 5-го класса в составе федерального компонента Государственного стандарта общего образования 2004 года [10]. В этом стандарте акцент делался на формировании опыта практической деятельности учащихся. К видам такой деятельности относились *наблюдение* (например, звездного неба или явлений превращения веществ), *постановка опытов* (например, по изучению тепловых или световых явлений), *измерение* (длины, температуры, массы, времени), *ориентирование* на местности, *конструирование* (например, простейших измерительных приборов), использование доступных *источников информации и справочной литературы*.

В 2009 г., уже при разработке стандартов следующего поколения, ФГОС, была подготовлена, а в 2010 г. опубликована примерная программа естествознания для 5 класса [6], однако вскоре после этого история обязательного присутствия интегрированных естественнонаучных курсов в 5-х — 6-х (или только 5-х) классах отечественной школы внезапно оборвалась. В 2010 г. без какого-то ни было экспертного обсуждения и объяснения причин предмет «Естествознание» («Природоведение») был исключен из окончательной редакции Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования.

Современные задачи курса «Естествознание 5–6»

Распространено мнение, что предмет «Естествознание» («Природоведение») в 5-х — 6-х (5-х) классах российской школы выполняет в основном пропедевтическую функцию по отношению к последующим систематическим естественнонаучным курсам основной

школы: физике, биологии, химии. Эта точка зрения исходит из явного или неявного представления, что главной целью естественнонаучного образования уже на этой ступени общего образования является само изучение этих систематических научных дисциплин. Авторы данной статьи придерживаются другой позиции. В настоящее время во многих странах мира главной целью естественнонаучного образования на этапе основной школы считается *естественнонаучная грамотность* [14; 4]. При этом необходимо учитывать, что понятие естественнонаучной грамотности включает в себя как компетентностную, так и ценностно-мотивационную составляющие. В отчете о результатах международного исследования PISA-2015 приведено следующее определение естественнонаучной грамотности, которым руководствуются не только в PISA, но и в стандартах или государственных программах естественнонаучного образования многих стран:

«Естественнонаучная грамотность — это способность человека занимать активную гражданскую позицию по вопросам, связанным с развитием естественных наук и применением их достижений, а также его готовность интересоваться естественнонаучными идеями. Естественнонаучно грамотный человек стремится участвовать в аргументированном обсуждении проблем, относящихся к естественным наукам и технологиям, что требует от него следующих компетенций:

– научно объяснять явления;
– понимать основные особенности естественнонаучного исследования;
– научно интерпретировать данные и доказательства» [3].

Именно в этом контексте следует рассматривать роль естественнонаучного предмета (предметов) в 5-х — 6-х классах. Тогда содержание и методический аппарат такого предмета должны отвечать на следующие вопросы:

1) *Какие именно явления можно наблюдать, изучать и объяснять уже на этом возрастном этапе?*

2) *Какие исследования можно проводить и планировать?*

3) *С какими данными и в какой форме можно работать и какого рода рассуждения и доказательства можно выстраивать, делая выводы?*

Но главный вопрос, вероятно, даже другой:

Каким должен быть этот предмет и его преподавание, чтобы удовлетворять любознательность, присущую детям этого возраста, под-

держивать и развивать их интерес к исследованию природы?

Трудно себе представить, что всем этим требованиям могут отвечать одночасовые предметы «Биология» и «География», единственные из обязательных естественнонаучных курсов, которые изучаются сегодня в 5-х — 6-х классах российской школы. Они не могут предложить достаточного широкого круга наглядных явлений, которые можно было бы наблюдать и объяснять, используя научные понятия. Они практически не дают возможности для проведения простых и коротких лабораторных исследований в стенах класса. При изучении этих предметов почти не проводятся непосредственные измерения, данные редко представляются в виде графиков или таблиц, для того чтобы затем их можно было интерпретировать и делать выводы. А если трудно реализовать все эти виды деятельности, то не может быть достигнута и главная цель — удовлетворение любознательности детей и формирование у них интереса к естественным наукам. К началу изучения физики и химии, соответственно в 7-х и 8-х классах, этот интерес уже во многом угас, а приобретенные в рамках предмета «Окружающий мир» первоначальные естественнонаучные умения позабылись.

В противоположность этому современно построенный предмет «Естествознание» может соответствовать всем названным выше требованиям. В его арсенале — весь круг явлений: физических, биологических, химических, географических. Для содержания предмета всегда есть возможность отобрать явления, которые наиболее наглядны и доступны для наблюдения, исследования и объяснения, иначе говоря, всегда можно построить изучение естествознания на активной познавательной деятельности учеников. Наконец, еще один важный аспект. К сожалению, при изучении систематических естественнонаучных предметов (физика, химия, биология) у российских школьников остается мало возможностей для знакомства с объединительными, или «сквозными», естественнонаучными идеями, которые в обязательном порядке входят в состав естественнонаучных стандартов и программ многих стран [13]. Интегрированный предмет «Естествознание» позволяет хотя бы частично ликвидировать этот пробел.

Заключение

В отчете о результатах PISA-2015 в числе рекомендаций по совершенствованию школьного естественнонаучного образования в РФ говорится, что «одной из мер, которая могла бы улучшить ситуацию, является восстановление непрерывного характера российского школьного естественнонаучного образования». И далее: «Эту задачу … должен решать интегрированный курс «Естествознание» в 5-х — 6-х классах, предшествуя систематическим курсам физики, химии и биологии» [3].

Таким образом, у предмета «Естествознание 5–6» *своя* роль и *свое* место в системе непрерывного школьного естественнонаучного образования. Эту роль можно даже назвать ключевой и определить следующим образом:

- удовлетворение любознательности, поддержание и развитие интереса к исследованию природы;
- формирование первоначальных исследовательских умений, универсальных по отношению к различным естественнонаучным дисциплинам;
- формирование представлений об отсутствии резких границ между разными естественными науками, объединенных некоторыми общими идеями и сходными методами получения знаний.

Все эти задачи по тем или иным причинам уже поздно или гораздо труднее решать при последующем изучении естественнонаучных предметов. Здесь вряд ли можно избежать общей закономерности: если что-то упущено в определенном возрасте, то трудно или невозможно это восполнить позднее.

Статья подготовлена в рамках выполнения проекта 27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Комментарии

1. Канада (провинция Онтарио), Тайвань, Англия, Финляндия, Гонконг, Венгрия, Ирландия, Япония, Сингапур, Южная Корея.

1. Положение этих стран осталось примерно тем же и в последних циклах международных исследований.

2. Содержание разделов 7, 9, 10, 13 относится как к химии, так и к физике.

3. Концепция курса «Естествознание», программы для начальной и основной школы были опубликованы в предметных журналах: Физика в школе, Биология в школе, Химия в школе, География в школе, 1988, № 6.

Литература

1. *Воробьев А. Н., Иванова Р. Г., Кириллова И. Г.* Естествознание: учеб. для 6 кл. общеобразоват учреждений / под ред. И. Т. Суравегиной. М. : Просвещение, 1997. 240 с.

2. *Калинова Г. С., Шкарбан Н. Б., Иванова Р. Г.* Естествознание: учеб. для 5 кл. общеобразоват учреждений / под ред. А. Г. Хрипковой: 3-е изд. М. : Просвещение, 1997. 240 с.

3. Основные результаты международного исследования PISA-2015: краткий отчет на русском языке / Центр оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО [официальный сайтсайт]. URL: http://centeroko.ru (дата обращения: 07.07.2017).

4. *Пентин А. Ю.* Некоторые направления модернизации содержания естественнонаучных предметов основной школы: формирование естественнонаучной грамотности // Опыт преподавания естествознания в России и за рубежом: сборник научных статей. М. : ИНФРА-М, 2015. 167 с.

5. Примерная основная образовательная программа начального общего образования / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15): [официальный сайт Миробрнауки] URL: минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/poop_noo_reestr.pdf (дата обращения: 07.07.2017).

6. Примерные программы основного общего образования. Биология. Естествознание. М. : Просвещение, 2010. 79 с.

7. Результаты международного исследования TIMSS2015, 4 класс: кр. отчет на рус. яз. // Центр оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО: [официальный сайт]. URL: http://centeroko.ru (дата обращения: 07.07.2017).

8. *Суравегина И. Т., Фадеева А. А., Душенкова А. И.* Естествознание: Учеб. для 5 кл. общеобразоват учреждений / под ред. И. Т. Суравегиной, А. А. Фадеевой. 3-е изд. М. : Просвещение, 1999. 270 с.

9. *Фадеева А. А.* Проблемы школьного курса физики (содержание, интеграция, методика преподавания). Дисс. ... докт. пед. наук. М., 2000. 70 с.

10. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Часть I. Начальное общее образование. Основное общее образование. / Министерство образования Российской Федерации. М. 2004. 221 с.

11. *Хрипкова А. Г., Дорохина Л. Н., Иванова Р. Г.* Естествознание: учеб. для 6 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. А. Г. Хрипковой. 4-е изд. М. : Просвещение, 1999. 224 с.

12. *Хрипкова А. Г., Иванова Р. Г., Иванова Т. В.* Естествознание: учеб. для 7 кл. общеобразоват. учреждений / под ред. А. Г. Хрипковой. М. : Просвещение, 1997. 224 с.

13. A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas / Committee on Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. National Research Council. Washington, DC: The National Academies Press. 2012.

14. International science benchmarking report. Taking the lead in science education: forging Next-Generation Science Standards. / Achieve. 2010.

15. *Lee R. Jones, Gerald Wheeler*, and *Victoria A. S.* Centurino. TIMSS2015 Science Framework. / Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). *TIMSS2015 International Results in Science.* Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: URL: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/ (дата обращения: 07.07.2017).

16. National Core Curriculum for Basic Education 2014/ Finnish National Board of Education.

17. National Curriculum of Korea. Science. 2007. URL: http://ncic.go.kr/english.kri.org.inventoryList.do# (дата обращения: 07.07.2017).

18. Science syllabus. Primary. 2014. Ministry of Education, Singapore.

References

• Fadeeva A. A. Problemi shkolnogo kursa phiziki (sodergeanie, integrasia, metodika prepodavania). Dissert.d.p.n.— M.: 2000,— 70 s. [In Rus].

• Federalnii komponent gosudarstvennogo standarta obchego obrazovaniya. Chast I. Nachalnoe obchee obrazovaniye. Osnovnoe obchee obrazovaniye. / Ministerstvo obrazovania Rossiiskoi Federasii.— M. 2004.— 221 s. [In Rus].

• A Framework for K-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas / Committee on Conceptual Framework for New K-12 Science Education Standards. National Research Council. Washington, DC: The National Academies Press. 2012.

• Hripkova A.G., Dorohina L. N., Ivanova R. G. i dr. Estestvoznanie: Uchebnik dlia 6 kl. obcheobraz. uchregedenii / Pod red. A. G. Hripkovoi.— 4 izd.— M. : Prosveshenie, 1999.— 224 s. [In Rus].

• Hripkova A.G., Ivanova R. G., Ivanova T. V. i dr. Estestvoznanie: Uchebnik dlia 7 kl. obcheobraz. uchregedenii / Pod red. A. G. Hripkovoi.— M. : Prosveshenie, 1997.— 224 s. [In Rus].

• International science benchmarking report. Taking the lead in science education: forging Next-Generation Science Standards. / Achieve. 2010.

• Kalinova G.S., Shkraban N. B., Ivanova R. G. i dr. Estestvoznanie: Uchebnik dlia 5 kl. obcheobraz. Uchregedenii / Pod red. A. G. Hripkovoi.— 3 izd.— M.: Prosveshenie, 1997.— 240 s. [In Rus].

• Lee R. Jones, Gerald Wheeler, and Victoria A. S. Centurino. TIMSS2015 Science Framework. / Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P., & Hooper, M. (2016). TIMSS2015 International Results in Science. Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: Available at: http://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-results/ (accessed on: 07.07.2017)

• National Core Curriculum for Basic Education 2014/ Finnish National Board of Education.

• National Curriculum of Korea. Science. 2007. Available at: http://ncic.go.kr/english.kri.org.inventoryList.do# (accessed on: 07.07.2017)

• Osnovnii rezultati megdunarodnoguo issledovania PISA-2015 (kratkii otchet na russkom jazike). / Na saite centra ocenki kachestva obrazovania Instituta strateguii razvitia obrazovania RAO Available at: http://centeroko.ru (accessed on: 07.07.2017) [In Rus].

• Pentin A. Yu. Nekotorie napravlenia modernizacii soderguania estestvennonauchnih predmetov osnovnoi shkoli: formirovanie estestvennonauchnoi gramoynosti / Opit prepodavania estestvoznania v Rossii I za rubeguom: sbornik nauchnih statei.— M. : INFRA-M, 2015. 167 s. [In Rus].

• Primernaya osnovnaya obrazovatelnaya programma nachalnogo obchego obrazovaniya / Odobrena resheniem federalnogo uchebno-metodicheskogo obʼedineniya po obchemu obrazovaniyu (protocol ot 8 aprelia 2015 g. № 1/15) [In Rus].

• Primernii programmi osnovnogo obchego obrazovaniya. Biologuia. Estestvoznanie.— M.: Prosveshenie, 2010. 79 s. (Standarti vtorogo pokoleniya). [In Rus].

• Rezultati megdunarodnoguo issledovania TIMSS2015, 4 klass (kratkii otchet na russkom jazike). / Na saite centra ocenki kachestva obrazovania Instituta strateguii razvitia obrazovania RAO Available at: http://centeroko.ru (accessed on: 07.07.2017) [In Rus].

• Science syllabus. Primary. 2014. Ministry of Education, Singapore.

• *Suraveguina I.T., Fadeeva A. A., Dushenkova A. I.* i dr. Estestvoznanie: Uchebnik dlia 5 kl. obcheobraz. uchregedenii / Pod red. I. T. Suraveguinoi, A. A. Fadeevoi.— 3 izd.— M. : Prosveshenie, 1999.— 270 s. [In Rus].

• Vorobiev A.N., Ivanova R. G., Kirillova I. G. i dr. Estestvoznanie: Uchebnik dlia 6 kl. obcheobraz. uchregedenii / Pod red. I. T. Suraveguinoi.— M. : Prosveshenie, 1997.— 240 s. [In Rus].

МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И ОРГАНИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦИИ

С. А. Дудко

Кандидат педагогических наук, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», г. Москва, E-mail: Svetlana-62@list.ru

Svetlana A. Dudko PhD (Education), Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"

Введение. *В настоящее время во Франции особое внимание уделяется вопросам социальной и образовательной инклюзии, а подавляющее большинство междисциплинарных исследований в сфере образования связано с проблематикой обучения, адаптации, профессиональной подготовки и доступности образования для наиболее уязвимых групп населения: инвалидов, иммигрантов, людей третьего возраста и т.д. Исследования проводятся в форме проектов и характеризуются тесным взаимодействием между частным и государственным секторами. Это касается как организации, так и финансирования междисциплинарных проектов. В данном контексте междисциплинарный подход имеет свое методологическое, теоретическое и технологическое обеспечение, которое представлено на примере проектов, осуществляемых на базе научно-исследовательского института проблем инвалидности INS HEA и университета Монпелье I.*

Цель статьи: *представить опыт Франции в области организации, методологического обеспечения и финансирования междисциплинарных исследований в сфере инклюзивного образования.*

Методы исследования*: системно-структурный анализ, работа с документами, обобщение, интерпретация.*

Как цитировать статью: Дудко С. А. Методологическое обеспечение и организация междисциплинарных исследований в сфере образования в современной Франции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 85–101.

Результаты. *В статье охарактеризованы основные направления междисциплинарных исследований в сфере инклюзивного образования, выявлены и сформулированы организационные и теоретико-методологические подходы к проведению междисциплинарных проектов, а также представлены основные каналы их финансирования.*

Заключение*. Современная организация исследований в сфере образования во Франции вписывается в рамки стратегической программы по науке, технологиям и инновациям и связывается с необходимостью повышения эффективности научно-исследовательской деятельности и развитием участия в исследовательском процессе специалистов и профессионалов-практиков всех смежных областей знания. В процессе исследовательского поиска используются традиционные и инновационные методики. Происходит синтез методов и наработок смежных социальных и гуманитарных дисциплин.*

Ключевые слова: *исследования в сфере инклюзивного образования, междисциплинарный проект, методология исследования, традиционные и инновационные методы, экологический и динамический подходы.*

Введение. Несмотря на то, что французская наука в целом высоко котируется в мире, в экономике Франции к началу XXI века отмечалось отставание в инновационной сфере. Понимание необходимости укрепления научно-технического потенциала страны привело к реорганизации большинства научно-исследовательских центров и институтов в целях оптимизации фундаментальных и прикладных исследований. В рамках европейского плана инноваций во Франции была разработана Национальная стратегия научных исследований (SNR). «Франция-Европа 2020» — это стратегическая программа по науке, технологиям и инновациям. Главная цель стратегии заключается в том, чтобы позволить всем отраслям научных исследований, проводимых во Франции, лучше отвечать на научные, технологические, экономические и социальные вызовы следующего десятилетия [9].

Хотя об окончательных результатах говорить еще рано, но позитивные сдвиги уже определились. В последние годы Франция, которая и раньше обладала хорошим научным потенциалом, по количеству научных публикаций ежегодно занимает 6–7 место в мире и французские исследования играют ключевую роль в глобальных международных исследованиях [18]. Ведущую роль в организации и управлении научно-инновационной сферой во Франции играют Министерство национального просвещения, высшего образования и научных исследований Французской Республики

и находящееся в его подчинении Национальное агентство исследований (ANR). Их функции различны, но дополняют друг друга.

В 2007 г. был создан Институт междисциплинарных исследований в социальной сфере (IRIS). IRIS был образован в результате слияния лабораторий ведущих научных центров Французской Республики, включая Национальный центр научных исследований (CNRS), который можно сравнить с такой научной организацией, как РАН в России. Однако исследования наук об образовании (педагогические исследования) в IRIS не вошли. Но процесс реорганизации и оптимизации не обошел научно-исследовательские центры, занимающиеся педагогическими поисками. В 2010 г. был расформирован Национальный институт педагогических исследований (INRP) и создан новый *Французский институт образования* (*фр.* — IFÉ), интегрированный в настоящее время в высшую педагогическую школу Лиона — Лионскую Эколь Нормаль. В 2013 г., по окончании реформ высшего образования, Французский институт образования IFÉ официально занял центральное место в ряду научно-исследовательских институтов Франции, став ответственным за проведение фундаментальных педагогических исследований в стране, а также за распространение новейших знаний в сфере образования.

Основные темы научных исследований Французского института образования IFÉ последних лет:

- раннее обучение и ранняя социализация;
- ИКТ и цифровое образование;
- специфика образования молодежи (фокус на высшем образовании);
- образование, здравоохранение, окружающая среда;
- эффективность систем образования;
- гендерное равенство и борьба с дискриминацией, предрассудки и стереотипы (пол, происхождение, религия);
- образовательные ресурсы [13].

В исследовательские группы входят десятки преподавателей-исследователей по разным дисциплинам из многих французских и европейских университетов. Совместные междисциплинарные проекты данный институт не возглавляет, но сотрудничает с университетами и институтами, которые осуществляют поли- и междисциплинарные исследования в сфере образования.

В 2014 г. управление высшим образованием и научными исследованиями перешло в ведомство Министерства национального образования.

В настоящее время Министерство национального просвещения, высшего образования и научных исследований Французской Республики курирует многочисленные проекты, проводимые университетами, научно-исследовательскими центрами и институтами. Одним из важнейших направлений междисциплинарных исследований в сфере образования во Франции является образовательная и профессиональная инклюзия уязвимых групп населения: инвалидов, иммигрантов, вышедших из заключения лиц, пожилых людей и т.д.

Здесь уместно отметить, что в Российской Федерации существенные изменения в сфере образования также связаны с новым отношением к инвалидам, детям с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), мигрантам и, в целом, ко всем учащимся с особыми образовательными потребностями. Увеличивается количество исследовательских работ и публикаций по вопросам образовательной и социальной инклюзии. Именно поэтому избранная тема актуальна для России.

Междисциплинарный подход к научным исследованиям в настоящее время активно обсуждается как в России, так и за рубежом. В данной статье междисциплинарные исследования рассматриваются как «способ организации исследовательской деятельности, предусматривающий взаимодействие в изучении одного и того же объекта представителей различных дисциплин» (Мирский Э. М.) [1].

Цель статьи: изучение опыта Франции в области организации, методологического обеспечения и финансирования междисциплинарных исследований в сфере инклюзивного образования. Для России, также вступившей в полосу реорганизации научно-исследовательских учреждений и стремящейся к инновациям, опыт зарубежных стран представляет научный и практический интерес. Задача данного исследования — выявить методологические и организационные подходы к проведению междисциплинарных проектов в сфере инклюзивного образования во Франции, а также охарактеризовать основные направления междисциплинарных исследований в этой области.

Материалы и методы исследования. Для достижения цели в ходе исследования были использованы следующие методы: системно-структурный анализ, синтез, работа с научной литературой и документами по теме исследования, изучение и обобщение, сравнение и сопоставление, систематизация, интерпретация. Настоящая статья подготовлена на основе франкоязычных научных источников и документов университета

Монпелье I и Национального института исследований проблем инвалидности l'INS HEA [14; 25]. В процессе исследования были использованы официальные документы Министерства национального образования Франции; материалы междисциплинарных и полидисциплинарных проектов по инклюзивному образованию; конференций, коллоквиумов и семинаров, а также материалы национальных и международных мероприятий по теме исследования, выложенные на интернет-сайтах в открытом доступе.

Результаты исследования

I. Организация междисциплинарных исследований в сфере инклюзивного образования во Франции

Междисциплинарные исследования в сфере инклюзивного образования проводятся во Франции в форме проектов преимущественно: 1) на базе научно-исследовательских институтов; 2) на базе университетов.

1. Подавляющее большинство междисциплинарных проектов в сфере инклюзивного образования осуществляет Национальный институт исследований проблем инвалидности (*фр.* — l'INS HEA — établissement public national de formation et de recherche dédié aux besoins éducatifs particuliers et à l'accessibilité). Этот научно-исследовательский институт занимается исключительно проблемами обучения и доступности образования для инвалидов и лиц с особыми образовательными потребностями (ООП). Институт готовит педагогов и специалистов для работы в системе инклюзивного образования [8]. Во Франции не употребляют выражение «люди с ограниченными возможностями здоровья»: таких людей называют просто «инвалиды». Никакой отрицательной коннотации это слово не имеет.

Первого января 2014 г. в институте начала работу группа междисциплинарных исследований EA 7287 — Grhapes (*рус.* — Грап): исследовательская группа по проблемам инвалидности, доступности образования и школьных практик (*фр.* — Grhapes — le Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires). В ее составе 34 специалиста различных областей научного знания: 18 штатных научных сотрудников и 16 преподавателей-исследователей (3 профессора, 13 доцентов) различных дисциплин (права, информатики, психологии, языкознания, культурологи, наук об образовании, социологии, наук о спорте) и два инженера. Исследователи участвуют в нескольких про-

ектах с государственным финансированием, иногда финансирование производят местные органы власти.

Выделяются две главные оси научных исследований группы Grhapes [2].

Ось 1: «Доступность, гражданские права и социальные идентичности» (касается государственной политики).

Ось 2: «Доступность, обучение и адаптация» (касается образовательной практики) [22].

Многие междисциплинарные исследования являются частью европейских проектов. Например, в тесном сотрудничестве с международным офисом Эразмус группа Grhapes участвует в миссиях по распространению исследований в области инклюзивного образования за рубежом. Институт INS HEA разворачивает стратегию партнерства в Европе, сотрудничает с Россией (Северо-Восточный федеральный университет им. М. К. Аммосова, г. Якутск), странами Азии и Африки. В междисциплинарные проекты исследований в качестве партнеров включаются университеты, высшие учебные учреждения, министерства и ведомства, общественные и профессиональные ассоциации, медико-социальные учреждения и т.д. [14].

Публикации исследователей Национального института проблем инвалидности INS HEA сосредоточены на вопросах доступности обучения, психологической адаптации, различных формах социального участия детей и подростков с ООП и детей-инвалидов. Рассматриваются вопросы доступа к гражданским правам и профессиональным квалификациям для них; эффективности сопроводительных практик; проблемы тьюторства и ухода за учащимися-инвалидами. Большое внимание уделяется детям с аутизмом. Разрабатываются требования к построению индивидуальной образовательной траектории, к оценке учебных достижений детей с ООП и многое другое (Becquet V., Corond M., Coudurier C., Garnier Ph., Pelgrims G., Perez J-M.) [7; 15; 23].

2. Во Франции традиционно большое значение придается сотрудничеству между университетами как местом развития высокой науки. По новому закону о свободе и обязанностях университетов 2013 г. все французские университеты и элитные Гранд Эколь отнесены к государственным учреждениям научного, культурного и профессионального характера. Эти учреждения имеют несколько задач, среди которых главными являются: подготовка кадров и проведение научно-исследовательской работы [19].

Многие французские университеты проводят свои междисциплинарные исследования. Университет Монпелье I уже многие годы осуществляет проекты, исследующие влияние факторов окружающей среды на качество жизни людей с инвалидностью, при этом особое внимание уделяется образовательной, политической и спортивной среде, а также роли СМИ. Междисциплинарная исследовательская группа «Здоровье, образование и ситуации инвалидности» (SantESiH) объединяет восемь исследователей из разных областей науки: антропологии, политологии, культурологии, социальной инженерии, социологии. Как правило, междисциплинарные проекты длятся 4–5 лет и имеют несколько этапов прохождения и финансирования [25]. Исследуются следующие вопросы: доступность профессионального образования для людей с инвалидностью; их вовлеченность в культурную и спортивную жизнь; отношение к людям с особыми запросами в общественных учреждениях: учебных заведениях, на предприятиях, в медико-социальных учреждениях, в домах для престарелых и т.д. Большое внимание уделяется исследованиям в области спорта, а именно его места в жизни общества для обеспечения здоровья нации и, в связи с этим, привлечения населения к спортивным занятиям и здоровому образу жизни. Также в данном контексте затрагиваются проблемы иммигрантов, сексуальных меньшинств, вопросы агрессии по отношению к ним и т.д. (Marcellini A., Ferez S., Champely S., Le Roux N., Thomas J.) [6; 17; 20].

Сейчас осуществляется третий проект по проблемам инклюзии людей с инвалидностью (2015–2019 гг.). В центре внимания исследователей: «динамика развития ситуаций, связанных с инвалидностью» (в обществе, образовании, на работе и т.д.). Оба указанных выше научно-исследовательских учреждения (Институт INS HEA и университет Монпелье I) приняли участие в международном европейском проекте, посвященном исследованию проблем трудоустройства и занятости инвалидов после окончания вуза. О результатах исследования для Франции пишут исследователи Segon M., Le Roux N., Champely S., Banens M. и др. [26; 27; 28].

На базе университета Монпелье I и Института проблем инвалидности INS HEA с 2008 по 2016 годы осуществлялось несколько меж- и полидисциплинарных проектов по проблемам инвалидности. О некоторых из них будут рассказано более подробно с представлением их методологического обеспечения.

II. Методологическое обеспечение междисциплинарных проектов в сфере инклюзивного образования

А) Методологические подходы к междисциплинарным исследованиям в сфере инклюзивного образования в Национальном институте исследования проблем инвалидности (INS HEA).

Перед исследовательской группой Grhapes (*рус.* — Грап) из Национального института проблем инвалидности была поставлена *задача:* выявить факторы повышения эффективности госучреждений (учебных заведений, медико-социальных учреждений, ассоциаций и т.д.) в решении вопросов образовательной и социальной инклюзии.

Для достижения цели ведущими научными подходами к междисциплинарным проектам были избраны *экологический и динамический подходы*. На их основе было разработано несколько проектов, объектами исследований которых стали различные категории учащихся с ООП, а именно: учащиеся, испытывающие серьезные трудности в обучении; одаренные дети; иммигранты — как давно проживающих в стране, так и вновь прибывшие; лица с неблагополучной семейной и социальной ситуацией; беспризорные дети и подростки; лица, находящиеся в заключении.

Для экологического подхода характерным является изучение психических процессов, состояний и сознания человека в естественных (не лабораторных) условиях и согласно его естественной природе (без вмешательства психолога-исследователя). Экологический подход Дж. Гибсона (Gibson J. J.) не имеет какого-то определенного самостоятельного предмета исследований, поскольку это именно методологический подход, разработанный первоначально для изучения зрительного восприятия, но имеющий общепсихологическое значение. Согласно Дж. Гибсону, окружающий мир представляет собой не «физический мир», свойства которого исследуют и измеряют физика, химия и другие естественные науки, а «экологический мир», т.е. «среду обитания», свойства и отношения которой человек непосредственно видит, ощущает, обоняет как представитель определенного биологического вида в условиях его жизнедеятельности [10].

Французские исследователи пишут о том, что экологический подход позволяет лучше понять поведение ученика, т.к. учитывает его взаимодействие со сложной средой. При таком подходе учащийся рассматривается прежде всего как существо социальное с личной историей и культурой,

которые формируются в результате взаимодействия с окружающей средой (Gobry D.) [11].

В контексте междисциплинарных проектов экологический подход означает исследование проблем инклюзии в естественных условиях. Все мероприятия проводятся без вмешательства исследователей, автономно и независимо от них. Используются в основном *качественные методы исследования.* Исследователь наблюдает, беседует, анкетирует и фиксирует происходящее: каким образом происходит приспособление инвалидов и людей с ООП к социальному окружению, как они воспринимают окружающий мир и как, в свою очередь, общество относится к таким людям. В посвященных этой проблематике работах анализируются подходы к обучению и возможности их корректировки для лучшего соответствия разнообразным потребностям людей с ООП, чтобы тем самым способствовать их большей независимости и самореализации.

Динамический подход — это один из важнейших теоретических (метапсихологических) взглядов на принципы психики человека. Динамический подход предполагает рассмотрение таких понятий, как инстинкт или развитие, в качестве находящихся «в движении», а не статичных явлений [24, с. 42].

В октябре 2012 года Министерство высшего образования и научных исследований выделило Институту INS HEA ассигнования на проведение нескольких междисциплинарных проектов в области образовательной инклюзии, о некоторых из них будет рассказано ниже.

Б) Проект «MIGRITI — субъективное отношение к учреждениям социализации детей и подростков в ситуациях миграции и беспризорности» (Институт INS HEA)

Этот исследовательский проект направлен на анализ субъективного отношения детей и подростков (от 6 до 16 лет) в ситуациях миграции и беспризорности к институтам социализации: школе, культурным, социальным, религиозным учреждениям, семье. Исследователям важно понять, под влиянием каких факторов у этой категории детей формируется восприятие социальной справедливости и личное (субъективное) отношение к учреждениям, в которых они обучаются, проводят свободное время, занимаются спортом, приобщаются к культуре и религии и т.д. Учитывается тот факт, что то, что ребенок видит, зависит не только от объективных условий, а еще и от прошлого опыта, привычек, страхов и надежд, настроения и т.д. Цель исследования — определить, каким

образом можно управлять «динамикой» школьного и социального участия детей и подростков в ситуациях миграции и беспризорности [21].

Группа исследователей использовала *сочетание традиционных и инновационных методов исследования.* В основе исследования — качественные методы, используемые для выявления субъективного суждения, возникающего в результате различных социальных переживаний.

Полевые работы начинаются с исследований этнографического типа. *Этнографический метод* — качественный метод исследования, который направлен на изучение и анализ ежедневной практики респондентов с учетом культурных, социальных, экономических, национальных или этнических особенностей объекта исследований непосредственно в его естественной среде. В данной ситуации речь идет о наблюдении и сборе историй из жизни детей и подростков, изложенных ими самими. Также проводятся беседы и интервью с учителями и специалистами, работающими с этими учащимися.

Инновационные методы: 1. Визуальная социология; 2. Метод форум-театра.

1. Использование *визуальной социологии* в качестве основной методологии проекта MIGRITI отвечает этическим вопросам, связанным с данным типом исследования. В настоящее время визуальная социология имеет дело со всеми видами визуальных источников, визуальных образов и репрезентаций, среди которых имеет место также наблюдение за объектом исследований в его постоянном окружении, в повседневной среде. В данном проекте используется протокол, разработанный Говардом Беккером (Howard S. Becker). Изображение здесь рассматривается в качестве инструмента одного из этапов исследования.

В данном случае речь идет о фотографиях, сделанных самими детьми и подростками в учреждениях социализации, в семье, на различных мероприятиях. Фотография позволяет «высказаться» маргинальной или стигматизированной личности. Благодаря фотографиям «считывается» мнение респондентов. Основной интерес исследователей направлен на изучение того, как конструируется реальность в голове учащихся из среды иммигрантов и беспризорников с помощью визуальных образов, как создаются значение и смысл. Анализ полученных данных позволяет проектировать деятельность учреждений социализации в направлении адаптации и интеграции детей и подростков с ООП, избегая маргинализации.

2. *Метод форум-театра* был разработан бразильским театральным деятелем А. Боалем и сейчас применяется в разных вариациях. В основе метода форум-театра — проигрывание реальных жизненных ситуаций с целью нахождения оптимального и реального решения острой или конфликтной проблемы. Боаль разделил всех актеров на три роли: угнетатель, угнетенный и наблюдатель. Из названий понятно, что угнетатель — это тот человек, который и создает напряженную или проблемную ситуацию. Угнетенный, соответственно, тот, на кого направлена энергия угнетателя. Наблюдатель, в свою очередь, не вмешивается в происходящее, но находится в непосредственной близости от ситуации [4]. Сначала полностью проигрывается сцена с проблемной ситуацией. Затем ситуация воспроизводится еще несколько раз. Это делается для того, чтобы зрители могли предлагать свое решение проблемы и в любой момент могли сказать «стоп». Разыгрываемый эпизод в этом случае останавливается, а зритель заменяет одного из актеров на сцене и пробует изменить ситуацию. Ситуация, проигрываемая на сцене, может быть остановлена в любой момент и «перемотана» до точки, где зритель чувствует, что может вмешаться и предложить свое решение проблемы. Зрители обязательно должны быть уверены в том, что проблема будет решена [4].

Таким образом, можно констатировать, что в процессе исследований происходит синтез методов и наработок смежных социальных и гуманитарных дисциплин и явно прослеживается влияние социологических и психологических теорий на междисциплинарные исследования в сфере инклюзивного образования.

В) Проект «Профессиональная интеграция студентов-инвалидов» (университет Монпелье I)

Междисциплинарная исследовательская команда университета Монпелье «Здоровье, образование и ситуации инвалидности» (SantESiH) входит в Федеральную структуру исследований по теме «Управление, экономика, здравоохранение» и включает в себя несколько других исследовательских групп по социальным наукам из университета, а также с группой Grhapes из института INS HEA.

С 2008 по 2014 гг. группой SantESiH был осуществлен проект «Профессиональная интеграция студентов-инвалидов» [25]. Было выяснено, что в высших учебных заведениях обучается около 14 000 студентов-инвалидов. В ходе данного проекта было проведено «Национальное исследование послевузовского профессионального маршрута выпуск-

ников с ограниченными возможностями здоровья» [16]. Исследование проводилось при поддержке Министерства высшего образования и научных исследований, ассоциации по управлению фондами с целью профессионального устройства инвалидов (*фр.* — Agefiph), Ассоциации французских университетов SAEH (прием студентов с инвалидностью) с участием института INS HEA.

В центре внимания исследователей находилась «динамика изменений (увеличения и уменьшения) проблем в сфере трудоустройства у людей с инвалидностью». Исследование было нацелено на изучение профессиональной среды, отношения работодателей к людям с инвалидностью, влияния уровня квалификации и недостатка знаний при поиске и приеме на работу людей с инвалидностью.

Нужно отметить, что исследования, касающиеся интеграции молодых людей на рынке труда в соответствии с уровнем их подготовки и специальности, проводятся во Франции регулярно с середины 1990-х годов. Такое исследование называется «Поколение» (Generation) и реализуется Центром изучения профессиональных квалификаций (*фр.* — Céreq) [5]. Начиная с 2008 г., после создания исследовательской группы SantESiH, профессиональный маршрут молодых людей с инвалидность стал также тщательно изучаться. (Результаты исследований описаны в трудах Le Roux N., Marcellini A., Segon M., Banens M., Champely S.) [20; 26; 27; 28].

Методология исследования: анкетирование и телефонный опрос с последующей статистической обработкой. Сначала отбирается группа выпускников, окончивших вуз в один и тот же год. Первый раз их опрашивают сразу по окончании вуза, и затем — каждые три года. Эти исследования проводятся регулярно, каждый год с разными поколениями студентов. Такой подход позволяет понять успешность вхождения в трудовую жизнь целого поколения.

Анкета включает в себя несколько вопросов об образовании, занятости на рынке труда месяц за месяцем, год за годом (занятость, безработица, возвращение к образованию, профессиональная подготовка, бездеятельность и т.д.), начиная с окончания высшего учебного заведения до дня опроса. По телефону опрос длится около двадцати минут. Полученные данные являются конфиденциальными и никуда не передаются, кроме как для статистической обработки. Результаты исследования публикуются на сайте Центра изучения профессиональных квалификаций (Céreq), а также направляются респондентам.

III. Финансирование междисциплинарных проектов

Программа инвестиций в будущее, называемая также «Большой национальный заем» (Grand emprunt national), была инициирована во Франции в декабре 2009 г. и предусматривала выделение 35 млрд евро на финансирование научных исследований, проектов высших учебных заведений страны, промышленных объединений по развитию инноваций и цифровых технологий. В настоящее время сумма «Большого национального займа» увеличена до 47 млрд евро.

Основную часть финансирования междисциплинарных проектов в сфере образования берет на себя Министерство национального просвещения, высшего образования и научных исследований Французской Республики. Однако самостоятельно Министерство не смогло бы справиться со всем комплексом проблем. Поэтому не только регионы, но и предприятия и промышленные ассоциации также участвуют в финансировании многих проектов, связанных с профессиональным обучением и трудоустройством инвалидов.

Национальный институт исследования проблем инвалидности INS HEA находится в центральном регионе Франции — Иль де Франс (Région Ile-de-France), поэтому его исследования финансируются не только Министерством образования, но и из бюджета региона, местными компаниями. Значительную помощь оказывают Ассоциация по управлению фондами с целью профессионального устройства инвалидов (Agefiph) и ассоциация предприятий «Трамплин — обучение, инвалидность, предприятия» (*фр.*— Tremplin) [29]. Ассоциация Tremplin была организована в 1992 году, объединив четыре основные группы предприятий (Total, Рон-Пуленк, IBM и ELF), которые столкнулись с низкой квалификацией лиц с ОВЗ и решили действовать на опережение путем создания собственной ассоциации. Действия Tremplin направлены на то, чтобы помочь более мелким предприятиям и компаниям перейти к политике интеграции людей с ограниченными возможностями здоровья. Сегодня ассоциацию поддерживают более 200 компаний-партнеров. Таким образом, она финансируется в первую очередь ее компаниями-партнерами, а также пополняется за счет грантов от Ассоциации по управлению фондами с целью профессионального устройства инвалидов (Agefiph) [16]. Каждое второе предприятие во Франции платит отчисления в Agefiph, которая, в свою очередь, финансирует научные исследования, касающиеся доступности высшего образования для

людей с ОВЗ и занятости инвалидов после окончания вузов.

Дополнительное финансирование поступает от международных организаций. Например, программы интеграции людей с инвалидностью частично финансирует ЕС благодаря международной программе Леонардо да Винчи, основная цель которой — оказывать помощь европейцам в приобретении новых знаний, навыков и квалификации, которые признавались бы в других странах.

Заключение. В документах ЮНЕСКО утверждается, что «главная трудность, вызываемая процессом инклюзии, заключается в том, что этот процесс должен сопровождаться изменениями в организации повседневной работы обычных школ, их программ обучения, стратегий образования и профессионального обучения. Было установлено, что отсутствие организационных изменений является одним из главных препятствий для развития инклюзивного образования» [22].

С целью преодоления барьеров для успешного развития инклюзивного образования во Франции были созданы не только исследовательские лаборатории на базе университетов, но и профильные научно-исследовательские институты, которые занимаются исключительно научными изысканиями в области образовательной инклюзии и подготовкой специалистов в данной области (например, INS HEA).

Данное исследование позволило сделать следующие выводы:

1. Подавляющее большинство междисциплинарных исследований в сфере образования во Франции связано с изучением проблем инвалидов, а также других категорий учащихся с особыми образовательными потребностями. В исследовательские группы входят представители различных наук: психологии, антропологии, политологии, социальной инженерии, социологии, культурологии, языкознания, медицины, наук об образовании, права, информатики и т.д. Тематические направления междисциплинарных проектов разнообразны: от изучения факторов уязвимости при получении образования (социальных, экономических, экологических, возможностей здоровья) до разработки политики в области инклюзивного образования.

2. Междисциплинарный подход к исследованиям имеет свое методологическое, теоретическое и технологическое обеспечение. Происходит синтез методов и наработок смежных социальных и гуманитарных дисциплин: психологии, социологии, антропологии и т.д. Явно прослеживается влияние социологических и психологических теорий на

исследования. В процессе исследовательского поиска используются традиционные и инновационные методики смежных социальных и гуманитарных дисциплин.

3. Новая стратегия научных исследований основана на тесном взаимодействии между частным и государственным секторами. В качестве партнеров к исследованиям привлекаются университеты, научные центры и институты, медико-социальные учреждения, профессиональные ассоциации, средние и высшие учебные заведения как из Франции, так и из других (не только европейских) стран и т.д.

4. Понимание важности укрепления научно-исследовательского потенциала страны привело к увеличению финансирования университетов и научно-исследовательских учреждений. В финансировании междисциплинарных проектов в сфере образования также участвуют частные и государственные организации: Министерство образования, регион, местные компании, промышленные ассоциации, международные организации и т.д.

5. Наиболее сильными сторонами организации научно-исследовательской деятельности во Франции является наличие высококвалифицированных кадров; сильных государственных институтов, регулирующих инновационную и исследовательскую деятельность; развитой системы социального и финансового участия негосударственных предприятий.

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

Литература

1. Новая философская энциклопедия. Электронная библиотека Института философии РАН: [сайт]. URL: http://qoo.by/2tZ1 (дата обращения: 25.02.2017).

2. Axes de recherche de SANTESIH. URL: http://www.santesih.com/index.php/site-map/axes-de-recherche (дата обращения: 03.03.2017).

3. *Becker Howard S.* Outsiders. Études de sociologie de la déviance, Métailié, Paris, 1985.

4. *Boal A.* Games for actors and non-actors London and New York Routledge. 1992.

5. Centre d'études et de recherches sur les qualifications. URL: http://www.cereq.fr/sous-themes/Enquetes-Generation-Sous-Themes/Generation-1992-enquete-1997–1998 (дата обращения: 27.02.2017)

6. *Champely S., Thomas J., Férez, S.* Une approche « hétéro-statistique » et graphique des masses de données d'enquête — le logiciel Point G. Bulletin de Méthodologie Sociologique, № 116. 2012. P. 25–43.

7. *Coudurier C. Y.* Évolution de jeunes enfants avec autisme. 2016. 168 p.

8. Décret № 2005–1754 du 30 décembre 2005 relatif à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.

9. France Europe 2020. A strategic Agenda for research, technology, transfer and innovation. URL: http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25366/acces-thematique.html?theme=317subtheme=

318 (дата обращения: 02.04.2017).

10. *Gibson J. J.* The Ecological Approach to Visual Perception. Boston: Houghton Mifflin. 1979.

11. Gobry D. Éduquer à la confiance en soi, en l'autre, aux autres. Lyon: Chronique Sociale. 1999.

12. Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires (EA 7287 Grhapes). URL: http://inshea.fr/fr/content/l%C3%A9quipe-de-recherche-grhapes (дата обращения: 20.02.2017).

13. IFÉ. URL: http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation (дата обращения: 20.02.2017).

14. INS HEA. URL: http://www.inshea.fr/fr/content/nous-connaitre (дата обращения: 21.02.2017)

15. L'accompagnement social et éducatif. Sous la direction de Becquet V., Corond M. Association Les Francas. 2017. 168 p.

16. La lettre des études et évaluations de l'Agefiph № 9 — Janvier 2015. URL: https://e.mail.ru/attachment/14906261810000000002/0;3 (дата обращения: 22.02.2017).

17. Le Roux N., Marcellini A. L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche, ALTER, Vol. 5, № 4, 2011. p. 281–296.

18. L'etat de l'enseignement superieur et de la recherche. URL: https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_RESUME-l_etat_de_l_enseignement_superieur_et_de_la_recherche_resume.php (дата обращения: 25.02.2017).

19. Loi № 2013–660 du 22 juillet 2013. Chapitre Ier: Principes relatifs à la création et à l'autonomie des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.

20. Marcellini A. Quels parcours des adolescents handicapés moteurs vers l'âge adulte? Revue de littérature sur la prise en compte du projet de vie dans le passage du secteur pédiatrique au secteur de soins adulte, Annals of Physical and Rehabilitation Medicine. 2012.

21. MIGRITI — Subjectivités et rapports aux institutions de socialisation dans l'immigration et l'itinérance: la participation socio-scolaire des enfants. URL: http://www.inshea.fr/fr/content/migriti-subjectivit%C3%A9s-et-rapports-aux-institutions-de-socialisation-dans-l%E2%80%99immigration-et-l (дата обращения: 27.02.2017).

22. Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à l'éducation pour tous. URL: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Russian_.pdf (дата обращения: 20.02.2017).

23. Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives. Sous la direction de Greta Pelgrims et Jean-Michel Perez. INS HEA. 2016.

24. Rycroft Charles. Psychoanalysis and Beyond. Chatto & Windus. 1985. 200 p.

25. SANTESIH — Santé, Education et Situations de Handicap. URL: http://www.santesih.com (дата обращения: 20.02.2017).

26. Segon M., Le Roux N., Banens M., Champely S. Quelles données statistiques peut-on exploiter pour mesurer les parcours d'entrée dans la vie active des jeunes étudiants handicapés? Revue Française des Affaires Sociales, № 1–2, 2014.

27. Segon M., Banens M., Champely S., Le Roux N. Les parcours d'insertion des anciens étudiants handicapés: état des lieux statistique et perspectives de recherche, Colloque Travail Emploi Politiques Publiques, 14–15 Juin 2013. Université de Caen.

28. Segon M., Le Roux N. Parcours de formation et d'accès à l'emploi des anciens étudiants handicapés: formes de recours aux dispositifs et dynamiques identitaires, Agora Débats/Jeunesses, № 65. 2013.

29. Tremplin — Études, Handicap, Entreprises. Available at: http://www.tremplin-handicap.fr (дата обращения: 03.03.2017).

References

- Axes de recherche de SANTESIH. Available at: http://www.santesih.com/index.php/site-map/axes-de-recherche (accessed on: 03.03.2017).
- Becker Howard S. Outsiders. Études de sociologie de la déviance, Paris, 1985.
- Boal A. Games for actors and non-actors. London and New York Routledge. 1992. Centre d'études et de recherches sur les qualifications. Available at: http://www.cereq.fr/sous-themes/Enquetes-Generation-Sous-Themes/Generation-1992-enquete-1997–1998 (accessed on: 27.02.2017)
- Champely S., Thomas J., Férez, S. Une approche « hétéro-statistique » et graphique des masses de données d'enquête — le logiciel Point G. Bulletin de Méthodologie Sociologique, № 116. 2012. p.25–43.
- *Coudurier C. Y.* Évolution de jeunes enfants avec autisme. 2016. 168 p.

- Décret № 2005–1754 du 30 décembre 2005 relatif à l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés.
- France Europe 2020. A strategic Agenda for research, technology, transfer and innovation. Available at: http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid25366/acces-thematique.html?theme=317subtheme=318 (accessed on: 02.04.2017)
- *Gibson J. J.* The Ecological Approach to Visual Perception. Boston: Houghton Mifflin. 1979.
- Gobry D. Éduquer à la confiance en soi, en l'autre, aux autres. Lyon: Chronique Sociale. 1999.
- Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité et les pratiques éducatives et scolaires (EA 7287 Grhapes). Available at: http://inshea.fr/fr/content/l%C3%A9quipe-de-recherche-grhapes (accessed on: 20.02.2017)
- IFÉ. Available at: http://ife.ens-lyon.fr/ife/institut/presentation (accessed on: 20.02.2017)
- INS HEA. Available at: http://www.inshea.fr/fr/content/nous-connaitre (accessed on: 21.02.2017)
- L'accompagnement social et éducatif. Sous la direction de Becquet V., Corond M. Association Les Francas. 2017. 168 p.
- La lettre des études et évaluations de l'Agefiph № 9 — Janvier 2015. Available at: https://e.mail.ru/attachment/14906261810000000002/0;3 (accessed on: 22.02.2017)
- Le Roux N., Marcellini A. L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. Revue de questions et axes de recherche, ALTER, Vol. 5, № 4, 2011. p. 281–296.
- L'etat de l'enseignement superieur et de la recherche. Available at: https://publication.enseignement-sup-recherche.gouv.fr/eesr/10/EESR10_RESUME-l_etat_de_l_enseignement_superieur_et_de_la_recherche_resume.php (accessed on: 25.02.2017)
- Loi № 2013–660 du 22 juillet 2013. Chapitre Ier: Principes relatifs à la création et à l'autonomie des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel.
- Marcellini A. Quels parcours des adolescents handicapés moteurs vers l'âge adulte? Revue de littérature sur la prise en compte du projet de vie dans le passage du secteur pédiatrique au secteur de soins adulte, Annals of Physical and Rehabilitation Medicine. 2012.
- MIGRITI — Subjectivités et rapports aux institutions de socialisation dans l'immigration et l'itinérance: la participation socio-scolaire des enfants. Available at: http://www.inshea.fr/fr/content/migriti-subjectivit%C3%A9s-et-rapports-aux-institutions-de-socialisation-dans-l%E2%80%99immigration-et-l (accessed on: 27.02.2017).
- Novaya filosofskaya entsiklopediya. Elektronnaya biblioteka Instituta filosofii RAN. Available at: http://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASHf38bc2e78334014b0106f3 (accessed on: 25.02.2017). (In Russ.)
- Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à l'éducation pour tous. Available at: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4__Russian_.pdf (accessed on: 20.02.2017)
- Réinventer l'école? Politiques, conceptions et pratiques dites inclusives. Sous la direction de Greta Pelgrims et Jean-Michel Perez. INS HEA. 2016.
- Rycroft, Charles Psychoanalysis and Beyond. Chatto & Windus. 1985. 200 p. SANTESIH — Santé, Education et Situations de Handicap. Available at: http://www.santesih.com (accessed on: 20.02.2017)
- Segon M., Le Roux N., Banens M., Champely S. Quelles données statistiques peut-on exploiter pour mesurer les parcours d'entrée dans la vie active des jeunes étudiants handicapés? Revue Française des Affaires Sociales, № 1–2, 2014.
- Segon M., Banens M., Champely S., Le Roux N. Les parcours d'insertion des anciens étudiants handicapés: état des lieux statistique et perspectives de recherche, Colloque Travail Emploi Politiques Publiques, 14–15 Juin 2013. Université de Caen.
- Segon M., Le Roux N. Parcours de formation et d'accès à l'emploi des anciens étudiants handicapés: formes de recours aux dispositifs et dynamiques identitaires, Agora Débats/Jeunesses, № 65. 2013.
- Tremplin — Études, Handicap, Entreprises. Available at: http://www.tremplin-handicap.fr (accessed on:03.03.2017)

И. В. Антипкина

Младший научный сотрудник, Научно-исследовательский университет «Высшая школа экономики»
E-mail: iantipkina@hse.ru

Inna V. Antipkina
Junior Scientific Fellow, Higher School of Economic, Moscow

ИССЛЕДОВАНИЯ «РОДИТЕЛЬСКОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ» В РОССИИ И ЗА РУБЕЖОМ

Под «родительской вовлеченностью» понимается участие родителей в академическом развитии и образовании детей, родительские образовательные практики, убеждения относительно образовательных возможностей ребенка и мотивационные установки относительно образования. Данный обзор ставит перед собой три задачи. Во-первых, на примере эволюции исследований «родительской вовлеченности» в США показать тесную связь между изменениями в образовательной системе и жизни общества с изменением исследовательских вопросов при изучении «родительской вовлеченности». Во-вторых, показать результаты исследований «родительской вовлеченности» с описанием их основных концепций, моделей, количественных результатов и актуальных тенденций. В-третьих, представить состояние исследований «родительской вовлеченности» в России и обозначить перспективные направления для их дальнейшего развития.

Ключевые слова: *«родительская вовлеченность», семья и школа, домашняя вовлеченность, школьная вовлеченность.*

Введение

Согласно Федеральным государственным образовательным стандартам начального, основного и среднего общего образования, родители учащихся рассматриваются как полноценные участники образовательного процесса. На Московском международном салоне образования 2016 года проблема

Как цитировать статью: Антипкина И. В. Исследования «родительской вовлеченности» в России и за рубежом // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С.102–114.

«родительской вовлеченности» (от английского *parent involvement*) была отнесена к «горячей шестерке» образовательных тем наряду с инертностью системы образования или универсальными компетенциями.

При этом наполнение термина неоднозначно. Так, спикер уже упомянутого ММСО-2016 пояснял, что «канули в прошлое времена, когда родитель отдает ребенка в школу и ждет на выходе „готовый продукт“. Сейчас ответственный родитель должен стать продюсером образования своего ребенка» [9]. В то же время на сайте Института развития государственно-общественного управления образованием поясняется, что «вовлеченность родителей — это повышенная эмоциональная связь с образовательной организацией (школой), которую ощущает родитель, мотивирующая к более активному участию в ее жизнедеятельности» [6].

Противоречия здесь нет, поскольку речь идет о двух сторонах «родительской вовлеченности»: 1) домашней вовлеченности (в виде обсуждения школьных дел, помощи с домашними заданиями, походов в музеи, театры и пр.); и 2) «родительской вовлеченности» на базе школы (общение с учителями, участие в комитетах, посещение мероприятий и пр.). Эффекты этих двух типов вовлеченности могут различаться [25].

Цели исследования

Цели данной работы: 1. Показать связь между изменениями в системе образования и сменой исследовательских вопросов в изучении «родительской вовлеченности» на примере США; 2. Показать основные результаты исследований «родительской вовлеченности»; 3. Описать состояние исследований «родительской вовлеченности» в России.

1. Изучение «родительской вовлеченности» и запросы образовательной системы в США

1.1. 1960-е –70-е годы: предпосылки исследовательского интереса

США стали страной — лидером по исследованию родительской вовлеченности благодаря популярности теории экологических систем Ури Бронфенбреннера, который был одним из учредителей государственной программы Head Start («Рывок»). Запущенная в 1965 году в рамках государственной программы по «войне с бедностью» (War on poverty) Министерством здравоохранения и социальных услуг США программа Head Start была направлена на дошкольников из малообеспеченных семей и их родителей. На сегодняшний день это самая старая и обширная

из подобного рода государственных программ США с бюджетом 8,42 млрд долларов в 2014–2015 гг. [11].

В 1966 году социолог Джеймс Коулман провел одно из самых масштабных в истории исследований школьников, охватившее 650 000 учащихся США, по итогам которого было сообщено, что семейные факторы связаны с успеваемостью школьников гораздо сильнее школьных (в последующие десятилетия появились новые методические подходы к дизайну исследований и анализу данных, и результаты Коулмана были убедительно оспорены). После выхода «отчета Коулмана» многие исследователи обратились к изучению семейных факторов, включая «родительскую вовлеченность».

Уильям Джейнес отмечает, что в 1963 г. был еще один «поворотный» для исследователей момент: после 14-летнего снижения уровень разводов в США начал расти [21]. Изучение связи между составом семьи, «родительской вовлеченностью» и академическими достижениями детей вышло на первый план в 1970-е гг. Был выявлен ряд неблагоприятных для «родительской вовлеченности» явлений, ставших следствием того, что в начале 20 века «Джон Дьюи убедил американцев, что индустриальная эволюция требует изменений в образовательной ориентации. Вследствие этого многие родители, во-первых, стали рассматривать учителей как профессионалов, отвечающих за академическое развитие детей, во-вторых, оба родителя стали больше работать, испытывая меньше чувства вины за это, и, в-третьих, родители стали рассматривать себя скорее как добытчиков хлеба насущного, чем как фактор эмоционального развития детей» [21, с. 23].

Возможно, пристальное внимание к роли обоих родителей в образовании детей дало свои благоприятные результаты. Так, сравнивая вовлеченность отцов и матерей в историческом аспекте, исследователи пришли к выводу, что с конца 1990-х гг. и отцы, и матери стали больше времени инвестировать в воспитание детей, чем в предыдущие десятилетия, несмотря на бóльшую долю трудоустроенности обоих родителей по сравнению с прошлыми поколениями, когда матери чаще не работали [31]. Авторы объясняют эти неожиданные результаты тем, что работающие матери стали сознательно уделять как можно больше времени полноценному общению с детьми.

1.2. 1980-е – 90 гг.: акцент на школьной «вовлеченности» родителей

С 1983 г. в образовательной политике США начался длящийся до сих пор период «борьбы за успеваемость» [2]. К этому десятилетию исследо-

ватели пришли к выводу, что полная семья способствует «родительской вовлеченности», но не гарантирует ее, а следовательно, родителей надо «направлять». Направляющая роль при этом возлагалась на школы.

Своего расцвета понимание «родительской вовлеченности» как преимущественно вовлеченности на базе школы достигло к концу 1980-х годов, когда была создана наиболее известная из методологических концепций: модель школьной «родительской вовлеченности» Джойс Эпштейн [15]. Эпштейн, которая рассматривает «родительскую вовлеченность» как область пересечения трех сфер (семья, школа, местное сообщество), в соответствии с теорией Бронфенбреннера, пишет, что необходимо вести разговор не просто о вовлечении родителей, но о «партнерстве семьи, школы и общества».

Согласно модели Эпштейн, существует шесть типов родительской деятельности для участия в образовании детей:

- Воспитание. Цель: помочь всем семьям создать домашнюю среду, которая поддержит детей в образовательной деятельности.
- Коммуникации. Цель: создать эффективные формы коммуникации между школой и домом касательно школьной программы и прогресса детей.
- Волонтерство. Цель: привлекать родителей к учебному процессу детей и организовывать помощь и поддержку с их стороны.
- Обучение дома. Цель: обеспечить семьи информацией и идеями, как помочь школьникам с домашней работой и непредметными навыками, связанными с освоением программы (принятие решение, планирование).
- Принятие решений. Цель: включить родителей в процесс принятия школьных решений, поддерживать желание родителей участвовать в управлении школой и выступать представителями своих детей.
- Сотрудничество с местным сообществом. Выявить и интегрировать ресурсы местного сообщества, которые могут усилить школьные программы, семейные практики, развитие и обучение детей.

Модель Эпштейн до сих используется в качестве базовой концепции для школьных программ усиления «родительской вовлеченности».

1.3. 2000-е гг.: критика существующих практик «родительской вовлеченности»

С начала 2000-х гг. в литературе стало появляться все больше критики

школьных практик «родительской вовлеченности». Кэтрин Накагава [26] показала, что вовлеченность на уровне школы позиционируется как предпочтительный по сравнению с другими тип вовлеченности, а также что «родительская вовлеченность» становится средством воспроизводства социального статуса кво, поскольку формальные требования школьной вовлеченности, соответствующие образу жизни, информированности и ресурсам среднего класса, не подходят для более бедных семей, из-за чего социальное расстояние между учителями и родителями остается большим, но вина за это возлагается на родителей, что только усугубляет негативные эффекты их неучастия. Как реакция на критику, в исследованиях стало уделяться большое внимание культурным особенностям, зазвучали призывы уважать культуру разных семей [10], а содержание понятия «родительская вовлеченность» стало трактоваться шире формального участия в школьных делах. Например, Джанет Гудолл и Кэролайн Монтгомери [17] пишут о континууме родительских практик, который длится от формальной «родительской привлеченности» (parent involvement) до искренней и осознанной «родительской причастности» (parent engagement).

1.4. Межкультурные исследования «родительской вовлеченности»

Повышенный интерес к изучению «родительской вовлеченности» в разных странах обеспечили, во-первых, накопленные в США результаты исследований, а во-вторых, международные сравнительные исследования, особенно PISA, PIRLS, TIMMS [27; 30], которые позволяют исследователям сравнивать эффекты участия родителей в разных культурах.

Таким образом, в течение полувека исследователи «родительской вовлеченности» перешли от узкого понимания термина — как «участия родителей в школьных делах и мероприятиях» — к широкой трактовке вовлеченности и от изучения предикторных возможностей отдельных типов поведения (посещение школьных собраний, общение с учителями, помощь с уроками, совместное чтение книжек и т.п.) — к построению и проверке моделей, объясняющих эффекты «родительской вовлеченности».

2. Основные результаты исследований «родительской вовлеченности»

В 1995 г. Кейтлин Хувер-Демпси предложила структурировать изучение «родительской вовлеченности» в соответствии с тремя вопросами: а) почему родители становятся вовлеченными в учебную жизнь детей; б) как их участие связано с результатами образования детей и в) через

какие механизмы «родительская вовлеченность» может влиять на академические достижения учащихся.

2.1. Что способствует и что мешает «вовлеченности» родителей

Сама Хувер-Демпси глубоко исследовала первый из вопросов (*почему*) и предложила модель причин вовлеченности родителей, которую затем апробировала на 853 родителях учащихся 1–8 классов [19]. Однако в этом обзоре мы приведем альтернативную модель Гарри Хорнби [20, с. 12], которая значительно перекликается с моделью Хувер-Демпси, но включает больше факторов теоретической значимости (см. Таблицу 1), которые Хорнби выявил в результате анализа литературы. Целью Хорнби было создать модель для всесторонней оценки барьеров для «родительской вовлеченности».

Таблица 1

Модель «родительской вовлеченности» Гарри Хорнби

Индивидуальные факторы родителей и семей — родительские убеждения (beliefs) относительно «родительской вовлеченности»; — восприятие родителями открытости школы к «родительской вовлеченности»; — текущий жизненный контекст; — социальный класс, этническая принадлежность, пол.	Факторы ребенка — возраст; — особые образовательные потребности; — одаренность; — поведенческие проблемы.
3. Факторы отношений учителя и родителей — сходство / различие целей; — сходство / различие отношения к «родительской вовлеченности» (attitudes); — различные языки общения.	4. Факторы общества — исторические и демографические; — политические; — экономические.

Под «убеждениями» (beliefs) (п. 1) Хорнби понимает представления родителей о том, насколько они могут или не могут изменить своей вовлеченностью учебные достижения ребенка, его интеллект и какими им представляются способности / интеллект ребенка.

Под отношениями к «родительской вовлеченности» (attitudes) (п. 3) Хорнби понимает восприятие учителями и родителями роли родителей в «родительской вовлеченности». Например, учителя могут рассматри-

вать родителей как «проблему», «помеху», «дилетанта в педагогике» или, наоборот, как «заказчика», под которого нужно подстроиться.

Под языком общения (п. 3) понимается не национальный язык, а риторика общения, закрепляющая отношения. Например, Хорнби пишет, что когда в риторических фигурах говорится о «parents and professionals» («родителях и профессионалах»), то говорящий определяет учителей как «профессионалов-экспертов» и противопоставляет им родителей-профанов.

2.2. Как «вовлеченность» родителей связана с достижениями детей

Второй вопрос Хувер-Демпси касался того, *как именно* «родительская вовлеченность» связана с академическими достижениями детей. Благодаря многочисленности работ по «родительской вовлеченности» у исследователей появилась возможность проведения метаанализов и даже метасинтезов (анализов метаанализов) [33]. Средний коэффициент эффекта «родительской вовлеченности» (в корреляционных исследованиях) статистически значим, хотя не превышает 0,2–0,25. Положительная связь между «родительской вовлеченностью» и академическими достижениями детей наблюдается независимо от операционализации «родительской вовлеченности» и способов измерения достижений. Сила связи оказывается наибольшей, если определять «родительскую вовлеченность» через родительские ожидания, и наименьшей при операционализации «родительской вовлеченности» через помощь в домашней работе. Эти связи были устойчивы для разных этнических групп.

Отдельные исследования показывают неожиданное отсутствие эффектов «родительской вовлеченности» или отрицательные эффекты. Исследователи объясняют отрицательные эффекты в терминах так называемой «реактивной гипотезы»: предположения о том, что более высокая родительская вовлеченность может быть связана с изначально более низкими способностями детей (то есть родители видят, что ребенок плохо справляется с учебой, и потому уделяют его школьным делам повышенное внимание). Существуют исследования как подтверждающие реактивную гипотезу [19], так и опровергающие ее [24].

2.3. Механизмы эффектов «родительской вовлеченности»

Третий из поставленных Хувер-Демпси вопросов касается *механизмов*, с помощью которых «родительская вовлеченность» дает положительные

результаты для академического прогресса детей. Предлагаемые модели делятся на две группы [28]:

1. Модели развития навыков;
2. Модели развития мотивации.

Согласно модели развития навыков, вовлеченность родителей улучшает достижения детей, поскольку своим участием родители развивают у детей когнитивные (такие, как чтение, счет и пр.) или метапредметные навыки (планирование, регулирование процесса учебы).

В рамках мотивационной модели предполагается, что родители передают детям различные мотивационные ресурсы (внутренние побуждения для учебы), демонстрируют важность образования, и со временем дети интериоризируют эту установку. Ева Померанц с коллегами выяснили, что лучше всего предсказывает учебные достижения ориентированная на родителей мотивация, причем это было справедливо для американской и китайской выборок [13].

Помимо механизмов, заложенных в навыковой и мотивационной моделях, существует целый ряд факторов, которые связаны с «родительской вовлеченностью». Три важнейших — это:

Стили воспитания (коммуникации) родителей с детьми. В 1960-х и 70-х годах был проведен ряд исследований стилей родительского поведения, в результате были выделены четыре наиболее изучаемых размерности, которые показывают наибольшую связь с «родительской вовлеченностью» и достижениями детей: 1. Склонность родителей к контролю либо к поддержанию автономности; 2. Фокус родителя на ребенке или на процессе; 3. Позитивный или негативный настрой (аффект) родителя; 4. Положительные или отрицательные убеждения родителя относительно способностей ребенка. Иногда к характеристикам родительского стиля воспитания добавляют характеристики среды: теплоту семейного климата и степень структурированности среды [16; 28; 29]. Среди самых известных концепций стилей воспитания выделяются работы Дианы Баумринд, которая эмпирически выявила три основных стиля (авторитетный, авторитарный, разрешающий), однако ограничением теории Баумринд является то, что ее результаты валидны только для условий белых семей среднего класса и не подтверждаются на других выборках [23].

Типы «родительской вовлеченности». Исследования показывают, что формальные и неформальные родительские практики по-разному

связаны с образовательными результатами детей [32], а также с культурным капиталом родителей [22]. Под формальными практиками обычно понимаются намеренные усилия по обучению детей конкретным навыкам (изучение букв, цифр, работа по учебным пособиям под руководством родителя). Под неформальными практиками понимаются игры с детьми, совместное чтение и обсуждение книг и другие практики, выполняющие скорее досуговую, чем учебную функцию.

Социально-экономический статус семьи (СЭС). Авторы метааналитических обзоров пишут, что во «всех странах, для которых собраны данные, образовательные достижения школьников коррелируют с уровнем образования или социоэкономическим положением их родителей» [12]. Фактор СЭС очень тесно связан с культурой и ценностями, поэтому исследования СЭС часто сопряжены с изучением мотивации, ожиданий и убеждений родителей [14].

2.4. Актуальные направления исследований «родительской вовлеченности» за рубежом сегодня

Наиболее актуальные сегодня тренды исследований «родительской вовлеченности» за рубежом — это: а) межкультурные исследования, проводимые с целью выявить сходства и различия родительских практик в разных культурах; б) исследования, включающие в себя максимальный ряд факторов, значимость которых для «родительской вовлеченности» была показана в предыдущих работах; в) контроль эффектов социальной желательности, например измерение «родительской вовлеченности» с трех сторон: по опросам родителей, детей и учителей; и г) использование экспериментальных дизайнов исследований для подтверждения каузальности эффектов.

3. «Родительская вовлеченность» в России

В русскоязычной литературе широко представлены исследования, посвященные феномену родительства, взаимодействию родителей и детей [5].

Растущий исследовательский интерес к образовательным программам для родителей вызван резким увеличением родительского спроса на консультации психологов, тренинги и публикации по вопросам воспитания [8], при этом отмечается переход от информирования родителя к работе с его личностью [8].

Интерес к теме «родительской вовлеченности» вызван не только

направлением образовательной политики в стране, но и объективными процессами изменения взаимоотношений школы и семьи. В средний советский период в России существовала экспертная модель взаимодействия семьи и школы, «родительские университеты»: школа выступала абсолютным авторитетом, просвещала родителей. На позднем этапе СССР школа признала необходимость работы с родителями, но без признания их компетентности. Во время перестройки и в ранний постсоветский период родители рассматривались в качестве финансовых ресурсов. Наконец, стала очевидной необходимость сдвига к партнерским отношениям с родителями, привлечению их к управлению школой [7].

Однако все перечисленные выше российские исследования носят психологический или социологический характер. Академические достижения детей не являются их главным фокусом и не учитываются при анализе.

Тем не менее в России проводятся исследования, включающие в себя оценивание и «родительской вовлеченности», и достижений детей. Например, в проекте по оцениванию прогресса первоклассников в течение первого школьного года iPIPS в контекстные анкеты встроены опросники для родителей, результаты которых позволяют точнее оценить факторы, способствующие когнитивному развитию детей [1]. Российские данные международных сравнительных исследований также позволяют оценить эффекты «родительской вовлеченности». На данных исследования PIRLS было показано, что эффекты вовлеченности родителей в обучение детей чтению меняются в зависимости от уровня образования родителей [4].

4. Заключение

Объемы информации по теме «родительской вовлеченности», доступные в зарубежной и российской литературе, несопоставимы, но данные масштабных межстрановых исследований «родительской вовлеченности» говорят о высокой согласованности результатов в разных культурах. Это позволяет проводить исследования с опорой на уже накопленные и структурированные объемы данных по «родительской вовлеченности» при контроле культурно-специфических факторов.

Для эффективного развития идей «родительской вовлеченности» в России и, как следствие, для возможности предлагать обоснованные методические рекомендации или основанные на доказательствах политические решения очень важны как описательные исследования,

позволяющие лучше понять «портрет вовлеченного родителя», так и исследования, позволяющие оценить разные аспекты конструкта «родительской вовлеченности» (родительские практики, убеждения, мотивационные факторы) при контроле важнейших для «родительской вовлеченности» переменных.

Данный обзор является частью работ, проведенных по гранту Российского Научного Фонда 16–18–10401.

Литература

1. *Антипкина И., Кузнецова М., Карданова Е.* Что способствует и что мешает прогрессу первоклассников в чтении // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 206–233

2. *Грэм П. А.* Америка за школьной партой. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации. М.: Новости, 2016. 288 с.

3. *Гурко Т. А.* Брак и родительство в России: монография. М.: Изд-во Ин-та социологии РАН, 2008. 326 с.

4. *Захаров А. Б., Капуза А. В.* Родительские практики обучения чтению и уровень читательской грамотности детей в России: по данным PIRLS2011 // Вопросы образования. 2017. № 2. С. 234–257.

5. *Захарова Е. И.* Психология освоения родительства: монография. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 262 с.

6. Институт развития государственно-общественного управления образованием: [сайт]. URL: http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/V/Vovlechennost_Roditeley.html (дата обращения: 22.04.2017).

7. *Мерцалова Т. А., Гошин М. Е.* Родительское участие в управлении… и не только! // Народное образование. 2015. № 8. С. 78–83.

8. *Поливанова К. Н., Вопилова И. Е., Нисская А. К.* Образовательные программы для родителей: история и современные тенденции // Педагогика. 2015. № 7. С. 95–101.

9. Шесть горячих тем современного образования. Главные темы образования — 2016, или Над чем ломают головы эксперты [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://newtonew.com/opinion/6-hot-education-topics-mmco (дата обращения: 22.04.2017).

10. *Bakker J., Denessen E.* The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations // International Journal about Parents in Education. 2007. Vol. 1 № 0. С. 188–199.

11. *Barnett S., Friedman-Krauss A. H.* State(s) of Head Start. New Brunswick: The National Institute for Early Education Research, 2016. 481 p.

12. *Björklund A., Salvanes K.* Education and family background: Mechanisms and policies // Handbook of the Economics of Education. 2011. Vol. 3. № 3. P. 201–247.

13. *Cheung C. S. S., Pomerantz E. M.* Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation // Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. № 3. P. 820.

14. *Davis-Kean P. E.* The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment // Journal of family psychology. 2005. Vol. 19. № 2. P. 294.

15. *Epstein J. L., Sheldon S. B.* Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships // in Conrad C., Serlin R. (Eds) SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry. London: Sage Publications, 2006. P. 117–138.

16. *Gonida E. N., Cortina K. S.* Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement // British Journal of Educational Psychology. 2014. Vol. 84. № 3. P. 376–396.

17. *Goodall J., Montgomery C.* Parental involvement to parental engagement: a continuum // Educational Review. 2014. Vol. 66 № 4. P. 399–410.

18. *Hampden-Thompson G., Guzman L., Lippman L.* A cross-national analysis of parental in-

volvement and student literacy // International Journal of Comparative Sociology. 2013. Vol. 54. № 3. P. 246–266.

19. *Hoover-Dempsey K. V., Walker J. M. T., Sandler H. M.* Why do parents become involved? Research findings and implications // Elementary School Journal. 2005. Vol. 106. № 2. P. 105–130.

20. *Hornby G.* Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships. London: Springer Science & Business Media, 2011. 137 p.

21. *Jeynes W.* Parental involvement and academic success. New York: Routledge, 2010. 223 p.

22. *Lareau A.* Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. 262 p.

23. *Matejevic M., Jovanovic D., Jovanovic M.* Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement // Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 128. P. 288–293.

24. *McNeal Jr. R. B.* Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis // The Journal of Educational Research. 2012. Vol. 105. № 2. P. 79–89.

25. *McNeal Jr. R. B.* Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators // Universal Journal of Educational Research. 2014. Vol. 2. № 8. P. 564–576.

26. *Nakagawa K.* Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement // Educational Policy. 2000. Vol. 14. № 4. P. 443–472.

27. OECD, Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education, PISA. 2012. 79 p. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://dx.doi.org/10.1787/199 (Дата обращения: 22.04.2017).

28. *Pomerantz E. M., Moorman E. A., Litwack S. D.* The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better // Review of educational research. 2007. Vol. 77. № 3. P. 373–410.

29. *Power T. G.* Parenting dimensions and styles: a brief history and recommendations for future research // Childhood Obesity. 2013. Vol. 9. № 1. P. 14–21.

30. *Punter R. A., Glas C. A. W., Meelissen M. R. M.* Psychometric Framework for Modeling Parental Involvement and Reading Literacy. Hamburg: Springer Open, 2016. 97 p.

31. *Sayer L. C., Bianchi S. M., Robinson J. P.* Are Parents Investing Less in Children? Trends in Mothers' and Fathers' Time with Children // American journal of sociology. 2004. Vol. 110. № 1. P. 1–43.

32. *Sénéchal M., LeFevre J. A.* Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study // Child development. 2002. Vol. 73. № 2. P. 445–460.

33. *Wilder S.* Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis // Educational Review. 2014. Vol. 66. № 3. P. 377–397.

References

1. *Antipkina I.,* Kuznetsova M., Kardanova E. Chto sposobstvuet I chto meshaet progressu detey v chtenii? //Voprosy obrazovaniya. 2017. № . 2. P. 206–233 [In Rus].

2. *Bakker J., Denessen E.* The concept of parent involvement. Some theoretical and empirical considerations //International Journal about Parents in Education. 2007. Vol. 1. № . 0. 188–199.

3. *Barnett S., Friedman-Krauss A. H.* State(s) of Head Start. New Brunswick: The National Institute for Early Education Research, 2016. 481 p.

4. *Björklund A. et al.* Education and family background: Mechanisms and policies //Handbook of the Economics of Education. 2011. Vol. 3. № . 3. P. 201–247.

5. *Cheung C. S.* S., Pomerantz E. M. Why does parents' involvement enhance children's achievement? The role of parent-oriented motivation //Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 104. № . 3. P. 820.

6. *Davis-Kean P. E.* The influence of parent education and family income on child achievement: the indirect role of parental expectations and the home environment //Journal of family psychology. 2005. Vol. 19. № . 2. P. 294.

7. *Epstein J. L., Sheldon S. B.* Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships // in Conrad C., Serlin R. (Eds) SAGE handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry. London: Sage Publications, 2006. P. 117–138.

8. *Gonida E. N., Cortina K. S.* Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement //British Journal of Educational Psychology. 2014. Vol. 84. № . 3. P. 376–396.

9. *Goodall J., Montgomery C.* Parental involvement to parental engagement: a continuum //Educational Review. 2014. Vol. 66. № . 4. P. 399–410.

10. Graham P. Amerika za shkolnoy partoy. Kak sredie shkoly otvechaut meniauschimsya potrebnostyam nazii. Moscow: Novosti, 2016. 288 p. [In Rus].

11. Gurko T. Brak I roditelstvo v Rossii. Moscow: Institute sociologii RAN, 2008. 326 p. [In Rus].

12. *Hampden-Thompson G., Guzman L., Lippman L.* A cross-national analysis of parental involvement and student literacy //International Journal of Comparative Sociology. 2013. Vol. 54. № . 3. P. 246–266.

13. *Hoover-Dempsey, K.V., Walker, J.M.T., Sandler, H.M., Whetsel, D., Green, C.L., Wilkins, A.S., & Clossen, K.E.* Why do parents become involved? Research findings and implications // Elementary School Journal. 2005. Vol. 106. № 2. P. 105–130.

14. Hornby G. Parental involvement in childhood education: Building effective school-family partnerships. London: Springer Science & Business Media, 2011. 137 p.

15. Institut razvitiya gosudarstvenno-obschestvennogo upravleniya obrazovaniem. Available online: http://www.gouo.ru/AZBUKA_GOU/V/Vovlechennost_Roditeley.html (accessed on 22.04.17) [In Rus].

16. *Jeynes W.* Parental involvement and academic success. New York: Routledge, 2010. 223 p.

17. *Lareau A.* Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. 262 p.

18. *Matejevic M., Jovanovic D., Jovanovic M.* Parenting style, involvement of parents in school activities and adolescents' academic achievement //Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2014. Vol. 128. P. 288–293.

19. *McNeal Jr R. B.* Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis //The Journal of Educational Research. 2012. Vol. 105. № 2. P. 79–89.

20. *McNeal Jr R. B.* Parent involvement, academic achievement and the role of student attitudes and behaviors as mediators //Universal Journal of Educational Research. 2014. Vol. 2. № 8. P. 564–576.

21. *Merzalova T., Goshin M.* Parents' participation in school management… and more! // Narodnoye obrazovanie. 2015. № 8. P. 78–83 [In Rus].

22. *Nakagawa K.* Unthreading the ties that bind: Questioning the discourse of parent involvement //Educational Policy. 2000. Vol. 14. № 4. P. 443–472.

23. OECD (2012), Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education, PISA. 2012. 79 p. Available on-line: http://dx.doi.org/10.1787/199 (accessed on 22.04.2017).

24. Polivanova K., Vopilova I., Nisskaya A. Obrazovatelnie programmy dlya roditeley: istoriya i sovremennie tendenzii // Pedagogica. 2015. № 7. P. 95–101 [In Rus].

25. *Pomerantz E. M., Moorman E. A., Litwack S. D.* The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better //Review of educational research. 2007. Vol. 77. № . 3. P. 373–410.

26. *Power T. G.* Parenting dimensions and styles: a brief history and recommendations for future research //Childhood Obesity. 2013. Vol. 9. № . 1. P. 14–21.

27. *Punter R. A., Glas C. A.* W., Meelissen M. R. M. Psychometric Framework for Modeling Parental Involvement and Reading Literacy. Hamburg: Springer Open, 2016. 97 p.

28. *Sayer L. C., Bianchi S. M., Robinson J. P.* Are Parents Investing Less in Children? Trends in Mothers' and Fathers' Time with Children 1 //American journal of sociology. 2004. Vol. 110. № . 1. P. 1–43.

29. *Sénéchal M., LeFevre J. A.* Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study //Child development. 2002. Vol. 73. № . 2. P. 445–460.

30. Shest' goryachih tem sovremennogo obrazovania. Glavnie temy 2016, ili nad chem lomayut golovy experty. Available online: https://newtonew.com/opinion/6-hot-education-topics-mmco (accessed on 22.04.17) [In Rus].

31. *Wilder S.* Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis //Educational Review. 2014. Vol. 66. № . 3. P. 377–397.

32. *Zaharov A., Kapuza A.* Roditelskie prektiki obucheniya chteniyu I urovenj chitatelskoy gramotnosty detey v Rossii: po dannim PIRLS2011//Voprosy obrazovaniya. 2017. № . 2. P. 234–257 [In Rus].

33. *Zaharova E.* Psyhologiya roditelstva. Moscow: IIU MGOU, 2014. 262 p. [In Rus].

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МАГИСТРАТУРА УНИВЕРСИТЕТА ШОС

Научный интерес к данной теме обусловлен активизацией процессов интернационализации и интеграции в сфере образования. Интернационализация позиционируется как важная часть образовательной политики стран современного мира и предполагает не только индивидуальную академическую мобильность преподавателей и студентов, интеграцию международного измерения в образовательные программы, но и институциональное партнерство. В статье представлен анализ опыта партнерства, накопленный в рамках деятельности Университета Шанхайской организации сотрудничества (УШОС). В процессе исследования осуществлялся сравнительный анализ современных нормативно-правовых и программных документов, регламентирующих реализацию образовательных программ УШОС, обобщение опыта вузов-партнеров, анкетирование и интервьюирование студентов, обучающихся в РУДН по направлению «Педагогика» в рамках УШОС. В статье акцентируется внимание на направлении подготовки «Педагогика»; совместные магистерские программы по педагогике рассматриваются как частное проявление тенденции интернационализации педагогического образования, подчеркивается их вклад в подготовку педагогов, способных осуществлять профессиональную деятельность в поликультурной среде, проводить научные исследования и профессионально развиваться

Как цитировать статью: Иванова Г.П., Логвинова О.К. Интернационализация педагогического образования: магистратура университета ШОС // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 115–123.

Г.П. Иванова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики, руководитель магистерской программы по направлению «Педагогика» УШОС, Российский университет дружбы народов, г. Москва
E-mail: ivgp@mail.ru

Galina P. Ivanova
DSc (Education), Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Head of the "Pedagogy" Master Program, Shanghai Cooperation Organization University, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

О.К. Логвинова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Российский университет дружбы народов, г. Москва
E-mail: olga-gg@yandex.ru

Olga K. Logvinova
PhD (Education), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

в международном контексте. Выявляются современные проблемы реализации совместной магистерской программы по направлению «Педагогика» в вузах-партнерах. Обосновывается актуальность сравнительно-педагогических исследований, востребованность анализа национальной специфики и приоритетных направлений развития образования в странах-партнерах, необходимость поиска эффективных путей совместного решения значимых проблем.

Ключевые слова: *интернационализация, высшее образование, педагогика, единое образовательное пространство, Университет ШОС.*

Введение. В современном мире одним из ключевых факторов развития систем высшего образования становится процесс интернационализации. Сложность, многокомпонентность данного процесса обусловливают существование различных подходов к его определению [17]. Традиционно интернационализация рассматривается в контексте интеграции международного, межкультурного или глобального измерения в задачи, функции и методы обучения в сфере высшего образования [5; 13; 15]. В настоящее время многие отечественные и зарубежные исследователи разделяют идею о том, что интернационализация должна выступать инструментом повышения качества высшего образования, обеспечивать доступ к международному образованию для всех обучающихся [9; 11; 14; 16].

Интернационализацию высшего образования необходимо рассматривать как стремительно меняющуюся парадигму. Она позиционируется как важная часть образовательной политики стран современного мира и предполагает не только индивидуальную академическую мобильность преподавателей и студентов, интеграцию международного измерения в образовательные программы, но и институциональное партнерство.

Яркий пример такого партнерства и уникальный проект евразийского образовательного пространства — Университет Шанхайской организации сотрудничества (УШОС), который функционирует как сеть уже существующих университетов в государствах — членах ШОС, а также в странах — наблюдателях и партнерах по диалогу [10].

История становления Университета ШОС, его структура, перспективы развития являются сегодня предметом многочисленных исследований [2; 7; 12]. Значительное внимание уделяется анализу опыта участия в проекте отдельных вузов [4; 8], проблемам реализации совместных магистерских программ по ряду приоритетных направлений [3].

Открытие в 2014 году направления подготовки «Педагогика» при-

дало новый импульс сотрудничеству в сфере образования и развитию единого евразийского образовательного пространства, актуализировало включение российского педагогического образования в международный контекст. Однако его реализация в рамках Университета ШОС требует научного осмысления, поиска научно-обоснованных подходов к решению постоянно возникающих нестандартных проблем в условиях поликультурной образовательной среды.

Цель статьи. В данной статье направление подготовки «Педагогика» в рамках Университета ШОС рассматривается в контексте интернационализации высшего образования, анализируется опыт головного (базового) вуза, выявляются актуальные проблемы и перспективы реализации совместных магистерских программ.

Методология и методы исследования. В процессе исследования применялся комплекс теоретических и эмпирических методов: осуществлялся сравнительный анализ современных нормативно-правовых и программных документов, регламентирующих реализацию образовательных программ УШОС, обобщение опыта вузов-партнеров, анкетирование и интервьюирование студентов, обучающихся в РУДН по направлению «Педагогика» в рамках УШОС.

Результаты исследования.

В настоящее время Университет ШОС объединяет 82 ведущих университета государств — членов Шанхайской организации сотрудничества. Основная миссия УШОС — осуществление скоординированной подготовки высококвалифицированных кадров на основе согласованных инновационных образовательных программ по специальностям / направлениям подготовки, представляющим приоритетный интерес для экономического и социального развития государств — членов Шанхайской организации сотрудничества [1, с. 5]. Изначально в 2010 году в УШОС было введено пять взаимосогласованных направлений подготовки: регионоведение, экология, энергетика, IT-технологии, нанотехнологии. В 2013 году на заседании Совета ректоров базовых вузов УШОС было принято решение о введении новых направлений — «Экономика» и «Педагогика». В рамках VII Недели образования государств — членов ШОС «Образование без границ», проходившей 21–22 мая 2014 года на базе Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, состоялся круглый стол «Модернизация процесса подготовки педагогических кадров в системе высшего образования Евразийского

пространства». На заседании были представлены презентации потенциальных магистерских программ по направлению «Педагогика», участники утвердили перечень модулей основной образовательной магистерской программы по направлению «Педагогика» УШОС, рекомендовали тематику магистерских исследований, а также определили приоритетные направления совместных научных исследований в области педагогики. В перечень согласованных приоритетных направлений исследований были включены такие актуальные проблемы, как теория и практика интернационализации в условиях образовательного пространства УШОС, социализация студенчества в вузах — партнерах УШОС, теория и практика электронной дидактики в системе инновационного евразийского образования, генезис гуманистических идей национального образования в пространстве УШОС и др.

В рамках VIII Недели образования государств — членов ШОС «Образование без границ» и V Совещания министров образования государств — членов ШОС, проходивших 6–9 октября 2014 года на базе Алтайского государственного университета, были подписаны соглашения о совместной подготовке магистров по двум новым направлениям – «Экономика» и «Педагогика». Первоначально к направлению «Педагогика» присоединились 19 университетов ШОС. Головным (базовым) вузом по реализации данного направления является Российский университет дружбы народов. Для Московского педагогического государственного университета, Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы и Таразского государственного университета им. М. Х. Дулати данное направление стало приоритетным [10].

Открытие направления «Педагогика» рассматривается сегодня в качестве одного из определяющих социально-педагогических условий успешной реализации Концепции УШОС. Как отмечает Р. М. Асадуллин, ректор Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, «именно в рамках направления «Педагогика» возможно дальнейшее развитие педагогических идей в евразийском контексте, модернизация процесса подготовки профессиональных кадров для многоуровневой модели педагогического образования, реализация модели преподавателя вуза нового типа, способного обеспечивать условия для учебно-научного проектного взаимодействия субъектов образовательного процесса в сетевом формате» [2, с. 11].

В настоящее время в рамках направления «Педагогика» открыты следу-

ющие магистерские программы: «Педагогика и психология», «Педагогика и психология высшего образования», «Социальная педагогика».

В Российском университете дружбы народов магистерская программа «Педагогика и психология» по направлению «Педагогика» в рамках Университета ШОС начала реализовываться в 2015 / 2016 учебном году. Обучение осуществляется на основе утвержденного Совместного рабочего учебного плана и Стабильного учебного плана.

В 2015 / 2016 учебном году РУДН подписал двухсторонние соглашения о реализации магистерских программ с тремя вузами-партнерами: Евразийским национальным университетом им. Л. Н. Гумилева (Казахстан), Казахским национальным университетом имени аль-Фараби (Казахстан) и Северо-Восточным педагогическим университетом (КНР).

За два учебных года в рамках магистерской программы «Педагогика и психология», в соответствии с государственными квотами, прошли обучение 10 иностранных студентов, из них — 3 студента из КНР и 7 студентов из Казахстана.

Обучение по магистерской программе «Педагогика и психология» предполагает теоретическую подготовку с акцентом на технологический контекст педагогической деятельности, формирование общекультурных и профессиональных компетенций в таких видах профессиональной деятельности, как преподавание в системе профессионального образования, научно-исследовательская деятельность и организационно-управленческая деятельность. Содержание магистерской программы включает в себя систему дисциплин, направленных на изучение, анализ и обобщение результатов отечественных и зарубежных научных исследований в области теории и практики высшего образования, основных концепций профессиональной педагогики, особенностей индивидуально-личностного развития студентов, современных методик и технологий обучения в системе вузовского образования.

В соответствии со Стабильным учебным планом значительное количество кредитов (6 ЗЕТ) отводится на дисциплину «Сравнительная педагогика». Ее основная цель — формирование у обучающихся открытого педагогического мышления, целостного представления о тенденциях и закономерностях развития образования в современном мире. В процессе изучения дисциплины у магистрантов развиваются умения самостоятельно осуществлять сравнительный анализ систем дошкольного, общего, высшего, дополнительного образования в России

и за рубежом, при этом приоритет отдается бинарным компаративным исследованиям «Россия — Казахстан», «Россия — Китай», а также выявлению и анализу проблем современного евразийского образовательного пространства. Аудиторные занятия сочетаются с регулярными полевыми исследованиями.

Опрос магистрантов позволяет сделать вывод о позитивной оценке и высокой степени удовлетворенности программой. Все студенты подчеркивают тот факт, что они получают уникальную возможность проведения магистерского исследования в рамках двух научных школ, на базе двух ведущих университетов. Научное руководство магистерскими диссертациями осуществляется параллельно учеными вузов-партнеров, что существенно расширяет границы исследования. Тематика магистерских исследований разрабатывается с учетом специфики образовательной среды РУДН — международно-ориентированного вуза, где обучаются представители 154 стран мира,— и охватывает широкий спектр проблем, связанных с формированием культуры межнациональных отношений в поликультурной среде вуза, воспитанием патриотизма в условиях поликультурного общества, этнокультурным и поликультурным образованием.

Обучение для студентов из Казахстана завершается получением двух дипломов государственного образца: российского и казахстанского, а также сертификата УШОС. Студенты из Китая в настоящее время получают диплом своего университета и сертификат УШОС, поскольку их обучение в РУДН пока ограничивается полугодовой стажировкой.

Несмотря на определенный положительный опыт, анализ сложившейся практики реализации данной программы позволяет выделить комплекс актуальных, требующих своевременного решения проблем:

- урегулирование процедуры согласования образовательных программ, методик обучения и оценки качества знаний, уровня сформированности компетенций обучающихся с учетом национальных особенностей систем образования;
- повышение профессиональной компетентности преподавателей и сотрудников вузов-партнеров, их готовности осуществлять педагогическую и научно-исследовательскую деятельность в международном контексте;
- развитие академической мобильности преподавателей вузов-партнеров как одной из форм интернационализации высшего

профессионального образования;
– организация социально-педагогического сопровождения обучающихся в инокультурной среде, их академическая и социокультурная адаптация.

Заключение. Магистерские программы по направлению подготовки «Педагогика» в рамках Университета ШОС являются частным проявлением современной тенденции интернационализации высшего образования и вносят вклад в подготовку педагогов, способных осуществлять профессиональную деятельности в поликультурной среде, проводить научные исследования и профессионально развиваться в международном контексте. Эффективность реализации данного проекта зависит в числе прочего от знания его участниками специфики систем образования стран-партнеров, готовности преподавателей вузов-партнеров организовывать процесс обучения с учетом этнокультурных особенностей обучающихся, исторически сложившихся национальных образовательных традиций.

Реализация совместных программ обучения в области педагогического образования актуализирует сравнительно-педагогические исследования. Первостепенное значение приобретает выявление общих тенденций и национальной специфики, анализ приоритетных направлений развития образования в странах-партнерах, поиск эффективных путей совместного решения значимых проблем.

В связи с этим большой интерес представляют результаты компаративных исследований, осуществляемые научными коллективами Института стратегии развития образования РАО [6], в частности результаты проекта «Образование на постсоветском пространстве: двадцать лет спустя», исследования, посвященные анализу актуальных интеграционных тенденций в сфере образования в современном мире.

Литература

1. Аналитический доклад. Университет ШОС как инструмент интеграции образовательных систем государств — членов ШОС // Алтайский государственный университет: [сайт]. URL: http://www.asu.ru/files/documents/00009828.pdf (дата обращения: 30.03.2017).
2. *Асадуллин Р. М.* Многоуровневая интеграция как основа сетевого взаимодействия вузов-партнеров // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2014. № 19. С. 7–12.
3. *Белукова Е. С.* Сотрудничество государств-членов ШОС в сфере высшего образования: Университет ШОС как успешная модель партнерства // Вестник МГЛУ. 2013. № 8. С. 142–147.
4. *Буркова Т. А.* Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмул-

лы в составе УШОС // Вестник Академии наук Республики Башкортостан. 2016. № 1 (81). С. 53–58.

5. *Джуринский А. Н.* Интернационализация высшего образования в современном мире // Педагогика. 2004. № 3. С. 83–92.

6. *Иванова С. В.* Организационно-деятельностные формы развития компаративных исследований образовательного пространства // Отечественная и зарубежная педагогика. 2016. № 5 (32). С. 68–74.

7. *Исламова З. И., Семенова Г. Е., Саитова Л. Р.* Идеи Евразийского проекта в образовательном пространстве УШОС // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 3. С. 67–72.

8. *Омурбекова М.* Международное сотрудничество в развитии высшей школы Кыргызстана // Государственная служба. 2015. № 6. С. 79–81.

9. *Стенина Т. Л., Чамчиян А. О.* Анализ содержания понятия «интернационализация высшего образования» в контексте педагогики // Наука и школа. 2016. № 2. С. 69–75.

10. Университет Шанхайской организации сотрудничества: [сайт]. URL: http://uni-sco.ru (дата обращения: 30.03.2017).

11. *Филиппов В. М.* Интернационализация высшего образования: основные тенденции, проблемы и перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Международные отношения. 2015. № 3 (15). С. 203–211.

12. *Филиппов В., Юйхуа С.* Роль Университета ШОС в сопряжении образовательных пространств Евразии // Государственная служба. 2015. № 6. С. 15–17.

13. *Altbach P. G., Knight J.* The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // The NEA 2006 Almanac of Higher Education: [сайт]. URL: http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_06_03.pdf (дата обращения: 30.03.2017).

14. *Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E.* Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Paris: UNESCO. 2009. 22 p.

15. *Coelen R.* Why Internationalize Education? // International Higher Education. 2015. № 83. P. 4–5.

16. *DeWit H.* Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. Westport: Greenwood Press, 2002. 288 p.

17. *Knight J.* Internationalization Remodeled Definition, Approaches, and Rationales // Journal of Studies in International Education. 2004. Vol. 8. № 1. P. 5–31.

References

- *Altbach P. G., Reisberg L., Rumbley L. E.* Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Paris: UNESCO. 2009. 22 p.
- *Altbach, P. G., Knight J.* The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities // The NEA 2006 Almanac of Higher Education. Available online: http://www.nea.org/assets/img/PubAlmanac/ALM_06_03.pdf (accessed on: 30.03.2017).
- Analiticheskiy doklad. Universitet SHOS kak instrument integratsii obrazovatel'nyh system gosudarstv-chlenov SHOS. Available online: http://www.asu.ru/files/documents/00009828.pdf (accessed on: 30.03.2017) [In Rus].
- *Asadullin R. M.* Mnogourovnevaya integratsiya kak osnova setevogo vzaimodeistviya vuzov-partnerov // Vestnik Altaiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2014. 19. 7–12 [In Rus].
- *Belukova E. S.* Sotrudnichestvo gosudarstv-chlenov SHOS v sfere vysshego obrazovaniya: Universitet SHOS kak uspeshnaya model' partnerstva // Vestnik MGLU. 2013. 8. 142–147 [In Rus].
- Burkova T. A. Bashkirskiy gosudarstvennyi pedagogicheskiy universitet imeni M. Akmully v sostave USHOS // Vestnik Akademii nauk Respubliki Bashkortostan. 2016. 1(81). 53–58 [In Rus].
- *Coelen R.* Why Internationalize Education? // International Higher Education. 2015. № 83. Pp. 4–5.
- *DeWit H.* Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis. Westport: Greenwood Press, 2002. 288 p.
- *Dzhurinskiy A. N.* Internetsionalizatsiya vysshego obrazovaniya v sovremennom mire // Pedagogika. 2004. 3. 83–92 [In Rus].

- *Filippov V.,* Yuihua S. Rol' universiteta SHOS v sopryazhenii obrazovatel'nyh prostranstv Evrazii // Gosudarstvennaya sluzhba. 2015. 6. 15–17 [In Rus].
- *Filippov V. M.* Internatsionalizatsiya vysshego obrazovaniya: osnovnie tendentsii, problemy iperspektivy // Vestnik RUDN. Seriya: Mezhdunarodnie otnosheniya. 2015. 3(15). 203–211[In Rus].
- *Islamova Z. I., Semenova G. E., Saitova L. R.* Idei Evraziyskogo proekta v obrazovatel'nom prostranstve USHOS // Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana. 2015. 3. 67–72 [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Organizatsionno-deyatel'nostnye formy razvitiya komparativnyh issledovaniy obrazovatel'nogo prostranstva // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. 5 (32). 68–74 [In Rus].
- *Knight J.* Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales // Journal of Studies in International Education. 2004. Vol. 8. № 1. Pp. 5–31
- *Omurbekova M.* Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v razvitii vysshei shkoly Kyrgyzstana // Gosudarstvennaya sluzhba. 2015. 6. 79–81 [In Rus].
- *Stenina T. L., Chamchiyan A. O.* Analiz soderzhaniya ponyatiya "internatsionalizatsiya vysshego obrazovaniya" v kontekste pedagogiki // Nauka I shkola. 2016. 2. 69–75 [In Rus].
- Universitet Shanhaiskoy Organizatsii Sotrudnichestva. Available online: http://uni-sco.ru/ (accessed on: 30.03.2017).

Е. А. Рыбалко

Аспирантка кафедры теории, истории музыки и инструментальной подготовки, Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Луганск
E-mail: lena.rybalko.93@mail.ru

Elena A. Rybalko
Postgraduate student of the Department of Theory, History of Music and Instrumental Training, Lugansk National University named after Taras Shevchenko

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА» В КУРСЕ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ СЕРБИИ

В статье рассматривается содержание дисциплины «Музыкальная культура», являющейся основой музыкального образования и воспитания учащихся в основной школе Сербии, охарактеризованы ее цели и задачи. Рассмотрены формы активной музыкальной деятельности учащихся, используемые как на занятиях по музыкальной культуре, так и в дополнительном курсе факультативных занятий (хоровое исполнение и оркестровое музицирование, различные дополнительные музыкальные секции).

Ключевые слова: *музыкальное образование, музыкальная культура, национальные традиции, активная музыкальная деятельность, оркестровое музицирование.*

Введение. Художественное образование составляет основу для формирования будущей интеллектуальной и культурной элиты любой страны. Художественное образование в Сербии направлено на освоение учащимися комплекса художественных знаний и исполнительских навыков высокого уровня, что способствует формированию художественной компетентности, общей культуры учащихся.

Музыкальное образование в Сербии, как составляющая часть художественного образования, представляет собой систематически организованный процесс, направленный на формирование музыкальной культуры подрастающего поколения в контексте их эстетического опыта, развитие на-

Как цитировать статью: Рыбалко Е. А. Содержание дисциплины «Музыкальная культура» в курсе основной школы Сербии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 124–131.

выка оценки эстетических ценностей на основе освоения комплекса музыкально-теоретических и усвоения музыкально-исторических знаний, а также развития музыкально-исполнительских способностей учащихся.

Несмотря на то, что в современной Сербии накоплен интересный опыт организации системы музыкального образования и воспитания молодежи, его изучение остается за рамками внимания современных исследователей. Поэтому **целью статьи** является характеристика одной из составляющих музыкального образования и воспитания в основной школе — дисциплины «Музыкальная культура».

Методология и методы исследования. Обобщая результаты анализа исследований по проблеме организации музыкального образования Сербии, отметим, что концепцию музыкально-эстетического воспитания и творческого развития личности анализируют Д. Сковран (D. Skovran), Д. Плавша, Р. Пейович (Р. Пејовић,) и др.; общие положения музыкальной психологии раскрываются в исследованиях К. Миркович-Радош (K. Mirkovič-Radoš), В. Панич (В. Панић).

Отдельным аспектам развития сербского музыкального образования посвящены диссертационные работы сербских исследователей Б. Еремич (Б. Јеремић), З. Ракича (Z. Rakiča), Я. Рамыча (J. Ramča), Н. Нагорни Петров (Nataša V. Nagorni Petrov), а также украинской исследовательницы Е. Устименко-Косорич, проанализировавшей сербскую баяно-аккордеонную школу как неотъемлемую составляющую национальной музыкальной культуры и, соответственно, системы музыкального образования.

Результаты исследования. Цель и задачи дисциплины «Музыкальная культура», а также объем учебной нагрузки для каждого класса основной школы представлены в официальном образовательном вестнике «Pravilnik o nastavnom programu osnovnog obrazovanja i vaspitanja», ежегодно издаваемом с 2003 г. Министерством образования Республики Сербии. Каждый из выпусков этого образовательного вестника посвящен учебным планам и программам, в которых раскрываются цели и содержание музыкального образования и воспитания в каждом отдельном классе.

В частности, для основной школы были разработаны и представлены в образовательном вестнике учебные программы для предметов эстетического цикла — «Музыкальная культура» и «Изобразительное искусство», на основании которых ведущими педагогами было подготовлено соответствующее методическое обеспечение данных дисциплин: изданы учебники («Магический свет музыки» Г. Илич и др.), дидактические

и методические пособия (например, «Методика преподавания музыки в основной школе» Н. Иванович, «Методика преподавания дисциплины «Музыкальная культура» С. Кусовац), сопровождающие компьютерные программы и др.

Единой целью музыкального образования и воспитания учащихся, получившей отражение в учебных планах и программах по «Музыкальной культуре», является развитие интереса школьников к музыке, формирование музыкальной культуры учащихся, развитие их креативности; формирование эстетического восприятия и воспитание художественного вкуса молодежи; формирование эмоционально-ценностного восприятия школьников на основе познания музыкальных традиций и культуры своего и других народов; развитие музыкально-исполнительских способностей школьников [3; 4; 5].

Среди задач учебной программы по предмету «Музыкальная культура» мы также можем отметить: знакомство с традиционной и национальной музыкой своего и других народов; формирование художественно-образного мышления детей; развитие эмоциональной сферы личности; познание основ музыкальной грамотности и выразительных средств музыкального искусства [3; 4; 5].

В образовательном стандарте дисциплины «Музыкальная культура», утвержденным Министерством образования Республики Сербии (Приказ № 401–00–13/71/2009–06 — от 19.05. 2009), в качестве базовой основы были сформулированы такие основные блоки: 1) эстетико-искусствоведческая пропедевтика (музыкально-теоретические и музыкально-исторические знания и понятия); 2) слушание музыки; 3) исполнение музыки; 4) музыкальное творчество [9].

Так, например, среди тематических блоков дисциплины «Музыкальная культура» выделяются следующие: прослушивание музыки (от I до VIII класса); детские музыкальные игры (от I до III класса); детское музыкальное творчество (от I до VIII класса); исполнение музыки, основы музыкальной грамоты (от I до VIII класса); знакомство с музыкальными произведениями, музыкальными формами (от VI до VIII класса) и инструментами (VII класс).

Дисциплина «Музыкальная культура» предполагает освоение школьниками следующих видов музыкальной деятельности: пение и игра на музыкальных инструментах (на одном из Орф-инструментов или мелодической гармошке, фруле, блок-флейте, гитаре и др.), что способствует

постепенному усвоению школьниками ритмических структур; музыкальное письмо и интонация; слушание музыки и усвоение основных понятий из области музыкальной культуры; активная музыкально-творческая деятельность [9].

В учебном плане и программе для основной школы также представлено инструктивное содержание предмета «Музыкальная культура». Основным принципом достижения целей и задач предмета «Музыкальная культура» является активная музыкальная деятельность учащихся на уроке. При этом усвоение музыкально-теоретических и музыкально-исторических знаний учащимися зависит как от организации хода урока, который должен быть тщательно спланирован и разработан учителем, так и от атмосферы творческой заинтересованности на уроке [3].

Реализация учебного плана по дисциплине «Музыкальная культура» осуществляется в несколько этапов. На первом этапе (младшие школьники) обучение предполагает формы работы, которые наилучшим образом соответствует психофизиологическому развитию учащихся. К ним относятся: считалки, песни, музыкальные игры, слушание музыки и игра на детских ритмических инструментах. Подчеркнем, что письменные задания и письменные тесты, контрольные задания, отчеты не рекомендуется применять в контексте данного предмета ни в одном классе, а обучение необходимо связывать с музыкальной жизнью общества через участие детей в конкурсах и музыкальных спектаклях [9].

Отметим, что специфичной чертой программы по «Музыкальной культуре» является внимание к национальным традициям сербского народа, а также культуре других стран, что проявляется, например, в таких видах активной музыкальной деятельности, как слушание и исполнение музыки, игра и народный танец. Разучивание и исполнение национального песенного репертуара занимает важное место в воспитательной работе с подрастающим поколением. В качестве репертуарного материала для слушания и исполнения музыки детьми сербские музыканты-педагоги в первую очередь используют произведения, отображающие важные события в жизни народа, его героическую историю, народную музыку, а также произведения, в которых отражены явления и картины природы. Музыкальный материал для детей также тщательно подбирается с точки зрения его воспитательной и художественной ценности. При этом особое значение в музыкальном воспитании отводится фольклору [1].

Педагоги-методисты (М. Васильевич, Г. Стоянович и др.) подчеркивают

необходимость освоения музыкального языка детьми на основе сербской народной музыкальной культуры, значение народного творчества как основы различных приемов и методов музыкального обучения.

Учителя-методисты отмечают, что усвоение учениками знаний на уроках музыкальной культуры зависит от организации уроков, которые должны быть разумно спланированы, а также используемых методик и методов. В частности, многие учителя-методисты выделяют в качестве прогрессивного метода музыкального обучения музыкальную игру, определяемую как игру особого рода, в которой музыкальная идея определяет как цель, так и содержание всех действий, происходящих в игре [2, с. 58]. Игра является любимым занятием ребенка, в котором он получает свои первые знания. В процессе музыкального обучения сербские педагоги используют такой вид игры, в котором именно специфика музыкального мышления, осваиваемая детьми на основе народной музыки, определяет все действия, происходящие в игре. При этом дети бессознательно впитывают дух и красоту народной музыки, узнают ее особенности (характерные ладово-интонационные и метроритмические комплексы) и разучивают элементарные движения народных танцев [2, с. 58].

Сербские педагоги-музыканты в процессе музыкального воспитания также уделяют внимание культурному наследию других народов, что способствует развитию общей культуры детей, развивает у них чувство взаимопонимания и уважения к другим народам.

Согласно учебной программе по предмету «Музыкальная культура» в основной школе Сербии могут быть созданы следующие дополнительные (факультативные) предметы по музыкальному воспитанию школьников: группы вокалистов и солистов-инструменталистов (сольное исполнение, дуэты, трио, квартеты); небольшие камерные инструментальные ансамбли; секции любителей слушания музыки [5]. Помимо приведенных выше секций, возможна организация секции молодых композиторов, где в индивидуальном порядке проводится работа над развитием музыкальной креативности. Кроме того, предоставляется возможность создания секции музыкальной этнологии (этнографии, фольклора), посвященной изучению народной музыки. Количество музыкальных секций в основной школе определяются способностями и интересом учащихся, а также возможностями и желанием учителя. На подобные дополнительные предметы отводится один час в неделю

на протяжении всего учебного года. В таблице, которая представлена ниже (Табл. 1), мы перечислили все формы музыкальной деятельности школьников, которые применяются в образовательно-воспитательной работе сербской основной школы.

Таблица 1

Формы активной музыкальной деятельности школьников в основной школе Сербии

№ п/п	Формы музыкальной деятельности школьников	Количество часов в неделю
1.	Хоровое исполнение и оркестровое музицирование	1
2.	Группы вокалистов и солистов-инструменталистов (малые камерные инструментальные ансамбли)	1
3.	Секции молодых композиторов	1
4.	Секции любителей слушания музыки	1
5.	Секции музыкальной этнологии (музыкальная фольклористика)	1

Учебная программа по дисциплине «Музыкальная культура» является лишь ориентиром, по которому сербские учителя планируют свою работу. Овладение школьниками различными видами музыкальной деятельности в рамках разнообразных тематических блоков предмета «Музыкальная культура», по мнению сербских ученых и педагогов, не отражает в полном объеме художественно-образовательные потребности школы как культурного воспитательно-образовательного учебного заведения. Поэтому учебным планом и программой основного образования и воспитания предусматриваются бесплатные музыкальные занятия в форме дополнительных факультативных предметов для учащихся, среди которых — хоровое исполнение и оркестровое музицирование. То есть занятия хора и оркестра организовываются независимо от уроков музыкальной культуры, а право на участие в этих коллективах имеют те учащиеся, у которых выявлен определенный уровень развития музыкальных способностей, в частности — музыкальный слух [5].

Коллективное музицирование является важным направлением эстетического воспитания, осуществляемого в условиях общеобразовательных заведений Сербии. Этот вид музыкальной деятельности школьников

позволяет в комплексе решать воспитательную и образовательную функции. В частности, тщательно подобранный репертуар оркестра воспитывает музыкальный вкус учащихся и влияет на их отношение к музыке. При этом, подчеркивает Д. Сковран (D. Skovran), пьесы для исполнения должны быть интересны учащимся-оркестрантам и не представлять, особенно на первоначальном этапе, больших технических и художественных трудностей [8, с. 154–155].

Целью работы школьного оркестра является развитие у учащихся культурных, музыкально-эстетических компетенций, а также активное участие коллектива во всех школьных мероприятиях, фестивалях и важных событиях, проходящих в стенах школы [6, с. 56]. Программа включает в себя народные произведения, а также произведения отечественных и зарубежных авторов. Например, в примерный рекомендуемый репертуар подобных школьных оркестров входят такие произведения, как Менуэт соль мажор И. С. Баха, тема из симфонии «Тремоло литавр» Й. Гайдна (известна как «Симфония литавр с ударом» или «Симфония сюрпризов»), Старинная французская песенка П. И. Чайковского, «На прекрасном голубом Дунае» И. Штрауса, «Танец часов» из оперы «Джоконда» Понкьелли, «Конферансье» С. Джоплина, «Ах, когда тебя поцеловать не смею» И. Баича, «Ой, Сербия» Шестека (песня написана в народном духе и может быть подходящей для традиционного праздника — Дня Святого Саввы (27 января), исполняется совместно с хором основной школы.

Заключение

Таким образом, содержание дисциплины «Музыкальная культура» направлено на усвоение учащимися музыкально-теоретических знаний и музыкально-исполнительских навыков, которые позволяют учащимся овладевать опытом художественно-практической деятельности и учиться воспринимать музыкальные ценности. Факультативные музыкальные занятия (хоровое исполнение и оркестровое музицирование), а также различные дополнительные формы активной музыкальной деятельности способствуют формированию у учащихся универсальных качеств творческой личности, развивают интерес к музыкальному искусству и познанию музыкальных традиций и культуры своего народа.

Литература

1. *Васиљевић М.* Југословенски музички фољклор. Београд: Просвета, 1997. 294 с.
2. 2. *Mirkovič-Radoš K.* Psihologija muzike. Beograd: Zavod za udžebnike i nastavna sredstva, 2010. 363 s.
3. Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja // Službeni glasnik Republike Srbije. Br. 4. Beograd: Prosvetni glasnik, 2013. 326 s.
4. Pravilnik o nastavnom planu i program za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom program za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja // Službeni glasnik Republike Srbije. Br. 6. Beograd: Prosvetni glasnik, 2007. 211 s.
5. Pravilnik o nastavnom planu i program za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja // Službeni glasnik Republike Srbije. Br. 6. Beograd: Prosvetni glasnik, 2009. 303 s.
6. *Станисављевић-Петровић З., Видановић Д.* Промене у школском систему у Србији. Ниш: Филозофски факултет у Нишу, 2012. 352 с.
7. *Стојановић Г.* Музичка култура за 1–4 разред. Београд: Рад, 2000. 135 с.
8. *Skovran D.* Nauka o muzičkim oblicima / D. Skovran. Beograd: Zavod za udžebnike i nastavna sredstva, 1986. 350 s.
9. *Тупањац А.* Образовни стандарди за крај обавезног образовања за наставни предмет Музичка култура. Београд: Министарство просвете Републике Србије: Завод за вредновање квалитета, образовања и васпитања, 2010. Стара Пазова: СавПо. 34 с.

Е. Н. Дзятковская

Доктор биологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования»
E-mail: dziatkov@mail.ru

Elena N. Dzyatkovskaya Dr. Sc. (Biology), Professor, Leading Researcher, Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education", Moscow

НОВЫЙ ЭТАП ЭКОЛОГИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ: ОБЩЕКУЛЬТУРНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ

Статья рассматривает достижения отечественной педагогики по включению идей устойчивого развития в содержание школьных предметов на основе экологизации образования. Предмет изучения — виды экологизации образования, пути их реализации и достигаемые образовательные результаты. Исследования выявили четыре вида экологизации. Предметная экологизация предполагает включение в содержание школьных предметов экологического материала. Она подчинена целям учебного предмета и направлена на достижение требований стандарта к предметным результатам. Межпредметная экологизация заключается в достижении целей учебного предмета путем использования знаний и способов действий из смежных учебных предметов. Метапредметная экологизация — формирование одним или несколькими школьными предметами знаний и умений, которые затем используются всеми предметами (путь содержательного обобщения). Она направлена на достижение требований к метапредметным результатам. Транспредметная экологизация — экологизация «сверху» для достижения личностных результатов. Она реализуется путем концептуализации и аксиоматизации мировоззренческих идей общего экологического образования, которые включаются в содержание интегрированных учебных предметов. Транспредметная экологизация опирается на результаты метапредметной экологизации и позволяет выявлять в содержании школьных предметов значения идей устойчивого развития. Автор доказал роль транспредметной экологиза-

Как цитировать статью: Дзятковская Е. Н. Новый этап экологизации образования: общекультурное развитие личности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 132–143.

ции в обеспечении смысловой целостности экологических компонентов содержания разных учебных предметов на основе идей устойчивого развития. Предлагается модель системного включения идей устойчивого развития в содержание образования.

Ключевые слова: *общее образование, экологизация, общекультурное развитие личности, устойчивое развитие.*

Предмет исследования. Экологизация — процесс проникновения экологического подхода и экологических принципов в различные виды и сферы жизни общества. Экологизация в науке — проникновение в ту или иную естественнонаучную, социально-экономическую или техническую науку философско-методологических и общенаучных подходов, а также конкретно-научных и технологических знаний разветвленной системы экологических наук. Экологизация в общем образовании — объективно идущий процесс и результат появления (в т.ч. и целенаправленного конструирования) в разных предметных областях, учебных предметах, внеурочной деятельности содержания, формирующего экологические знания, умения, отношения [2].

Проблема исследования. Несмотря на десятилетия своей истории, проблема эффективности экологизации образования не только сохраняет свою актуальность на фоне бурного развития экологических наук, но и получает новые социальные вызовы в связи с решением национальными системами образования всех стран мира задачи формирования нового уровня экологической культуры — для устойчивого развития человечества в новом тысячелетии.

XXI век существенно изменил традиционные представления о целях, результатах и возможностях экологизации содержания общего образования. Наряду с критическими оценками прежнего пути складывается понимание перспективных путей развития и необходимости преодоления «дидактических тупиков», в которые попадают все, кто пытается наделить экологизацию функцией формирования новой психологии, нового миропонимания, необходимого для выживания на Земле [10; 11; 13]. О провале прежней модели экологического образования откровенно пишут американские педагоги [9; 12]. Проблему дидактических лабиринтов экологического образования поднимают отечественные ученые [2]. И всех волнуют вопросы формирования глобальной ответственности человека, основ нового гуманизма, рассматривающего отношения между людьми через призму их отношения к окружающей

их общей социоприродной среде — ради сохранения на планете условий, пригодных для жизни как нынешних, так и будущих поколений [4; 5].

Такие социальные вызовы не могли не привести к изменению объекта и предмета изучения в экологическом образовании школьников. Объект познания расширился: от естественных экосистем до социоприродных экологических систем. Тем самым он вышел за рамки отдельных учебных предметов, стал естественнонаучно-гуманитарно-технологическим. Предмет познания тоже претерпел изменения. Им стали служить экологические отношения в социоприродных экосистемах, закономерности, принципы, этика управления ими как основа культуры устойчивого развития. То есть речь идет об изучении будущего, в котором решаются глобальные проблемы человечества, о его моделировании и опережающем развитии тех личностных качеств, которые необходимы для построения общего безопасного мира. Ясно, что реализация такого содержания не может свестись к преподаванию одного учебного предмета: оно должно выступать сквозной содержательной линией мировоззренческого характера, образующей «смысловые сшивки» содержания всех предметных областей.

Гипотетическая модель такого содержания не может не войти в противоречие с исторически сложившейся структурой предметоцентрированного образования [3]. Дидактика исторически развивалась как наука об обучении при предметно организованном процессе, и проблема «сквозного» содержания, которое носит аспектный, мировоззренческий, ценностно-смысловой по отношению к предметному содержанию характер, остается слабо разработанной. В мировой педагогической практике структура такого содержания еще не сложилась [5].

Между тем в экологической составляющей содержания, предусмотренной ФГОС общего образования, содержится огромный пласт экологической информации, которая могла бы быть полезной для решения экологическим образованием новых задач. Однако смысловая раздробленность такой информации делает это практически невозможным.

Цель исследования — разработать подходы к экологизации образования, выполняющей роль смысловой «сшивки» экологической составляющей ФГОС.

Методология исследования. Методологическим основанием нашей разработки служили подходы постнеклассического этапа развития теории образования — культурологический подход (В. В. Краевский,

И. М. Осмоловская и др.), смысловая педагогика (А. Г. Асмолов и др.), теория интеграции в образовании (А. Я. Данилюк), представления о трансдисциплинарности (трансграничности) источников отбора содержания (В. Бажанов, Р. В. Шольц и др.) и транспредметности «сквозного» содержания (М. В. Рыжаков), учение глобального эволюционизма (Н. Н. Моисеев).

Результаты. Сегодня экологическая составляющая ФГОС общего образования — это внутренне неорганизованная совокупность экологических компонентов в содержании учебных предметов и внеурочной деятельности, которые представлены понятийно-терминологическим аппаратом, фактами, законами, теориями, гипотезами, ценностями, проблемами (в области биоэкологии, геоэкологии, экологии человека, социальной экологии, охраны природы, экологической проектной культуры, экотехнологий, прикладной экологии, экологической этики и экологического права, истории экологической культуры, экологических тем в искусстве, художественной литературе, философии, мировых религиях); а также общенаучной экосистемной познавательной моделью и способами экологически направленной деятельности: рефлексивно-оценочной, исследовательской, проектной, коммуникативной, эстетической, трудовой в процессе приобщения обучающихся к экологической культуре человечества [2]. Однако в рамках классической и неклассической педагогики решить проблемы смысловой целостности экологических компонентов всего школьного содержания не представлялось возможным.

Были выделены ключевые противоречия экологизации содержания общего образования на основе его сквозной эколого-мировоззренческой линии:

– ее интегрированный характер, развивающий у обучающихся понимание взаимосвязей окружающего мира, глобальных социоприродных процессов, *и* исторически сложившаяся теория и практика традиционно естественнонаучного школьного экологического образования;
– социальные вызовы мировоззренческим, методологическим, аксиологическим результатам экологизации *и* традиции «сборки» его содержания «снизу», начиная с уровня учебного процесса и учебного материала, в рамках задач школьного предмета;
– широкая представленность экологической составляющей во всех предметных областях *и* неразработанность методологии обеспечения ее смысловой целостности.

Из-за нерешенности этих противоречий остается нереализованной предоставленная школам со стороны ФГОС возможность обеспечить системность экологического образования с помощью входящих в состав Основной образовательной программы Программы формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни НОО и соответствующих направлений программ воспитания и социализации ООО и ССС. В результате в школьном экологическом образовании сохраняется смысловая мозаичность и фрагментарность.

В ходе исследования образовательной практики нами было дифференцировано несколько видов экологизации содержания общего образования, каждый из который выполняет свои функции.

Распространенная во всех школах практика *предметной экологизации* направлена на достижение предметных результатов обучения, формирование экологически ориентированных частных научных картин мира (физической, химической и др.). Она опирается на предметную терминологию и способы познания. Способ ее реализации — пунктирно-модульный, путем «сборки» содержания «снизу». При безусловной значимости этой модели для школьного экологического образования она показала свою несостоятельность в достижении личностных результатов экологического образования. Из суммы «профильтрованных» через предметные конструкции экологических научных знаний не удается получить интегрированный планируемый результат — культуру личности.

С предметной экологизацией содержания тесно связана *межпредметная* — фактически ее разновидность. Ее результатом являются онтологические связи между предметами, усиление экологической составляющей в тех учебных предметах, в которых он присутствовал слабо. При этом (и это важно!) способы познания учебного предмета не изменяются (не «интегрируются»!). Модель межпредметной экологизации остается прежней — пунктирно-модульной. И предметная, и межпредметная экологизация заключаются в ***добавлении*** к содержанию учебных предметов экологических знаний при сохранении предметных методов познания. Источником содержания выступают педагогически адаптированные знания из «своей» науки; экологическое знание из смежного учебного предмета; прикладные вопросы экологии (охраны природы, экологии в быту и др.). Итогом предметной и межпредметной экологизации является достижение требований ФГОС к *предметным* результатам.

С введением ФГОС стал оформляться новый вид экологизации,

о необходимости которого раньше только говорили,— *метапредметная* экологизация. Речь идет об использовании всеми учебными предметами общенаучного экологического подхода к изучению окружающей действительности («экосистемной познавательной модели»). С полным правом он может быть отнесен к универсальным учебным умениям, поскольку имеет тот же механизм формирования — содержательного обобщения на одном или нескольких учебных предметах, чтобы стать достоянием *всех* учебных предметов и использоваться ими [6]. Метапредметная экологизация является средством развития экологического мышления обучающихся, освоения ими общенаучного экологического (средового) подхода, который востребуется на всех учебных предметах. Итог: достижение требований ФГОС к *метапредметным* результатам. Однако есть и еще один образовательный продукт такой экологизации, который пока не акцентируется ФГОС. Это — метазнания: общие для всех предметов категории экологического образования, например «среда», «система», «безопасность» и др. Это не просто научные понятия, это культурные концепты, сформировавшиеся вокруг того или иного слова. Они представляют собой «пучок» сложившихся вокруг слова житейских и научных понятий, образов, представлений и ассоциаций, ценностей и оценок, сознательного и бессознательного, буквальных и метафорических смыслов, стереотипов действий. Хотя ФГОС не выдвигает требования к формированию учебными предметами метазнаний, этот результат, как и экосистемная познавательная модель, исключительно важны для экологического образования, «распыленного» по разным учебным предметам. Являясь ячейкой культуры в ментальном мире человека и в то же время оперативной единицей мышления, ключевые концепты экологического образования могли бы стать площадками для понимания учащимися естественнонаучно-мировоззренческих идей современного экологического образования — то есть своеобразным метаязыком.

Если предметная, межпредметная и метапредметная экологизация — суть процессов конструирования экологического содержания «снизу», от предметного материала, то реализация *сквозных* для всего содержания мировоззренческих идей экологического образования может быть только «*сверху*» [2; 3], начиная с допредметного уровня проектирования содержания. В этом случае речь идет не о добавлении к предметному содержанию нового учебного материала, а о придании

уже имеющемуся учебному материалу новых значений и смыслов. Такую экологизацию, пронизывающую «сверху» все учебные предметы, мы назвали ***транспредметной (синонимы — смысловая, мировоззренческая)***. Она направлена на достижение требований ФГОС к личностным результатам. Экспериментально были подтверждены ее педагогические потенциальные возможности:

– придание новых ***значений*** учебному материалу разных учебных предметов с позиции идей устойчивого развития;
– порождение ***личностных смыслов*** учебного материала, обретение его ***«значимости-для-себя»*** (проекция из мира культуры в мир личности);
– побуждение к обратной проекции (из мира личности в мир культуры), порождение ***ценностно-смысловой установки на деятельность.***

Фактически речь идет о сквозных смысловых линиях содержания всего общего образования, достижении *личностных* результатов образования, которые не сводятся только лишь к воспитательным. Речь идет не только о новых этических принципах поведения человека, но и о новом мировоззрении, опирающемся на современную общенаучную картину мира, достижения современной науки, уроки культурного опыта прошлого [7; 10].

Таким образом, содержание транспредметной экологизации включает в себя онтологический (философский, методологический, фундаментальный научный) и тесно связанный с ним аксиологический компоненты. Философским основанием транспредметной экологизации выступает постнеклассическая научная картина мира, опирающаяся на теорию универсального (глобального) эволюционизма Н. Н. Моисеева. Это — идеи единства эволюции неживой, живой природы и общества; самоорганизации материи как способности ее самоусложнения. Методологический уровень опирается на экологический подход в познании и вводит категорию экологического императива как принципа деятельности. Фундаментальные научные идеи представлены теорией преемственности и взаимосвязи космогенеза, геогенеза, биогенеза и социогенеза. По отношению к обучающемуся такое содержание транспредметной экологизации выполняет онтологическую, ориентировочную и оценочную функции. Онтологическая функция выступают основой формирования индивидуальной картины мира, в которой развитие

природы и общества взаимосвязано. Ориентировочная функция служит основой выбора направления деятельности человека. Оценочная функция дает возможность определенным образом отнестись к глобальному миру ограниченных ресурсов и сформулировать нравственные императивы. В перечень ценностей включаются позиции экологической этики и эстетики: ценность всех форм жизни на Земле; гармонизация общества и природы; сохранение природного и культурного наследия и др. [8].

Какова обеспеченность реализации такого содержания универсальными учебными умениями, предусмотренными ФГОС? Прежде всего речь идет о группе умений по организации деятельности, в частности об умениях управления ею на основе моделирования ее системных последствий для будущего.

Учитывая мировоззренческий характер такого содержания, мы выдвинули предположение о роли интегрированных курсов в координации специальных (частных) научных картин мира отдельных учебных предметов на основе общетеоретических оснований транспредметной экологизации. Интегрированные курсы обладают потенциалом обобщения, систематизации взглядов на окружающий мир, могут реализовывать культурологический и человекоразмерный характер образования. Однако очевидно, что не все курсы, названные интегрированными, таковыми являются. В соответствии с разработанными критериями [1; 6] такое содержание должно строиться по принципам единства интеграции и дифференциации (диалога учебных языков при сохранении их своеобразия внутри целостной образовательной системы), антропоцентризма (роли личностного опыта обучающихся и их субъектной позиции в роли автодидактов) и культуросообразности (воссоздания в образовательной системе целостного фрагмента культурной реальности или определенной национальной культуры).

Для обеспечения смысловой связанности содержания учебных предметов посредством транспредметной экологизации нами были выделены в нем смысловые единицы, представленные в интегрированном содержании, и определены инструменты их «второго вхождения» (по В. С. Ледневу) в учебные предметы с приданием их содержанию значений и смыслов устойчивого развития.

При разработке смысловых единиц экологического содержания за их основу мы взяли представления Н. Н. Моисеева об экологическом императиве — ключевом понятии современного экологического образования

(для устойчивого развития). Экологический императив означает «ту границу допустимой активности человека, которую он не имеет права переступать ни при каких обстоятельствах» [4]. В результате операционализации и педагогической адаптации этого научного понятия были сформулированы шесть смысловых единиц содержания транспредметной экологизации и разработана концентрическая модель раскрытия значений экологического императива в процессе дошкольного и школьного образования. Такие смысловые единицы получили название «зеленые аксиомы». Это аксиомы: общей для всего живого (для природы и общества) окружающей социоприродной среды; необходимого природного и культурного разнообразия; принципиальной совместимости общества и биосферы; объективно существующих границ дозволенной природой хозяйственной деятельности человека; меры допустимых изменений природных экосистем и окружающей среды; учета «слабого звена» в любой деятельности в окружающей среде (дефицитного ресурса) [2].

Была разработана структура смысловых единиц содержания, которая могла бы «узнаваться» учебными предметами как «своя». Хорошо известные в дидактике единицы предметного содержания, такие как понятия, образы, операции и действия, ценности, теории, факты, нормы, отношения, взятые по отдельности, для целей транспредметной экологизации не достаточны. Они не несут в себе смысловую целостность интегрированного содержания. Проектируемая структура сквозного мировоззренческого содержания должна иметь свернутую иерархическую структуру и достаточную степень интегрированности; быть «человекоразмерной»; содержать встроенное внутрь противоречие, отражающее ключевые противоречия экологического сознания; соединять познание, переживание и действие; объединять деятельностный, информационный и ценностный компоненты; апеллировать не только к интеллектуальной, но и эмоциональной, волевой, практической сфере личности.

Важен и «язык» таких структур. Они должны формулироваться в распредмеченном виде, на языке, понятном для всех учебных предметов; содержать в себе ключ для «опредмечивания», развертывания, конкретизации на языке знаковых систем разных предметов. На основе выделенных критериев мы пришли к выводу о необходимости использования в этих целях концептуальных (символических) метафор. Метафоры выполняют роль «переводчиков» с житейского языка на научный и с одного научного языка на другой, выступают средством

объяснения и понимания сложных процессов и явлений, не включенных в эмпирические исследования, обладают большой убедительной силой и позволяют мгновенно схватывать суть явления или идеи. Представление «зеленых аксиом» в форме концептуальных метафор, открывающих обучающимся послойно, многопланово значения метазнаний экологического образования, позволяет осмысливать их содержание на фоне широкого культурного контекста, зашифрованной культурной символики, а потому быть семиотически богаче и информативнее в смысловом отношении, чем научные понятия. Метафоры представляются в вербальной, наглядной, вербально-наглядной форме, обращаются к фольклорным, литературным, ассоциативным образам и аналогиям.

Учитывая вышеприведенные рассуждения, мы пришли к выводу, что смысловые единицы мировоззренческого содержания должны были бы быть представлены в виде укрупненных дидактических единиц. Опираясь на теорию фреймов, мы пришли к следующей структуре содержания транспредметной экологизации:

концептом фрейма выступает культурный концепт (*метазнание*); топикой — смысловая единица экологического содержания (*«зеленая аксиома»*); лоцией — *метаумения*: универсальные учебные действия, экосистемная познавательная модель; слотами — фрагменты *предметного* содержания, имеющие явное или скрытое отношение к экологической проблематике. Благодаря такой структуре «новые» для учебных предметов значения и смыслы не отторгаются их содержанием. Но при этом задается новый ракурс его анализа, предоставляя учителю и ученику возможность самостоятельной творческой работы с ними. Последовательно решаются задачи: *понимания* обучающимися ключевых идей современного экологического образования (на уровне содержания интегрированных курсов), их *опредмечивания* (на уровне содержания учебного материала и учебной действительности), *осмысления* и формирования *смысловых установок* деятельности (на уровне субъекта) средствами дидактических игр, аргументационных дискурсов и полилогов, проблемных учебно-проектных и социально-проектных ситуаций и т.д.

Заключение. На примере транспредметной экологизации была предложена модель проектирования целостности мировоззренческой линии содержания («сверху вниз»), которая включает формулировку его онтологических и аксиологических оснований на допредметном уровне; концептуализацию в виде опорных смысловых единиц на уровне

интегрированного содержания; разработку «пакета» символических метафорических образов к смысловым единицам с учетом возрастных психологических особенностей обучающихся, впоследствии пополняемого субъектами образования с учетом культурных, национальных, региональных и др. предпочтений; выбор точек «опредмечивания» смысловых единиц в содержании учебных предметов; использование выделенных смысловых единиц для выявления новых значений учебного материала в точках «опредмечивания» с помощью метапредметных результатов; разработку содержания ситуаций переноса результатов «опредмечивания» из учебной среды в учебно-проектную и социальную.

Литература

1. *Данилюк А. Я.* Теория интеграции образования: монография. Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского педагогического ун-та, 2000. 440 с.

2. *Дзятковская Е. Н.* Образование для устойчивого развития в школе. Культурный концепт. «Зеленая аксиома». Трансдисциплинарность: монография. М.: Образование и экология, 2015. 328 с.

3. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стандартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3–10.

4. *Моисеев Н. Н.* Современный антропогенез и цивилизационные разломы. Эколого-политологический анализ. М., 1994. 47 с.

5. *Рыжаков М. В.* Теоретические основы разработки государственного стандарта общего среднего образования: дис. … д-ра пед. н. М., 1999. 371 с.

6. Green Failure: What's wrong with environmental education? (an interview with Michelle Nijhuis with Charles A. Saylan) // Yale Environ. 360: Opinion, Analysis, Reporting & Debate (2011). Режим доступа: http://e360.yale.edu/features/green_failure_whats_wrong_with_environmental_education (дата обращения 05.07.2017).

7. *Frick T. W.* The theory of totally integrated education [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://educology.indiana.edu/Frick/TIEtheory.pdf. (дата обращения: 05.07.2017).

8. *Reynolds H., Brondizio E., Robinson J.,* et all. Teaching Environmental Literacy. (Indiana University Press. p. 178. 2010)

9. *Sabo H. M.* Environmental education and sustainable development — general aspects // International Conference on Social Science and Humanity IPEDR. Vol. 5. (2011)

10. *Saylan C. A., Blumstein D. T.* „The failure of environmental education (and how we can fix it)" (Berkley et al.: Univ. California Press, 2011. 247 p.)

11. *Stevenson R. B.* Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice // Environmental Education Research. 2007. № 13 (2). P. 139–153.

12. *Tan M., Pedretti E.* Negotiating the complexities of environmental education: A study of Ontario teachers" // Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education. 2010. № 10 (1). P. 61–78

13. *Vinokurova N. F.* The strategy of modernization of geographical education in course co-evolutionary idea // The teacher XXI century. Modernization of geographical education. 2004. V.3. P. 18–20.

References

1. *Danilyuk A. Ya.* Teoriya integratsii obrazovaniya: monografiya. Rostov-na-Donu: Izd-vo Rostovskogo pedagogicheskogo un-ta, 2000. 440 s.

2. *Dzyatkovskaya E. N.* Obrazovanie dlya ustoychivogo razvitiya v shkole. Kul'turnyy kontsept. «Zelenaya aksioma». Transdistsiplinarnost': monografiya. M.: Obrazovanie i ekologiya, 2015. 328 s.

3. *Frick T. W.* The theory of totally integrated education — educology.indiana.edu/Frick/TIEtheory.pdf — Rezhim dostupa: http://educology.indiana.edu/Frick/TIEtheory.pdf. (Data obrashcheniya — 05.07.2017).

4. Green Failure: What's wrong with environmental education? (an interview with Michelle Nijhuis with Charles A. Saylan) // Yale Environ. 360: Opinion, Analysis, Reporting & Debate (2011). Rezhim dostupa: http://e360.yale.edu/features/green_failure_whats_wrong_with_environmental_education (Data obrashcheniya 05.07.2017)

5. *Kraevskiy V. V., Khutorskoy A. V.* Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nykh standartakh // Pedagogika. 2003. № 3. S. 3–10.

6. *Moiseev N. N.* Sovremennyy antropogenez i tsivilizatsionnye razlomy. Ekologo-politologicheskiy analiz. M., 1994. 47 s.

7. Reynolds H., Brondizio E., Robinson J. et all Teaching Environmental Literacy. (Indiana University Press. p. 178. 2010)

8. *Ryzhakov M. V.* Teoreticheskie osnovy razrabotki gosudarstvennogo standarta obshchego srednego obrazovaniya: dis. … d-ra ped. n. M., 1999. 371 s.

9. *Sabo H. M.* Environmental education and sustainable development — general aspects // International Conference on Social Science and Humanity IPEDR. Vol. 5. (2011)

10. *Saylan Charles A., Blumstein Daniel T.* „The failure of environmental education (and how we can fix it)" (Berkley et al.: Univ. California Press, 2011. 247 p.)

11. *Stevenson R. B.* Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice // Environmental Education Research.2007. № 13 (2). P. 139–153 ().

12. *Tan M., Pedretti E.* Negotiating the complexities of environmental education: A study of Ontario teachers" // Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education. 2010. № 10 (1). P. 61–78

13. *Vinokurova N. F.* The strategy of modernization of geographical education in course co-evolutionary idea // The teacher XXI century. Modernization of geographical education. 2004. V.3.P.18–20.

Т. В. Авгусманова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры образовательного менеджмента, Академия социального управления, г. Москва
E-mail:atva2008@mail.ru

Tatiana V. Avgusmanova PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Educational Management, Academy of Social Management, Moscow,
E-mail: atva2008@mail.ru

О КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ИНТЕРЕСАХ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ

В современном мире изменяются культурологические научно-теоретические основания конструирования экологического образования.

В статье рассматривается происходящая эволюция объекта изучения общего экологического образования — от изучения связей и отношений в природных сообществах, опосредованных как природными, так и антропогенными процессами, к связям и отношениям в системе «человек — общество — природа», опосредованным разными видами деятельности человека, фиксированным в культурном опыте решения экологических проблем в прошлом для его использования в будущем в интересах устойчивого развития.

Методологически освещается проблема связи общего экологического образования с экологической культурой, которой посвящено немало психолого-педагогических исследований (Дзятковская Е. Н., Мамедов Н. М., Моисеев Н. Н., Тагиров Э. Р. и др.). Экологическое образование понимается как процесс и средство формирования индивидуальной экологической культуры, а экологическая культура — как результат экологического образования. Аспектом взаимосвязи образования и культуры является культура как источник, средство, пространство развития экологического образования.

Результаты исследования показывают, что культурологический аспект экологического образования (с учетом позиций общего образования)

Как цитировать статью: Авгусманова Т. В. О культурологической направленности экологического образования в интересах устойчивого развития // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 144–153.

подразумевает в усвоении учащимися полученных знаний (от учителя или самостоятельно) обязательное сопряжение с опытом их «обработки» — через повторение на уровне действий по образцу — творческой проектной деятельности и эмоционально-оценочного отклика на проделанную работу, ее значимости для дальнейшего личностного роста.

Анализ взаимосвязей образования и культуры помогает педагогам в осмыслении процесса формирования у учащегося культуры управления личностным развитием, более глубокому прочтению общекультурной функции экологического образования, переходу от ее декларации к разработке технологических способов воплощения.

Ключевые слова: *образование в интересах устойчивого развития, экологическое образование, культурология, экологическая культура, устойчивость, управление образованием, Федеральные государственные образовательные стандарты.*

Насколько сегодня понимание трудов мыслителей и ученых XX и XXI веков помогает образованию двигаться вперед? Прочесть карту будущего, написанную нашими великими предшественниками,— непростая задача людей, живущих в XXI веке.

Дискуссия, начатая выдающимися учеными К. Боулдингом, Д. Медоузом, Д. Форрестером, Г. Дейли, о значимости для человечества решения глобальных проблем — экологии, жизни, космоса — подвела к рассмотрению образованием фундаментальных проблем настоящего и будущего человечества.

Выдающиеся открытия, сделанные в различных научных сферах В. И. Вернадским, Д. И. Менделеевым, К. Э. Циолковским, Л. Н. Гумилевым, Н. Н. Моисеевым, С. И. Капицей, позволяют и сегодня рассматривать национальные и мировые программы действий с позиций стратегической целесообразности «равновесного движения человечества по дороге исторического прогресса» [10].

Выдающийся русский мыслитель XIX века В. И. Вернадский писал, что «сейчас необходим дальнейший шаг — внедрение чтения классиков естествознания в … школу, ибо в трудах, которые являются первым оригинальным выражением величайших научных достижений человечества, руководящих, бессмертных, основных понятий научного миропонимания, всякое новое поколение находит новое, не понятое современниками, находит намеки и указания путей будущего» [2, с. 76].

В своем очерке «Система „УЧИТЕЛЬ“ и современная экологическая обстановка» Н. Н. Моисеев пишет, что «именно та нация, которая

сегодня сумеет создать более совершенную систему „УЧИТЕЛЬ“, сделается лидером XXI века! …не та, где сегодня самый высокий уровень жизни и самая совершенная электроника, а тот народ, который сумеет обеспечить передачу эстафеты знаний и культуры и найти то взаимоотношение с окружающей природой, которое отвечает современным потребностям» [6].

По глубокому убеждению Н. Н. Моисеева, мы должны научиться корректировать существующую систему образования с «изменениями условий жизни, …сочетать положительный опыт традиций со все время возникающими новыми потребностями. И по мере того, как растет скорость изменения условий жизни, должна расти и скорость поиска новых форм образования и воспитания, должно происходить включение в систему новых знаний и отбраковка старых» [6].

Перенося рассуждения о развитии образования в сферу системологии и рассматривая ее как нелинейную динамическую систему, можно сделать вывод о том, что когда в ней происходит накопление «возмущений», несоответствий новому времени и современным позициям, она теряет стабильность и устойчивость. Но это не та потеря устойчивости в ее классической интерпретации, применимой для линейных систем, когда происходит «экспоненциальное разбегание траекторий». Это потеря устойчивости в связи с нахождением новой точки опоры, «перехода системы из одного канала эволюционного развития в другой».

Чтобы сделать очередной шаг в новом направлении, необходимо испытать потерю существующей позиции. Надо быть готовыми в будущем к состоянию потери устойчивости и научиться предвидеть ситуации и поведение участников системы при переходе границы стабильности.

Э. Р. Тагиров выделяет четыре наиболее значимых цивилизационных «урока», связанных с устойчивым развитием человечества, которые имеют особое значение для современной эпохи глобальной трансформации человеческой цивилизации.

Первый урок состоит в том, что *устойчивость* (семьи, общества, страны и планеты) требует мирного пребывания каждой единицы социума. Мир, гуманизм, толерантность, согласие, ненасилие, сотрудничество, солидарность, диалог — это не только обязательный ряд понятий в шкале общечеловеческих культурных ценностей, но и условия-предпосылки эволюции цивилизации.

Второй урок состоит в том, что *устойчивость* требует постоянного

мониторинга — изучения психолого-ментального состояния общества — и на этой основе его системной «подпитки» целями устойчивого развития. Общество должно быть насыщено «озоном» мировоззренческих открытий, продвинутых идей, утопических мечтаний и надежд. Без такого «озона» человечество теряет свою пассионарность, горизонт стратегического видения, его будущее скрывается в тумане неопределенности. *Концептуальный голод рождает инфантильность, безразличие, апатию, хандру, озлобленность, психологический дискомфорт* — то есть то, что является причиной потери равновесия.

Третий урок, самый главный и самый трудный, говорит о том, что *устойчивость* — это не состояние, а общемировая и общенациональная борьба с возникающими глобальными проблемами с «закрытым кодом их решения», проблемами нового класса сложности и масштабности, не имеющими аналогов в прошлом и поэтому не имеющими ответов сегодня. Это знак-эмблема наступившего нового времени.

Четвертый урок, как отмечает ученый, состоит в чутком видении и понимании знаков исторического культурного развития. Человечество, уже выполнявшее задачи устойчивых периодов-эпох Реформации, Ренессанса, Просвещения, сегодня, находясь на очередной наковальне между жизнью и исчезновением, должно выполнить задачи, определяющие устойчивость очередного исторического периода. Знание этих «сверхзвуковых», на первый взгляд, утопических установок определяет понимание принципиально новой оценки компонентов культурных ценностей. Речь идет о Декларации, принятой в Нью-Йорке 6–8 сентября 2000 г. и определившей вектор, ориентиры и стратегию действий человечества на целое тысячелетие вперед в документе «вненадвременного» характера — «Цели развития тысячелетия». В нем определен главный адресат посыла — это молодежь, являющаяся движущей силой исторического прогресса, ударным отрядом борцов за устойчивость мира, которая является не только объектом, но и субъектом, реальным агентом Истории [10, с. 47–53].

Как пишет Э. Р. Тагиров, «мироизменение начинается и осуществляется через трудный, противоречивый и длительный процесс смены типологии мировоззрений — от декларации о приоритетности человеческого фактора к осуществлению реальной политики культа человека» [10, с. 379].

25 сентября 2015 года Генеральная ассамблея приняла итоговый документ саммита Организации объединенных наций — «Преобразование на-

шего мира: цели в области устойчивого развития на период до 2030 года», определивший «семнадцать целей в области устойчивого развития и 169 задач, которые… свидетельствуют о масштабности и амбициозности новой всеобщей повестки дня. Они предусматривают продолжение работы, начатой в период действия целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия, и окончательное достижение тех целей, которых не удалось достичь. Они предусматривают реализацию прав человека для всех, …носят комплексный и неделимый характер и обеспечивают сбалансированность всех трех компонентов устойчивого развития: экономического, социального и экологического. Эти цели и задачи будут стимулировать в ближайшие 15 лет деятельность в областях, имеющих огромное значение для человечества и планеты» [7].

Ключевые «области», определенные в «Повестке» и подлежащие освоению,— *Люди, Планета, Процветание, Мир, Партнерство* — это, по сути, векторы устойчивого и жизнестойкого развития интеллектуальной и нравственной силы человечества, а 17 целей — новый «этико-нравственный кодекс мышления и действия всех землян, проживающих в одном общецивилизационном Доме» [10].

Таким образом, с учетом данного документа, определяющего для всего мира ключевые области, цели и задачи в области устойчивого развития современной системы образования (любого уровня), мы думаем, будет важно скоординировать свои действия в поиске оптимальных вариантов ее преобразования на ближайшие 15 лет.

Используя для описания возможных вариантов моделирования изменений системы отечественного образования «логику развития в простейшей модели Универсума» и «общий язык универсального эволюционизма», разработанные Н. Н. Моисеевым, можно зафиксировать ее текущее состояние в общем виде:

— школьная система образования, в общем виде в большинстве школ страны функционирующая в рамках классно-урочной системы, установленной с XVI века;

— содержание учебных предметов и логика построения учебных программ, учебников в рамках знаниевого подхода, разработанные в XIX–XX веках;

— система подготовки педагогических кадров авторитарно-репродуктивного характера, принятая в прошлом веке.

Семнадцать лет XXI века показывают слабые результаты в процессах

изменения данных направлений — то есть эволюционирование системы отечественного образования идет с медленным осознанием наступивших перемен и неспешным накоплением вариантов изменения траектории будущего развития. Но наступил уже, по сути, тот момент, когда подобное функционирование, такая «имитация развития» теряет свою устойчивость, она уже не согласуется с развитием системы высшего порядка — запросами цивилизации, с развитием новых технологий в обществе, их применением в быту и на разного рода производствах. Время «хомяков», по справедливому замечанию А. Г. Асмолова [1], накопителей, хранителей и держателей знания без мобильного использования прошло. То есть наступил проживаемый нами инкоэволюционный период, когда нарушены условия коэволюции, потеряна точка опоры и должен быть осуществлен переход в системе образования на новые принципы и условия, «переход в новый эволюционный канал» (Н. Н. Моисеев).

Метафорично описывает свои рассуждения по поводу своевременности обращения к проблеме «устойчивости» в наши дни профессор Э. Р. Тагиров. «Уместно ли, время ли всерьез писать труды об устойчивости, когда Париж — „духовное сердце“ Европы — объят пламенем террористической атаки, „семена“ сепаратизма взошли на полях Европы, Великобритания „откололась“ от Евросоюза, исламисты стремятся к мировому господству, а путч в Турции мгновенно взорвал военно-политический ландшафт мира? …не лучше ли подождать наступления благостной тишины, успокоения, облагораживания „испорченного“ нынешнего мира? Действительно, актуальна ли тема устойчивости и устойчивого развития нынче, на этом, быть может, самом крутом переломе Истории, в момент перехода в новое „квантовое время“, когда мир становится похожим на падающую Пизанскую башню? В ситуации шторма в океане жизни человечества, смертельно-опасной, яростной схватки-поединка разно заряженных начал. В момент самого горячего воспыления на майдане современности эмоций противостояния, энергии борения, конфликтов интересов. Когда „война всех против всех“ вошла в дом каждого, стала повседневностью, частью образа и уклада жизни, обретая самые варварские формы, от новой „холодной“ до „гибридной“, от общинно-кланово-мафиозной до международной террористической, от сугубо меркантильно-земной до духовно-церковной, она кромсает цельность планеты, губит пока еще цветущий сад цивилизаций, тянет человечество в дикое исходное начало. На уровне макромышления, фи-

лософского взгляда волне можно утверждать: наступает позднее время, „вечер цивилизации“, „закат прогресса“, „конец истории“. Действительно, общий диагноз состояния современного мира неутешительный: планетарный дисбаланс, потеря „точки опоры“ (по Архимеду), кризис исторической надежды» [10, с. 55].

Устойчивость, по мнению И. Р. Пригожина и И. Стенгерс, вовсе не синоним косности и застоя. Это естественное состояние стабильности крупных сложных открытых нелинейных систем, выйти из которого система может как в процессе своей эволюции, своего саморазвития, так и в результате организованных резонансных воздействий, которые сопровождаются ростом энтропии. Природа же всегда выбирает путь развития, при котором в процессе самоорганизации производство энтропии меньше [8, с. 104].

Вслед за И. Пригожиным можно сказать, что для того, чтобы макроскопический мир образования был жизнеспособным, он должен находиться в неравновесном состоянии [8]. То есть вселенная образования, согласованная с позициями устойчивого развития, исходя из своих глобальных целей, могла бы подавать те импульсы, которые, раздражая систему школьного образования, приводили бы ее в движение и заставляли совершать действия, приводящие к положительным изменениям. «Выживет» в таком случае то образование, которое окажется наиболее приспособленным к условиям и целям, заданным «извне».

Сегодня цели, задаваемые системе образования «извне», лежат в плоскости освоения культур: учебной культуры, культуры общения, культуры выступления, культуры питания, интеллектуальной культуры, экономической культуры и, как фундамента жизнеобеспечения и жизнедеятельности человека, экологической культуры [5]. Они представляют вектор национального развития и определяются, как пишет Ф. Т. Мамедов, духовной культурой, сочетающей в себе высокую культуру знаний и профессиональной деятельности, культуру ответственности за результаты управления, высокие нравственные принципы, основанные на гармонии ценностей и согласовании интересов общества. А для этого необходимо *постоянное совершенствование социально-культурной среды*, обеспечивающее жизнеспособность нации и основанное на научных знаниях, гуманистической этике и созидании, взаимопонимании, гармонии культур и интересов граждан, их солидарности и взаимовыгодном сотрудничестве в целях устойчивого развития. Превосходство

в духовной культуре и знании было, есть и будет непременным условием выживания и развития, господства и победы, продуктивного производства и разумного потребления, прогрессивной идеологии и взвешенной политики [6].

Новый эволюционный канал для системы образования, существование которого обозначил Н. Н. Моисеев,— скорее всего, образование в интересах устойчивого развития (ОУР). Точка опоры — культурологическая направленность образования.

Согласно «Стратегии ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития» (2005 г.), фундаментальным для образования в интересах устойчивого развития является экологическое образование. И важно осознавать, какая ответственная задача «ложится на плечи» экологического образования как первопроходчика этого эволюционного канала.

Трудность для педагогической общественности в осмыслении и реализации перехода системы образования в «новый эволюционный образовательный канал» сегодня состоит, на наш взгляд, в том, что и педагогам, и административным работникам не совсем понятно, что есть «экологическое *образование*» — т.к. они много лет вели речь и работу в рамках экологического *просвещения* природоохранной направленности. Сталкивающимся с понятием «образование в интересах устойчивого развития» педагогам неясно, в чем его преимущества перед нынешним образованием.

В Стандартах современной системы образования «точкой опоры» для нахождения устойчивого равновесия, источником формирования содержания образования, в том числе экологического, является *культура* [12, с. 4–6]. В Фундаментальном ядре содержания общего образования, как базовом концептуальном документе ФГОС общего образования, конкретизируются цели общего образования как результаты общекультурного и личностного развития учащихся.

Профессор Е. Н. Дзятковская отмечает важную и трудную для разработчиков содержания экологического образования задачу — предусмотреть возможность накопления обучающимися общекультурного опыта по применению сформированных действий, предложить пути организации «деятельностных проб» экологически ориентированной *социальной деятельности,* принятия ответственных решений, позиционирования в качестве гражданина, потребителя, эксперта, консультанта [3, с. 58].

Культурологический аспект экологического образования (с учетом

позиций общего образования [4]) подразумевает, что усвоение учащимся полученных знаний (от учителя или самостоятельно) должно быть обязательно сопряжено с опытом их «обработки» — через повторение на уровне действий по образцу, творческой проектной деятельности и эмоционально-оценочного отклика на проделанную работу, ее значимости для дальнейшего личностного роста. Именно эти этапы, по сути, и способствуют формированию опыта управления собственной деятельностью, поведением, отношениями, эмоциями — т.е. формированию у учащегося культуры управления личностным развитием. Уклад жизни человека в современной системе экологического образования (образования для устойчивого развития), начиная с уровня дошкольного образования, содержание экологического образования (по предметным областям и учебным дисциплинам), организация образовательного процесса должны быть подчинены главенствующему принципу — культурологическому, погружающему личность в культуру, формируя человека культуры и субъекта ее развития.

Литература

1. *Асмолов А. Г.* Мир меняется быстро. Хомяки за ним не успеют // Вечерняя Москва, 21.03. 2016: [сайт]. URL: http://www.vm.ru/news/2016/03/21/mir-menyaetsya-bistro-homyaki-za-nim-ne-uspeyut-315031.html (дата обращения: 15.10.2016).

2. *Вернадский В. И.* Мысли и замечания о Гете как натуралисте // Статьи об ученых и их творчестве. М.: Наука, 1997. С. 71–105.

3. *Дзятковская Е. Н.* Экологическое развивающее образование: уч. пос. для постдипломного образования и самообразования педагогов. М.: Образование и экология, 2010. 140 с.

4. *Дзятковская Е. Н., Захлебный А. Н.* Культурологический подход к общему экологическому образованию // Педагогика. 2009. № 9. С. 35–43.

5. *Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н.* Модели содержания экологического образования в новой школе // Педагогика. 2010. № 9. С. 38–44.

6. *Мамедов Ф. Т.* Культурология, образование и национальное развитие // Высшее образование и общество. 2012. № 2. С. 54–62.

7. *Моисеев Н. Н.* Система «Учитель» и современная экологическая обстановка // Экология и жизнь. 2010. № 2. С. 4–7.

8. Преобразование нашего мира: повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/92/PDF/N1529192.pdf? OpenElement (дата обращения: 26.11.2016).

9. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой / пер. с англ.; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986. 432 с.

10. Стратегия ЕЭК ООН для образования в интересах устойчивого развития // Адукатар. 2005. № 2 (5). С. 30–35.

11. *Тагиров Э. Р.* Устойчивость Планеты — историческая надежда человечества. Казань : АБАК, 2016. 384 с.

12. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. М.: Просвещение, 2011. 48 с.

13. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. М. : Просвещение, 2009. 24 с.

References

- *Asmolov A. G.* Mir menyaetsya bystro. Khomyaki za nim ne uspeyut // Vechernyaya Moskva, 21.03. 2016: [sayt]. URL: http://www.vm.ru/news/2016/03/21/mir-menyaetsya-bistro-homyaki-za-nim-ne-uspeyut-315031.html (data obrashcheniya: 15.10.2016).
- *Dzyatkovskaya E. N.* Ekologicheskoe razvivayushchee obrazovanie: uch. pos. dlya postdiplomnogo obrazovaniya i samoobrazovaniya pedagogov. M.: Obrazovanie i ekologiya, 2010. 140 s.
- *Dzyatkovskaya E. N., Zakhlebnyy A. N.* Kul'turologicheskiy podkhod k obshchemu ekologicheskomu obrazovaniyu // Pedagogika. 2009. № 9. S. 35–43.
- Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya / M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federatsii. M.: Prosveshchenie, 2011. 48 s.
- Fundamental'noe yadro soderzhaniya obshchego obrazovaniya / pod red. V. V. Kozlova, A. M. Kondakova. M.: Prosveshchenie, 2009. 24 s.
- *Mamedov F. T.* Kul'turologiya, obrazovanie i natsional'noe razvitie // Vysshee obrazovanie i obshchestvo. 2012. № 2. S. 54–62.
- *Moiseev N. N.* Sistema «Uchitel'» i sovremennaya ekologicheskaya obstanovka // Ekologiya i zhizn'. 2010. № 2. S. 4–7.
- Preobrazovanie nashego mira: povestka dnya v oblasti ustoychivogo razvitiya na period do 2030 goda [Elektronnyy resurs]. Rezhim dostupa: https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/92/PDF/N1529192.pdf? OpenElement (data obrashcheniya: 26.11.2016).
- *Prigozhin I., Stengers I.* Poryadok iz khaosa: novyy dialog cheloveka s prirodoy / per. s angl.; obshch. red. V. I. Arshinova, Yu. L. Klimontovicha, Yu. V. Sachkova. M.: Progress, 1986. 432 s.
- Strategiya EEK OON dlya obrazovaniya v interesakh ustoychivogo razvitiya // Adukatar. 2005. № 2 (5). S. 30–35.
- *Tagirov E. R.* Ustoychivost' Planety — istoricheskaya nadezhda chelovechestva. Kazan': ABAK, 2016. 384 s.
- *Vernadskiy V. I.* Mysli i zamechaniya o Gete kak naturaliste // Stat'i ob uchenykh i ikh tvorchestve. M.: Nauka, 1997. S. 71–105.
- *Zakhlebnyy A. N., Dzyatkovskaya E. N.* Modeli soderzhaniya ekologicheskogo obrazovaniya v novoy shkole // Pedagogika. 2010. № 9. S. 38–44.

В. В. Пустовалова

Кандидат педагогических наук, директор, МАУ «Информационно-методический центр», г. Томск
vega_2005_11@mail.ru

Vega V. Pustovalova PhD (Education), Principal, Municipal autonomous institution "Information and Resource Center", Tomsk, Russia

ПРОБЛЕМА ИНТЕГРАЦИИ УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ НА ОСНОВЕ «ЗЕЛЕНЫХ АКСИОМ»

В статье представлены результаты исследования путей экологизации образования на основе мировоззренческих идей устойчивого развития. Сделан вывод о том, что «зеленые аксиомы» как метафорический мыслеобраз экологического императива позволяют выявить в разных учебных предметах значения устойчивого развития и формировать принципы действий для устойчивого развития.

Ключевые слова: *экологическое образование для устойчивого развития, метафорическая модель, «зеленая аксиома», метафора.*

Перегородок тонкореброcть
Пройду насквозь, пройду как свет.
Пройду, как образ входит в образ
И как предмет сечет предмет.

Борис Пастернак

Постановка проблемы. Академик Н. Н. Моисеев писал: «Я пришел к выводу о необходимости специальной системы образования, в основе которой должна лежать некая мировоззренческая универсалия, которая очень хорошо описывается на русском языке словом „миропонимание"… И оно, это миропонимание (или картина мира), должно быть действительно некой универсалией, основанной

Как цитировать статью: Пустовалова В. В., Проблема интеграции учебных предметов на основе «зеленых аксиом» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 154–161.

на данных науки и практическом опыте человека. И миропонимание не должно зависеть от того, где живет человек — в Европе, Африке или где-либо еще, ибо человек — единый биологический вид и принципы его взаимоотношения с Природой в главном не должны допускать разночтений, иначе они могут стать источником необратимых трагедий» [6, с. 13].

Как один из шагов к созданию «специальной системы образования, в основе которой должна лежать некая мировоззренческая универсалия», видится ФГОС, включающий в себя метапредметность как основу образования. Для того, чтобы выпускнику быть мобильным в ответах на вызовы времени (экологизация, информатизация, глобализация и др.), он должен учиться учиться, общаться, действовать. Однако метапредметные результаты — это всего лишь средство на пути формирования нового миропонимания, целостной индивидуальной картины мира. В содержании общего образования необходим мировоззренческий фундамент, несущий ценностно-смысловые идеи устойчивого развития. Не преуменьшая значимости предметных и метапредметных результатов, необходимо принять приоритет личностных общекультурных результатов, впитывающих идеи устойчивого развития. Возникает необходимость в развитии теории и методики экологизации образования, причем начиная с формирования допредметного уровня, в том числе концепций предметного образования, объединенных единым вектором движения, а именно аксиологическим, мировоззренческим, культурологическим результатом образования. Низкая готовность педагогов вести профессиональный диалог о значении экологического образования для устойчивого развития общества, государства, человека и, зачастую, сводить его к природоохранной теме — это особенность сегодняшнего дня.

Как получить интегрированный планируемый результат, а именно культуру личности, которая будет создавать общество устойчивого развития,— открытый вопрос, лишь фрагментарно возникающий в повестке работы детских садов, школ, вузов. Казалось бы, есть и перечень поручений Президента РФ по итогам Госсовета № Пр-140ГС, и «Основы государственной политики в области экологического развития России до 2030 г., и Дорожная карта Глобальной программы действий по ОУР, ЮНЕСКО. Но очень слабо звучит профессиональный диалог педагогов о безальтернативности задачи формировании у обучающихся современной научной картины мира, ответственного мировоззрения, основ нового гуманизма — ради выживания цивилизации, сохранения на планете

условий, пригодных для жизни как нынешних, так и будущих поколений.

Новизна экологического образования как содержательной основы образовательного процесса (от первого урока в школе до последнего занятия в вузе) предполагает, что объект познания экологического образования изменяется, «вырастает»: от естественных экологических систем до социоприродных. Размывание естественно-экологических рамок экологического образования, придание ему универсального характера позволяет выйти на новый предмет познания, а именно: экологические отношения в социоприродных экосистемах: их закономерности, принципы, этика управления ими как основа культуры устойчивого развития. Объект и предмет познания — это прозрачная калька, матрица, которая накладывается на содержание учебных предметов, и универсальность его заключается в том, что предметные знания становятся интегрированной основой для формирования культуры устойчивого развития. Для этого важно актуализировать значения устойчивого развития, ценностные смыслы, заложенные в предметном содержании, формирующие готовность ученика к будущему моделированию, построению общего безопасного мира и опережающего развития личностных качеств, необходимых для перехода к устойчивому образу жизни (Е. Н. Дзятковская). Таким образом, развитие теории и методики экологического образования — это стремление к органичной реализации на учебных предметах его сквозной содержательной линии мировоззренческого характера, образующей «смысловые сшивки» содержания всех предметных областей. Почвой, на которой вырастают интегрированные предметные значения устойчивого развития, становится экологический императив как принцип деятельности (Н. Н. Моисеев). А экологический подход к познанию мира — это методологическая культура работы педагога с этой почвой. Задача освоения новизны экологического образования осложняется тем, что во ФГОС общего образования экологическая информация, так же как и изолированность предметного содержания, носит раздробленный характер, и опять в силу неопределенности общетеоретического, допредметного содержания образования [2].

Цель исследования: выявить доступные для современного учителя методические инструменты достижения общекультурных результатов в общем образовании. Новизна этих исследований определяется сохраняющейся в школе традицией недооценки социально-гуманитарного потенциала экологизации общего образования. Преодоление

естественно-научных границ экологического образования, придание ему культурологического характера, выход на интегрированный предмет познания (экологические отношения в социоприродных экосистемах, их закономерности) могло бы создать основу для переориентации экологизации образования на реализацию идей устойчивого развития. При этом важно определить инструмент придания сквозной общекультурной экологической направленности содержанию всех учебных предметов, обеспечить их «смысловую сшивку» для устойчивого развития [1]. Практическая значимость определения такого инструмента определяется возможностью преодолеть раздробленность содержания экологического образования, обеспечить его культурологическую целостность [8].

Методология исследования

Исследовали пути достижения общекультурных результатов экологического образования, обращаясь к культурологическому подходу в педагогике (В. В. Краевский, И. М. Осмоловская и др.), смысловой педагогике (А. Г. Асмолов и др.), теории интеграции в образовании (А. Я. Данилюк), представлениям о трансдисциплинарности (трансграничности) источников отбора содержания (В. Бажанов, Р. В. Шольц и др.) и возможностям «сквозного» содержания (М. В. Рыжаков).

При осмыслении новизны экологического образования речь идет об органичном поиске «совпадений» для ученика значений устойчивого развития и личностной их значимости. В этой связи особый интерес представляют исследования возможностей формирования личностных смыслов на основе существующего содержания образования: теория соотношения категорий «смысл», «значимость», «значение» в трудах А. Н. Леонтьева, теория смысловой педагогики вариативного развивающего образования А. Г. Асмолова, В. В. Рубцова, Е. А. Ямбурга, теория дидактической единицы содержания образования для устойчивого развития Е. Н. Дзятковской и др.

Е. Н. Дзятковская, Е. Г. Уварова отмечают, что «именно смысловые установки определяют в конечном итоге устойчивость и направленность поведения личности, ее поступки и деяния. Смысловые отношения и установки (поведенческие регулятивы) придают деятельности «семантику», детерминируют ключевые элементы экологического сознания и экологической культуры личности» [1].

Результаты исследования

Рассмотреть имеющееся предметное содержание под призмой значений устойчивого развития и выйти на формирование собственных ценностных смыслов этих знаний в рамках культуры устойчивого развития, мировоззренческой основы будущей деятельности позволяют мало используемые в педагогике ресурсы метафорической модели обучения, тайна метафорического мышления [3]. То есть требуют осмысления педагогические возможности метафоры, которую специалисты рассматривают как средство мышления, механизм познания мира.

Термин «метафорическая модель обучения» обозначен в трудах Э. В. Будаева, А. П. Чудинова, М. А. Ахметова, Э. А. Мусеновой и др. Метафорические модели обучения могут быть различными, это обусловлено вариативностью использования метафоры в образовательном процессе. Можно выделить использование дидактической (иллюстративной, поясняющей и др.) метафоры как методического инструмента, благодаря которому появляются возможности не только глубинно освоить новый учебный материал, но и развить, углубить первоначальное его понимание и даже совершать открытия в новом содержании. М. А. Ахметов, Э. А. Мусенова, Д. Трунов, А. А. Плигин, В. Е. Пугач и др. рассматривают метафору как средство активизации наглядно-образного мышления с учетом ведущей модальности восприятия ребенка. Другой вариант, согласно Е. Н. Дзятковской,— метафорическая модель обучения, в основе которой «концептуальные метафоры сложных категорий, недоступных для понимания учащимися данной возрастной группы на теоретическом уровне, путем соединения научного контента с архетипическими матрицами (кодами) культуры». Н. М. Мамедов, известный исследователь экологической культуры, отмечает особое значение экологических архетипов [5].

«Зеленая аксиома» — это педагогическая метафора, концептуальный мыслеобраз экологического императива (Н. Н. Моисеев). Термин «зеленая аксиома» впервые был предложен в 2013 году Е. Н. Дзятковской. Он послужил основой конструирования дидактической единицы транспредметного содержания экологического образования в интересах устойчивого развития. В свете учения В. И. Вернадского о ноосфере и теории экологического императива Н. Н. Моисеева «зеленые аксиомы» сформулированы на основе экологических императивов с использованием архетипически значимых метафор, то есть являются педагогически

адаптированной формой экологического императива.

«Зеленая аксиома» — это педагогическая метафора, основная функция которой — «смысловая сшивка» содержания разных учебных предметов в интересах устойчивого развития. Она выступает инструментом «выявления в разных учебных предметах значений устойчивого развития и формулировку принципов действий для устойчивого развития — нравственных императивов» [2].

Одна из форм предъявления «зеленой аксиомы» — это инфографика. В монографии «Инфографика как дидактическая единица содержания образования, или Просто о сложном» представлена авторская методика использования в общем экологическом образовании метафорических образов в процессе создания инфографики и рассматриваются два варианта создания инфографики [7]. Первый — на основе наукоцентрированного учебного текста. Второй — на основе смысловых образов его ключевых идей в форме рисунков, мультфильмов, фразеологизмов и др. Рассматриваются возможности авторского (ученического или совместного с учителем) прочтения таких образов. Обоснован педагогический потенциал инфографики на примере концептуализации содержания современного школьного экологического образования в интересах устойчивого развития. Эта монография создана в рамках пилотного проекта по образованию для устойчивого развития «Межрегиональное сетевое партнерство: Учимся жить устойчиво в глобальном мире: Экология. Здоровье. Безопасность» (Программа УНИТВИН / ЮНЕСКО).

Инфографика видится как путь к восприятию знаний на уровне ценностно-смысловых оснований поведения школьника, формирования психологии неотвратимости действия экологического императива, экологически ориентированной личности. Область интересов автора — когда, при каких условиях инфографика перерастает в метафорический мыслеобраз экологического императива — «зеленую аксиому» — и прорастает из него? Каков методический инструментарий работы с укрупненной дидактической единицей в виде «зеленой аксиомы»? Явно, что инфографика — это не панацея, а только одна из форм предъявления «зеленой аксиомы», но осмысление методической системы работы с ней позволяет выйти на глубинные вопросы использования ресурсов метафорического мышления для формирования принципов деятельности ученика на основе экологического императива.

Немного скажем об особенностях почвы в виде «зеленой аксиомы»

как метафорического мыслеобраза экологического императива. Поможет проиллюстрировать сложность работы с «зеленой аксиомой» обращение к разговору В. П. Зинченко с П. Я. Гальпериным, исследовавшим задачу формирования умственных действий и понятий с заранее заданными свойствами. Суть их разговора — роль образа (мыслеобраза) в регуляции поведения и деятельности. На вопрос Владимира Петровича, почему среди этапов формирования умственных действий и понятий отсутствуют порождение образа и деятельность в плане образа, оперирование и манипулирование им и его развитие, П. Я. Гальперин ответил: «Не толкайте меня на этот дырявый мост. Можно провалиться. Образ слишком тонкая материя, ее чрезвычайно трудно уловить в исследовании» [3, с. 207]. Действительно, работа с «зеленой аксиомой» как метафорическим мыслеобразом исходно многовариантивна, сложно прогнозируема, но привлекательна именно эта безграничность перспектив как возможность формирования личностных значений учебного содержания. Наша задача — поиск рамочного характера требований к организации образовательного процесса на основе метафорической модели обучения.

Заключение. Примета сегодняшнего дня — изолированная концептуализация отдельных предметов, в то время как общетеоретический, методологический уровень допредметного содержания образования определяется как замысел, идея преодоления границ учебного предмета. И особо возникает потребность в понимании новизны всего методического инструментария учителя, заданной взаимообусловленной связью допредметного и методического (предметного) уровней конструирования образования для устойчивого развития. Проведенные исследования показали, что в педагогике есть разработанные методологические подходы, позволяющие реализовывать общекультурную направленность экологического образования для устойчивого развития.

Литература

1. *Дзятковская Е. Н., Уварова Е. Г.* Экологизация предметного содержания как порождение его новых значений и смыслов // Вестник Московской государственной академии делового администрирования. Серия: Философские, социальные и естественные науки. 2013. № 2–3 (21–23).

2. *Захлебный А. Н., Дзятковская Е. Н.* ФГОС общего образования: каковы возможности реализации образования для устойчивого развития? // Педагогика. 2016. № 5.

3. *Зинченко В. П.* Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова): учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 432 с.

4. *Краевский В. В., Хуторской А. В.* Предметное и общепредметное в образовательных стан-

дартах // Педагогика. 2003. № 3. С. 3–10.

5. *Мамедов Н. М.* Проблемы экологизации школьного образования в интересах устойчивого развития // Устойчивое развитие и экологизация школьного образования / под ред. Н. М. Мамедова. М.: Ступени, 2003. 241 с.

6. *Моисеев Н. Н.* Универсум. Информация. Общество. М.: Устойчивый мир, 2001. 200 с.

7. *Пустовалова В. В.* Метафора в педагогике: монография. М.: Образование и экология, 2016. 264 с.

8. *Пустовалова В. В.* Инфографика как дидактическая единица содержания образования, или Просто о сложном: монография. М.: Перо, 2017. 172 с.

9.

References

- *Dzyatkovskaya E. N., Uvarova E. G.* Ekologizatsiya predmetnogo soderzhaniya kak porozhdenie ego novykh znacheniy i smyslov // Vestnik Moskovskoy gosudarstvennoy akademii delovogo administrirovaniya. Seriya: Filosofskie, sotsial'nye i estestvennye nauki. 2013. № 2–3 (21–23).
- *Kraevskiy V. V., Khutorskoy A. V.* Predmetnoe i obshchepredmetnoe v obrazovatel'nykh standartakh // Pedagogika. 2003. № 3. S. 3–10.
- *Mamedov N. M.* Problemy ekologizatsii shkol'nogo obrazovaniya v interesakh ustoychivogo razvitiya // Ustoychivoe razvitie i ekologizatsiya shkol'nogo obrazovaniya / pod red. N. M. Mamedova. M.: Stupeni, 2003. 241 s.
- *Moiseev N. N.* Universum. Informatsiya. Obshchestvo. M.: Ustoychivyy mir, 2001. 200 s.
- *Pustovalova V. V.* Infografika kak didakticheskaya edinitsa soderzhaniya obrazovaniya, ili Prosto o slozhnom: monografiya. M.: Pero, 2017. 172 s.
- *Pustovalova V. V.* Metafora v pedagogike: monografiya. M.: Obrazovanie i ekologiya, 2016. 264 s.
- *Zakhlebnyy A. N., Dzyatkovskaya E. N.* FGOS obshchego obrazovaniya: kakovy vozmozhnosti realizatsii obrazovaniya dlya ustoychivogo razvitiya? // Pedagogika. 2016. № 5.
- *Zinchenko V. P.* Psikhologicheskie osnovy pedagogiki (Psikhologo-pedagogicheskie osnovy postroeniya sistemy razvivayushchego obucheniya D. B. El'konina — V. V. Davydova): ucheb. posobie. M.: Gardariki, 2002. 432 s.

Л. М. Перминова

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

Lyudmila M. Perminova Dr. Sc. (Education), Professor, Moscow State Regional University

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ

В статье рассматривается дидактическая версия естественнонаучной грамотности как интегративного понятия и вида школьных образовательных стандартов. Дается характеристика ЕН-грамотности с дидактических позиций и доказывается базовая функция ЕН-грамотности в обеспечении систематичности и преемственности реализации задач естественнонаучного образования.

Ключевые слова: *образовательный стандарт, естественнонаучная грамотность, уровни ЕН-грамотности, состав научного знания, познавательные функции научного знания, научный метод, ценности.*

Среди достижений человечества грамотность является наиболее значимым в развитии человека и общества, поскольку выступает одним из факторов социального благополучия. С понятием «грамотность» связывают элементарную грамотность и функциональную грамотность; в то же время в российской школе нашли отражение три уровня образованности, предложенные в свое время ЮНЕСКО: кроме названных двух используется уровень социальной компетентности, о чем сказано далее как имеющем значение для характеристики ЕН-грамотности.

Как цитировать статью: Перминова Л. М. Дидактическое обоснование формирования естественнонаучной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 162–171.

Важнейшей задачей школьного образования является социальная адаптация учащихся, которая осуществляется в процессе социализации. На эффективность социализации влияет образованность человека — качество личности, заключающееся в способности использовать в познавательной и практической деятельности продукты материального и духовного труда людей, руководствуясь социальными нормами и духовными ценностями [1; 4; 5; 6]. Уровень образованности отражает круг продуктов духовного и материального труда, социальных норм и ценностей, которые личность способна использовать в деятельности для достижения своих целей. Начальным условием образованности является грамотность.

Этим тенденциям отвечают образовательные стандарты общего образования (ФГОС ОО). В стратегии российского школьного образования концепция образовательного стандарта предстает в единстве общего, особенного и частного как взаимосвязь надпредметного (ключевые компетенции и компетентности), метапредметного (общеучебные умения и навыки) и предметного (специального). Общеязыковой психологической формой их выражения являются универсальные учебные действия (УУД) [7; 9]. В характеристике естественнонаучной грамотности наше внимание сосредоточено на соотношении и взаимосвязи функциональной грамотности и социальной компетентности в области естественнонаучного знания, а также физической географии.

Для целостного освещения проблемы приведем краткие характеристики уровней образованности. Элементарная грамотность характеризуется способностью использовать основные способы познавательной деятельности (чтение, письмо, счет, компьютерную грамотность как язык) для достижения элементарных, ближайших целей своей деятельности. Учитывая, что методологической основой современных ФГОС являются культурно-историческая теория развития личности (Л. С. Выготский), культурологическая теория содержания образования (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер) и системно-деятельностный подход, можно говорить об освоении языка ЕНО-предметов как знаковой системы.

Уровень функциональной грамотности предполагает способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни, деятельности, в профессии на основе *преимущественно прикладных знаний* (прежде всего, правил) и умений,— наиболее простым случаем является умение действовать по алгоритму. Образовательный

стандарт «функциональная грамотность» включает: а) общеучебные умения; б) «функциональные» межпредметные умения, ведущие к практическому применению системы знаний для решения типовых жизненно-образовательных задач; в) практические умения взаимодействия школьника с социальными институтами города (умения социальной технологии, социальной коммуникации); г) предметные базовые и дополнительные знания и умения, необходимые для продолжения общего и (или профессионального) образования. Эта сторона функциональной грамотности отражает содержательно-деятельностную составляющую как «технологическую базу» жизни человека и общества.

Другая сторона функциональной грамотности может быть охарактеризована как потребностно-мотивационная, определяющая внутреннюю, психологическую готовность и способность, предрасположенность к: повышению уровня образованности; выбору профессии; пониманию особенностей жизни в определенных социокультурных условиях; коммуникативной деятельности в новой социокультурной среде [2; 3; 6; 8; 11].

Особенностью содержания социальной компетентности как уровня образованности является способность к использованию знаний и умений, материальных и духовных ценностей в сфере *теоретической деятельности*. Данный уровень образованности подразделяется на три вида: общекультурную, допрофессиональную и методологическую компетентности [6]. Компетентность связана с умением использовать научно-теоретическое знание как средство оценивания, т.е. в его методологическом значении. Таким образом, последние два уровня образованности отличны друг от друга, по крайней мере, двумя существенными чертами: уровнем использования знаний и видом знания. Функциональная грамотность необходима в повседневной жизни и деятельности; это поведение в стандартных, знакомых или несколько видоизмененных ситуациях в динамике каждодневной жизни, в ее «горизонтальных» связях. Прикладное знание не является методологическим ориентиром в теоретической деятельности, эту функцию выполняет только теоретическое знание — закон, теория, принцип. Социальная компетентность требует деятельности ума по «вертикали»: идентификации, соотнесения имеющихся у человека знаний, умений, представлений и ценностей с высшими видами развития научного знания — законами и теориями, содержанием мировоззренческих идей. Социальная компетентность опирается на системность знаний в ее иерархической структуре [8; 11].

Как существенную отличительную черту отметим, что функциональная грамотность не требует изменения объектов и их функций (чаще это — материальные объекты), а *требует выработки у субъекта умений адаптивного характера при взаимодействии с ними* (например, с природой, учреждениями — театром, музеем, школой), в то время как социальная компетентность *требует умения мысленного оперирования объектами, мысленного поворачивания проблем* для разностороннего их рассмотрения. В свое время для характеристики функциональной грамотности нами было введено понятие «минимальное поле функциональной грамотности», обоснована его структура с позиций системного и культурологического подходов, показано отличие технологий формирования функциональной грамотности и социальной компетентности [8; 11].

Функциональная грамотность активно изучалась за рубежом [1; 4; 5] и в нашей стране [2; 3; 6; 11]. С позиций системного и культурологического подходов минимальное поле функциональной грамотности включает сферы: «человек», «природа», «город», «учреждение (организация)», «СМИ (тексты)», «приборы, модели, техника» [8; 11] — соотносимые с предметным полем культуры, включающим два вида бытия — материальное и духовное бытие (по М. С. Кагану). В то же время в характеристике функциональной грамотности выделены языковая грамотность, математическая грамотность, экологическая грамотность, техническая грамотность, экономическая грамотность и др., которые проявляются в соответствующих сферах минимального поля функциональной грамотности.

В формировании ЕН-грамотности в наибольшей степени значимы сферы «природа», «приборы, модели, техника», «книга, текст».

Важнейшим условием существования человека, общества, науки, экономики, производства и культуры является грамотное «обращение» с природой — базисной основой благоприятного развития государства. <u>В основе ценностного отношения к природе, формируемого еще на школьной скамье, лежат элементарная и функциональная грамотность, социальная компетентность, соответственно понимаемые в контексте экологической грамотности, ЕН-грамотности и ЕН-компетентности.</u>

Освоение сферы «природа» предполагает: 1) научное объяснение явлений природы, наблюдаемые в повседневной жизни; 2) экологическую грамотность как всеобщий уровень образованности в области природы (знание, понимание и соблюдение правил экологического

поведения), который должен быть достигнут каждым учеником; 3) естественнонаучную грамотность. Работа по формированию экологической грамотности должна вестись начиная со ступени дошкольного образования, продолжаться в начальной школе и далее, однако основные экологические понятия (экосистема как целостность, популяция, вид и др., правила экологического поведения) должны быть усвоены и сформированы к старшей школе. В нашей стране и за рубежом хорошо известны работы в области естественнонаучного образования, географии (В. Г. Разумовский, М. В. Рыжаков, А. Н. Захлебный, А. А. Журин и др.).

Научное объяснение явлений природы связано с освоением состава и содержания таких наук, как биология, ботаника, зоология, физика, химия, астрономия, физическая география, и предполагает: а) владение соответствующими языками этих наук — понятиями; б) знание явлений и научных фактов, законов, теорий; в) владение научным методом (эмпирическими и теоретическими); г) понимание ценностей естественнонаучного знания как необходимого условия жизни человека и общества. Таким образом, научное знание включает фактуальное знание (понятия; явления; факты; правила; эмпирические методы: наблюдение, эксперимент) и концептуальное знание (законы, теории, принципы — всеобщие, общие, специальные; теоретические методы: анализ, синтез, обобщение и др.).

Научному знанию присущи познавательные функции: описательная, объяснительная, предсказательная, интегративная, синтезирующая, практическая — они явственно проявляются в системе естественных наук. Для овладения познавательными функциями научного знания существуют определенные лексические структуры, доступные учащимся любого возраста и даже ранее. Формирование **экологической грамотности** — это прежде всего освоение фактуального знания и овладение описательной функцией научного знания, ибо объяснительная функция хотя и может быть реализована с помощью прикладного знания, но полнота ее реализации обеспечивается теоретическим знанием, опорой на взаимосвязь эмпирических и теоретических методов научного познания.

Овладение всей полнотой состава естественнонаучного знания во взаимосвязи фактуального и концептуального знания и познавательными функциями научного знания характеризует **естественнонаучную компетентность,** в которой имеют место три ее вида: общекультурная компетентность (необходима всем учащимся общеобразовательной

школы на «выходе»), допрофессиональная ЕН-компетентность (в рамках ЕНО-цикла, ЕН-направления в общеобразовательной школе), методологическая компетентность (профильные классы, связанные с непосредственным выбором профессии; гимназии; лицеи). Поэтому важно установить содержание ЕН-грамотности как уровня образованности в области ЕН-знания с учетом богатства межпредметных связей и интегративного содержания.

Изложенное позволяет заключить, что **ЕН-грамотность** является не промежуточным уровнем образованности между экологической грамотностью и ЕН-компетентностью, но **базовым,** многосоставным уровнем образованности в области естественнонаучного знания, способствуя систематическому усвоению как общих основ естественных наук в их интегративных связях (общих / межпредметных понятий, явлений, требующих объяснения с позиций физики, химии, биологии, экологии и др.; законов, учений и концепций), так и глубокого понимания (описания, объяснения и предсказания) условий формирования научной картины мира, в которой естественнонаучное знание (фактуальное и концептуальное, методы и ценности естественных наук) занимают важнейшее место, давая возможность грамотно использовать его и для других наук — физической и экономической географии, экологии, экономики и, конечно, для компетентной организации и размещения производства.

Каково же содержание ЕН-грамотности? Обращение к химической стороне жизни природы, человека, многих технологических производств и процессов, резко возросшая потребность в новых искусственных материалах, достижения теоретической и ядерной химии и др. диктуют уже на школьной скамье необходимость постигать химический язык, несмотря на его исключительную особенность — единство символического и онтологического [12]. Поэтому допустимо говорить о следующих уровнях ЕН-грамотности:

1) *элементарная* ЕН-грамотность, содержание которой связано с основными характеристиками элементарной грамотности (в данном случае — знание химического языка, чтение химических текстов, записи на языке химии (химические уравнения) и т.д.), или языка физики, биологии, без знания которых не может быть достигнут следующий уровень ЕН-грамотности, а именно:

2) уровень *функциональной грамотности* в содержании ЕН-грамотности, т.е. *умение использовать прикладное знание, специальные*

знания по образцу и в знакомой ситуации с присущими характеристиками функциональной грамотности (владение общенаучными знаниями в системе ЕНО как основами физики, химии, биологии — понятиями «атом», «молекула», вещество», состав», «структура», «функция», «движение», «скорость», «научная картина мира»; законами — периодический закон, постоянства состава и др.; эмпирическими методами научного исследования — наблюдением, экспериментом; функциями научного знания в рамках известного содержания; владение *общеучебными умениями и навыками —* организационными, информационными, интеллектуальными, коммуникативными, с которыми соотносятся все группы универсальных учебных действий, поскольку умение есть форма представления действия), а также

3) *уровень общекультурной ЕН-компетентности* как умение использовать теоретическое ЕН-знание (законы, теории, принципы соответствующих наук, изучение которых предусмотрено учебной программой,— в условиях межпредметных связей) для решения задач (в видоизмененной и новой ситуации; некоторых проблем), требующих участия теоретического мышления в его видах (понятийного и образного мышления); использования некоторых теоретических методов исследования, практического моделирования; умения сотрудничать, быть в диалоге, использовать функции научного знания в рамках известного и нового содержания.

Таким образом, ЕН-грамотность имеет уровневое выражение и включает: 1) элементарную ЕН-грамотность, 2) функциональную ЕН-грамотность, 3) общекультурную ЕН-компетентность, находясь в «сцепке» с экологической грамотностью и ЕН-компетентностью. *Общекультурная ЕН-компетентность является содержанием, обеспечивающим преемственность основной и старшей школы.* Возможность и необходимость обучения учащихся теоретическим знаниям при изучении предметов ЕН-цикла доказана исследованием функций и места структурно-логических схем (СЛС) описания видов знания в учебном процессе для формирования системности знаний как их качества [10]. СЛС-описания понятия, закона, научного факта, эксперимента, теории и прикладного знания разработаны Л. Я. Зориной. Временной интервал первичного включения СЛС-описания закона и СЛС-описания теории составляют: 2-я четверть 8-го класса — 1 четверть 9-го класса. Конечно, речь шла об условиях обучения 70-х — 80-х гг. прошлого века. *Их ин-*

терпретация относительно настоящего времени обучения не изменяет того факта, что теоретическое ЕН-знание изучается в основной школе, а следовательно, необходимо учить умению использовать его для решения теоретических проблем, т.е. для формирования общекультурной ЕН-компетентности как составляющей ЕН-грамотности, т.е. уровня образованности основной школы.

Отличие общекультурного уровня ЕН-грамотности от допрофессионального и методологического уровней ЕН- компетентности — в сложности проблем, требующих и расширенных, и углубленных знаний, способов деятельности общих и специальных (различные виды моделирования, специальные методы исследования, связанные с применением математики и ИКТ) и др.

Специальное выделение ЕН-грамотности в содержании школьного образования позволяет выстроить линию систематичности и преемственности в изучении естественнонаучных предметов по всей многоступенчатой школьной вертикали, обеспечивать мотивированный выбор как подготовку к продолжению образования в вузе, к изучению естественных и смежных с ними наук, освоению и развитию современного производства, в котором естественнонаучное знание, современная техника и технологии играют все бóльшую роль.

Следует остановиться на понятиях, связь между которыми не всегда явственно осознается педагогами, это: ключевые компетенции, общеучебные умения и навыки, предметное содержание, универсальные учебные действия. В свое время нами была доказана связь психологического (УУД) и дидактического (общеучебных умений и навыков — ОУУН) в образовательных стандартах как связь внутреннего (действия) и внешнего (умения) [7]. С точки зрения деятельностного подхода и функциональной неоднородности общеучебных умений, личностные и регулятивные УУД соотносимы с организационными ОУУН, познавательные УУД соотносимы с информационными и интеллектуальными ОУУН, отражая наличие ориентировки и исполнительных действий в познавательной деятельности; коммуникативные УУД однозначно соотносимы с коммуникативными ОУУН, *поскольку умение есть показатель владения действием* [7; 9].

Ключевые компетенции, как неоднократно отмечалось в Документах о ФГОС общего образования, имеют сложный состав. Поскольку в содержании образования есть общее (дидактическое, общенаучное) и специ-

альное (предметное), логично предположить, что ключевая компетенция, как имеющая место в разных видах деятельности (всеобщая), содержит в своем составе общее и специальное содержание («общее — носитель частного, специального» — В. С. Леднев), или инвариантное (ОУУН) и вариативное (предметное, изменяющееся): *КК (ключевая компетенция) = ОУУН (общеучебные умения и навыки) + предметное содержание (знания, специальные умения и навыки, методы, ценности).* В то же время каждая компетенция связана с какой-либо функцией научного знания: например, «находить, называть» — с описательной функцией, и требует использования информационных умений; компетенция «доказывать» — с объяснительной функцией научного знания, и требует опоры на интеллектуальные умения и т.д. [7; 9, с. 65–67]. Опора на дидактический формат образовательных стандартов может способствовать успешному формированию естественнонаучной грамотности учащихся.

Литература

1. *Бранд О.* Функциональная неграмотность в промышленно развитых странах // Перспективы / вопросы образования. ЮНЕСКО. 1988. № 2. С. 37–50.
2. *Вершловский С. Г., Матюшкина М. Д.* Функциональная грамотность выпускников школ // Социс. 2007. № 5. С. 140–144.
3. *Гаврилюк Н. В.* Преодоление функциональной неграмотности и формирование социальной компетентности // Социс. 2007. № 12. С. 105–111.
4. *Каллен Д.* Школьная неуспеваемость — фактор неграмотности // Перспективы / вопросы образования. ЮНЕСКО. 1988. № 2. С. 53–59.
5. *Ландшеер В., де.* Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы / вопросы образования. ЮНЕСКО. 1988. № 1. С. 7–32.
6. *Лебедев О. Е.* Демократическая школа в Петербурге. Проблемы управления развитием региональной образовательной системы. СПб.: ЦПИ, 1996. 196 с.
7. *Перминова Л. М.* Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений // Педагогика. 2010. № 4. С. 26–33.
8. *Перминова Л. М.* Минимальное поле функциональной грамотности // Педагогика. 1999. № 2. С. 26–29.
9. *Перминова Л. М.* Современная дидактика: от Коменского до наших дней (философско-педагогические аспекты современной дидактики): монография. М. : МИОО, 2015. 272 с.
10. *Перминова Л. М.* Функции и место структурно-логических схем в учебном процессе: дис. … канд. пед. наук. М. : НИИ ОП АПН СССР, 1979. 224 с.
11. *Перминова Л. М.* Функциональная грамотность учащихся: основы теории и технология. СПб.: СПбГУПМ, 1998. 50 с.
12. *Перминова Л. М.* Язык химии как средство развития учащихся // Химия в школе. 2002. № 7. С. 26–29.

References

- Brand O. Funktsional'naya negramotnost' v promyshlenno razvitykh stranakh // Perspektivy / voprosy obrazovaniya. YuNESKO. 1988. № 2. C. 37–50.
- *Gavrilyuk N. V.* Preodolenie funktsional'noy negramotnosti i formirovanie sotsial'noy kompetentnosti // Sotsis. 2007. № 12. C. 105–111.

- Kallen D. Shkol'naya neuspevaemost' — faktor negramotnosti // Perspektivy / voprosy obrazovaniya. YuNESKO. 1988. № 2. C. 53–59.
- *Landsheer V.,* de. Kontseptsiya «minimal'noy kompetentnosti» // Perspektivy / voprosy obrazovaniya. YuNESKO. 1988. № 1. C. 7–32.
- *Lebedev O. E.* Demokraticheskaya shkola v Peterburge. Problemy upravleniya razvitiem regional'noy obrazovatel'noy sistemy. SPb.: TsPI, 1996. 196 s.
- *Perminova L. M.* Didakticheskaya vzaimosvyaz' shkol'nykh obrazovatel'nykh standartov pervogo i vtorogo pokoleniy // Pedagogika. 2010. № 4. S. 26–33.
- *Perminova L. M.* Funktsii i mesto strukturno-logicheskikh skhem v uchebnom protsesse: dis. … kand. ped. nauk. M.: NII OP APN SSSR, 1979. 224 s.
- *Perminova L. M.* Funktsional'naya gramotnost' uchashchikhsya: osnovy teorii i tekhnologiya. SPb.: SPbGUPM, 1998. 50 s.
- *Perminova L. M.* Minimal'noe pole funktsional'noy gramotnosti // Pedagogika. 1999. № 2. S. 26–29.
- *Perminova L. M.* Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashikh dney (filosofsko-pedagogicheskie aspekty sovremennoy didaktiki): monografiya. M.: MIOO, 2015. 272 s.
- *Perminova L. M.* Yazyk khimii kak sredstvo razvitiya uchashchikhsya // Khimiya v shkole. 2002. № 7. S. 26–29.
- *Vershlovskiy S. G., Matyushkina M. D.* Funktsional'naya gramotnost' vypusknikov shkol // Sotsis. 2007. № 5. S. 140–144.

МЕТОДИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ЛЕКЦИИ В ВУЗЕ: СОВРЕМЕННЫЙ ДИСКУРС

А. Р. Полянин

Кандидат педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)
E-mail: poljanin_a@mail.ru

Alexander R. Polyanin
PhD (Education), Professor, Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Chair, Military Training and Research Center of the "Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin" of Air Force, Voronezh, Russia

С. Н. Коротун

Кандидат исторических наук, доцент кафедры гуманитарных и социально- экономических дисциплин, ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина» (г. Воронеж)
E-mail: korotun83n@mail.ru

Sergey N. Korotun
PhD (History), Associate Professor, Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Chair, Military Training and Research Center of the "Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin" of Air Force, Voronezh, Russia

Сегодня мультимедиа-презентация является широко распространенным средством интенсификации образовательного процесса. На лекционных занятиях в высших учебных заведениях данный вид представления учебного материала используются очень активно. Поэтому чрезвычайно важно проанализировать педагогические и психологические закономерности восприятия презентации обучающимися. Предметом рассмотрения является современный дискурс данной проблемы. В статье дается анализ научной литературы, касающейся методики применения презентаций в образовании, в том числе в сравнении с аналогичными западными исследованиями. Проведенная работа позволяет говорить о следующих тенденциях: современные российские ученые в целом положительно оценивают роль презентации на занятии. При этом следует отметить, что доминируют теоретические исследования, а эмпирических работ значительно меньше. Большинство авторов ссылается на опросы обучающихся, а не на оценку эффективности презентаций путем проверки знаний. Анализ также позволяет сделать вывод о наличии в данном дискурсе некоторой переоценки возможностей и результативности использования презентаций на лекции. Зарубежные исследования не дают столь однозначной картины. Для них характерно, во-первых, большое количество эмпирических сведений, во-вторых,— критика презентации как методического приема. Еще одной тенденцией следует считать отсутствие чет-

Как цитировать статью: Полянин А. Р., Коротун С. Н. Методика использования презентации на лекции в вузе: современный дискурс // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1, № 4 (41). С. 172–184.

ко сформулированных рекомендаций. Здесь выявлены как противоречия самих рекомендаций, так и наличие указаний, не согласующихся с ведущими принципами педагогики, психологии, санитарно-эпидемиологическими требованиями. Прослежена параллель повсеместного внедрения презентаций и активного использования кино- и видеоаппаратуры в западной школе 1960-х гг., впоследствии потерявшего актуальность. В результате становится очевидным, что презентация как образовательный метод остается недостаточно изученной.

***Ключевые слова**: мультимедиа-презентация, наглядность, высшее образование, гуманитарное образование.*

Введение. Информационные технологии привнесли в высшее образование новые возможности. Одной из них является мультимедийная презентация, которая позволяет показывать на экране текст, изображения, видео, тем самым значительно увеличивая объем визуальной информации. Данный прием очень быстро стал если не обязательным, то настоятельно рекомендуемым инструментом в образовательном процессе [31, p. 147]. Период активного использования мультимедийных презентаций в вузах составляет не менее 10–15 лет. Если говорить об опыте западных стран, то необходимо добавить еще порядка 10 лет. На протяжении указанного времени исследователи отмечают устойчивую тенденцию: с одной стороны — активное внедрение презентации в образовательный процесс, а с другой — отсутствие должной теоретической основы в области дидактики, которая позволила бы научно обосновать рекомендации по эффективности применения [10, с. 4].

Цель статьи. Проанализировать современные тенденции в педагогических исследованиях по проблеме методики использования мультимедиа-презентации на занятиях в высшей школе.

Результаты исследования. Анализ русскоязычной литературы по данному вопросу позволяет обозначить ряд особенностей, которые, по нашему мнению, необходимо учитывать при изучении проблемы создания качественной презентации.

Основным недостатком современной литературы является некая иллюзия разработанности этой темы: материалы научных статей сопровождаются целым комплексом ссылок на так называемые «фундаментальные» работы в данной области, которые будто бы определяют базовые принципы использования данного инструментария [18; 25]. Но парадокс, на наш взгляд, заключается в том, что речь идет о разработках,

в которых рассматривается практика использования ЭВМ при обучении в 1980-х — 1990-х годах. И проблема сводится не столько к тому, что с тех пор в учебный процесс были внедрены новые технические средства, а к тому, что саму презентацию необходимо рассматривать прежде всего в контексте теорий применения наглядности, а не использования ЭВМ. На данный момент опубликовано недостаточное количество работ, которые показали бы реализацию основных принципов педагогики в использовании мультимедиа, помогли бы демонстрировать основные закономерности визуального восприятия слайдов в различных отраслях знаний и степень эффективности содержания каких-либо презентаций, то есть исследований, которые бы позволили впоследствии разработать прикладные методики по созданию конкретных видов презентаций. Пока же наблюдается разрыв между теоретическими и прикладными исследованиями с явным доминированием последних.

В ряде статей, рекомендующих различные методики по созданию презентаций на лекционных занятиях, просматривается заимствование приемов, которые используют маркетологи при разработке рекламных проектов [11; 26]. Вот что пишет В. И. Семенов, обосновывая применение мультимедиа: «современная молодежь … с детства впитала „диктат картинки“, чем переполнены современные средства массовых коммуникаций» [26].

Но в какой мере оправдана подобная экстраполяция? Данные замечания во многом порождают ряд вопросов по использованию средств мультимедиа. Рассмотрим некоторые из них.

Общепринято, что целесообразность применения мультимедиа-презентаций должна обосновываться необходимостью соблюдения принципа наглядности. Так, едва ли не каждый исследователь указывает на широко известное соотношение: человек запоминает 15% речевой информации, 25% — зрительной, 60% — аудиовизуальной [14, с. 17; 24; 26, с. 229]. Но необходимо уточнить вопрос о виде наглядности. Если мы говорим о лекциях по гуманитарным дисциплинам, таким как политология, социология, философия, то возможности использования изображения значительно ограниченны. Области знания, которые изучают данные науки, обладают высокой степенью абстракции, а потому подобрать сопровождающий их визуальный ряд довольно сложно. Например, какие изображения, позволяющие увидеть глубинную логику явлений, должны сопровождать такие понятия, как «власть», «харизматичность», «легитим-

ность», «социальное», «объективность», «субъективность»? Возможно несколько вариантов ответа. При рассмотрении категории «монархия» можно предоставить обучающимся портрет того или иного монарха. Но изображение не будет напрямую раскрывать категорию и в лучшем случае будет носить информативный характер, а в худшем — создаст иллюзию понимания содержательной стороны изучаемого предмета. На помощь может прийти условно-графическая наглядность: слова, знаки, символы заключаются в единую схему. В данном случае в презентации получают продолжение идеи опорных конспектов В. Ф. Шаталова, В. М. Шеймана и других [6, с. 110]. Но принимать показ логических схем за сопоставимый по эффективности с демонстрацией непосредственного предмета некорректно, а значит, и указанный ранее процент аудиовизуальной усвоенной информации не кажется правдоподобным.

Анализируя использование презентаций на занятиях, целесообразно рассмотреть фактор мотивации. Большинство исследователей указывают, что для того, чтобы заинтересовать обучаемого, необходима презентация. Выводы, изложенные в ряде работ, обосновывающих этот посыл, подтверждаются результатами опросов, которые доказывают, что респондентам такие занятия нравятся. Например, В. А. Яргаева утверждает: «Усваивается прежде всего то, что имеет значимый эмоциональный градус. Поэтому подача материала в мультимедийной форме с использованием информационно-коммуникационных технологий вполне соответствует стилю мышления современной молодежи» [30, с. 228]. Действительно, презентация позволяет повысить эмоциональность занятия, но ставить знак равенства между эмоциональностью и эффективностью нельзя. Как правильно, по нашему мнению, замечает О. М. Нагибина, «современные технологии (применение компьютерных презентаций, слайд-шоу и некоторые другие) приобретают „статус“ по большей части не образовательных и информационных, а развлекательных средств, что категорически противоречит основному назначению занятий, тем более в высшей школе» [21, с. 177]. По мнению автора, в высшей школе мотивация должна быть обусловлена выбором профессии. Вуз не должен приравниваться к общеобразовательной школе. В учебных заведениях высшего профессионального образования особое внимание следует уделять глубокому теоретическому, сущностному рассмотрению проблем, а не их эмоциональному восприятию. Следует согласиться с автором: если презентация не способствует систематизации

знаний, а ради большей «развлекательности» разнообразит текст лекции «картинками», вряд ли ее применение можно считать рациональным, а значит эффективным.

Если перевести оценку полезности презентации из плоскости «развлекательности» в плоскость повышения уровня успеваемости и качества знаний, картина будет иной. Проблема заключается в том, что из всего массива исследований очень немногие основаны на эмпирических данных эффективности презентаций. Можно выделить несколько диссертационных работ, педагогические эксперименты в которых продемонстрировали положительную оценку эффективности презентации в образовательном процессе [1; 7; 13], однако в них не всегда идет речь о высшем образовании. В то же время анализ западных источников по данной проблеме указывает на неоднозначность ситуации. Далеко не все исследователи положительно оценивают результативность презентаций, а некоторые говорят о негативном влиянии данной методики на эффективность образовательного процесса [31–35]. Поэтому исключительно положительная оценка российских исследователей относительно использования презентаций на занятиях, к тому же при немногочисленности работ, скорее признак слабой разработанности темы.

Одним из «плюсов» включения презентации в лекционный материал часто признают возможность значительного увеличения объема предъявляемой учебной информации [20, с. 114]. В подобных работах указывается, что «современные технологии позволяют сократить время изложения материала и способствуют увеличению доли самостоятельной учебной деятельности» [22, с. 98], что «в использовании мультимедийных средств кроется значительный потенциал уплотнения материала на учебном занятии» [27, с. 52]. В работе А. В. Низовой и В. Д. Потапова мультимедиа-презентация представляется инструментом, с помощью которого можно компенсировать уменьшение в геометрической прогрессии времени на изучение дисциплин. В подобных исследованиях презентация видится некоей панацеей, позволяющей значительно увеличить объем усваиваемого материала. Трудно согласиться, что размещение на слайдах большего количества информации обеспечивает ее запоминание. Возможности памяти среднестатистического человека ограниченны, и увеличение предоставленной для запоминания информации может привести к обратному эффекту. Как указывает С. Д. Смирнов, «лекцию опаснее перегрузить, чем „недогрузить“ демонстрациями» [28, с. 209].

Подобные заявления кажутся спорными еще и потому, что, как указывалось выше, далеко не все исследования, особенно посвященные сфере гуманитарных дисциплин, показывают эффективность презентации даже при одинаковых по сравнению с контрольными группами объемах информации [31, p. 149].

Учитывая, что основная масса публикаций посвящена методическим рекомендациям по созданию презентаций, нами выделены две проблемы, касающиеся их применения: проблема содержания презентаций и вопросы методики их использования.

Что касается содержания презентации, то очевидно, что подготовка слайдов — процесс творческий. Однако выявление правил, определяющих, что должна содержать презентация и, напротив, какие ее элементы и свойства просто нежелательны, необходимо.

Можно сказать, что большинство рекомендаций имеют достаточно общий характер. Слайды советуют не перегружать анимационными и звуковыми эффектами, отвлекающими внимание обучаемых. Оптимальная экспозиция слайда колеблется в разных работах в диапазоне 1–5 минут. Графики и таблицы следует упрощать, слайды — оформлять в едином стиле (как и в случае с анимацией, различия в дизайне отвлекают обучаемых). Не рекомендуется использовать иллюстрации ради украшения, так как внимание сначала концентрируется на изображении, а, значит, символика организации, флаги и тому подобное отвлекают студентов от сути слайда [2, с. 114; 5, с. 69–70; 9, с. 259–260; 15, с. 34; 17, с. 60; 20, с. 116].

Что касается содержания слайда, то можно обозначить следующую тенденцию. Авторы, обходя вопрос о соотношении того или иного типа слайдов, дают рекомендации по оформлению текста на слайде. Так, в работе В. В. Малаховской и А. А. Воробьевой из семи разделов-рекомендаций четыре посвящены текстовым слайдам [17, с. 60], в работе Э. Г. Галимовой из восьми — пять [5, с. 70]. Текст рекомендуют делать контрастным фону, использовать крупный шрифт, информацию рекомендуют упрощать, а ее количество — уменьшать, располагать сведения в маркированных списках, уделять одной мысли один слайд, если текста много, то, увеличив шрифт, разбить его на 3–4 слайда. В качестве недостатков создаваемой презентации чаще всего указывают слишком мелкий шрифт текста [5, с. 69; 20, с. 116; 22, с. 98].

На наш взгляд, данные рекомендации акцентируют внимание на важной методической проблеме. Если мы говорим о презентации как

средстве наглядности, считаем ли мы текст, представленный на экране, эффективным методом наглядности, можем ли отнести к средствам визуализации?

В этой связи необходимо выделить два важных момента.

Текст на экране провоцирует вопрос: как он будет использован? Исследования в области когнитивной психологии показали, что читать и слушать одновременно для обычного человека очень сложно. Значит, обучаемый будет сосредоточен либо на одном виде деятельности, либо на другом. В этом контексте вызывают сомнение рекомендации относительно сопровождения слайдов во время их экспозиции интересными примерами, акцентированием внимания на наиболее принципиальных тезисах [19, с. 141; 22, с. 98; 29, с. 57]. Обучаемые, переписывающие слайд, не смогут полноценно воспринять ту информацию, на которой в этот же момент делает акцент преподаватель. Таким образом, комментирование лектором информации на слайде представляется нецелесообразным. Значит, сведения, дополняющие информацию на слайде, следует озвучить либо до, либо после экспозиции слайда. Если сначала представлен слайд, лектор лишается целого набора инструментариев, повышающих эффективность работы с аудиторией. Теряют смысл проблемно-логические вопросы. Ответ на них уже заявлен на слайде. Остается вариант предварительного обсуждения проблемы и последующая запись. Тогда нецелесообразно говорить об экономии времени. То, что раньше студент должен был конспективно записать в ходе изложения лектором учебного материала, теперь делается отдельно и в отдельное время. В любом случае подобная методика формирует пассивность обучаемых. Зачем активно слушать и анализировать информацию, если все необходимое появится на экране [20, с. 117–118]? В работе В. А. Яргаевой использование подобного метода оправдывается тем, что на младших курсах у студентов нет навыков конспектирования лекции, текст на слайдах упрощает им эту задачу [30, с. 230]. Надо полагать, у таких студентов навык конспектирования не появится и на старших курсах.

Помимо психологии восприятия существует и методический аспект проблемы. Так, в большинстве статей по конструированию лекционной презентации педагоги из эргономических соображений рекомендуют набирать небольшие тексты и крупным шрифтом [15, с. 35]. Но в гуманитарных науках далеко не всегда можно выразить мысль коротким предложением. Попытка сжать сложные теоретические положения в рамках

коротких текстов и маркированных списков (некоторые исследователи сравнивают их с лозунгами) приводит к «огрублению, упрощению материала, иллюзии его простоты» [16, с. 75].

До сих пор остается открытой временна́я сторона применения технических средств обучения на лекции. Так, в дидактике 1960-х годов появление кино- и видеоаппаратуры привело к ее массовому использованию в учебном процессе. Результаты исследований того периода показали, что возникла иллюзия, что техническими средствами можно заполнить значительную часть учебного процесса. Первыми обратили внимание на данную проблему западные исследователи. Как указывает, в частности, Т. М. Капустина, «это произошло во Франции, где пресыщение коммуникативными средствами в учебном процессе создало реальную угрозу пресыщения ученика информацией и превращение его в пассивного созерцателя увиденного и услышанного. При этом создаются условия для догматизма в работе, для стереотипности в мышлении и интеллектуального ограничения. О снижении активности учащихся, о поверхностности восприятия учебного материала при использовании дидактической техники в обучении писали и американские психологи Дж. Брунер и Б. Ф. Скинер» [12, с. 58–59]. Дж. Брунер замечал: «При чрезмерном энтузиазме по отношению к наглядным учебным пособиям или к обучающим машинам как универсальным средствам упускают из виду первостепенную важность того, что именно пытаются достигнуть с помощью этих средств. Постоянный просмотр самых лучших учебных фильмов вне связи с другими техническими средствами преподавания может породить пассивность учащихся» [2, с. 40]. Вывод американского ученого можно экстраполировать и на современные мультимедийные технологии: «Бессодержательные фильмы и телевизионные передачи, телевизионные программы — все это не может помочь ни педагогу, ни ученику. ***Вопрос повышения качества учебных программ нельзя разрешить приобретением шестнадцатимиллиметрового проекционного аппарата***» [2, с. 42]. Исследования американских ученых, проведенные в 1980-х годах, показали, что во время использования подобной техники обучаемые демонстрировали умственную деятельность на уровне волн, связанных с легким сном [4, с. 135]. Таким образом, на сегодняшний день является очевидным, что использование на занятии кино- и видеоаппаратуры должно быть жестко ограничено временны́ми рамками. По одной из версий, нормой является ограничение в демонстрации учебных

фильмов объемом до 1/8 занятия [23, с. 242].

В то же время использование презентации на лекции, как видно из многих работ, фактически не ограничивается. Как нам представляется, в высших учебных заведениях не разработаны методические критерии применения презентаций на лекциях. Большинство авторов этот вопрос напрямую не затрагивают, однако по другим рекомендациям можно определить, какое время использования презентации кажется исследователям оптимальным. В целом ряде статей даны рекомендации, предполагающие средства мультимедиа на протяжении всей лекции или большей ее части. Авторы заявляют, что «хорошая» презентация должна иметь титул, план, наглядное сопровождение вопросов, выводы по ним и так далее [8, с. 28–31; 9, с. 260; 15, с. 35]. Но если все слайды, рекомендованные методическими требованиями, умножить на время экспозиции, то можно утверждать, что их использование займет все лекционное время.

Следует заметить, что в общеобразовательных организациях обязательным является соблюдение санитарно-эпидемиологических требований к условиям и организации обучения. Например, для учеников 11 класса они определяют 30 минут как максимальное время использования мультимедиа. Требования по составлению расписания предусматривают, что занятия с применением средств мультимедиа не должны следовать одно за другим или не должны ставиться вслед за теми, которые связаны со значительным напряжением (уроками искусства, черчения, труда), потому что у школьников после уроков с применением экранных пособий значительно снижаются работоспособность и учебная активность. Студенты — не ученики средней школы, но и для них, по нашему мнению, должны быть разработаны ограничения.

Заключение. Из проведенного анализа можно сделать следующий вывод. Мультимедиа-презентация является средством демонстрации наглядности с широким спектром возможностей, и ее использование на лекции оправдано. Применение презентации не исключает следование принципам целесообразности и природосообразности. Если мы говорим о Power Point, то следует помнить, что мультимедиа-презентация — это технология, созданная для сферы бизнеса и рекламы. Ряд свойств данного продукта изучен, в определенной степени может быть адаптирован к учебному процессу, но идеально применим по своему прямому назначению, так как главная задача презентации — привлечение

внимания, пробуждение заинтересованности, убеждение в чем-либо, но не обучение. Именно это противоречие наблюдается нами в ходе дискуссий об использовании презентаций в контексте мотивации, особенно в высшей школе. Насколько эффективны и оправданны современные методические требования к применению презентаций в образовательном процессе? Как следует из анализа русскоязычной литературы, нет ни единой точки зрения, ни масштабных эмпирических исследований по данной проблеме. Это вовсе не значит, что от данного инструментария следует отказываться. Но, используя презентацию на лекции, надо осознавать: ее применение имеет целый ряд методических, психологических, физиологических и других нерешенных проблем.

Литература

1. *Александрова Е. В.* Проектирование и использование средств компьютерной наглядности в процессе обучения гуманитарным предметам в общеобразовательной школе: автореф. дис. … канд. пед. наук. Казань, 2011. 22 с.

2. *Алексеева М. А.* Применение презентаций в процессе чтения лекций по математическим дисциплинам в профильных вузах атомной отрасли // Глобальная ядерная безопасность. 2014. № 4 (13). С. 113–116.

3. *Брунер Дж.* Процесс обучения. М.: АПН СССР, 1962. 82 с.

4. *Быченков В.* Информация и ее социальные последствия // Политическое образование. 1987. № 10. С. 131–138.

5. *Галимова Э. Г.* Педагогическая эффективность компьютерной презентации в условиях вузовской лекции // Образование и саморазвитие. 2010. № 5 (21). С. 67–71.

6. *Гаряев А. В., Гаряева Г. П.* Психолого-педагогические особенности визуального восприятия информации и их учет в создании презентаций // Вестник ПГПУ. Серия: Информационные и компьютерные технологии в образовании. 2004. № 4. С. 106–113.

7. *Гнедых Д. С.* Эффективность усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения: дис. … канд. псих. наук. СПб., 2015. 237 с.

8. *Грибан О. Н.* Применение учебных презентаций в образовательном процессе: виды, этапы и структура презентаций // Историко педагогические чтения. 2016. Т. 3. С. 23–31.

9. *Дьякова Е. Б.* Презентация как средство методической поддержки учителя для реализации деятельностного подхода в обучении истории // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 133. С. 255–263.

10. *Жук Ю. А.* Дидактические условия использования дисплейных форм наглядности в обучении студентов: автореф. дис. … канд. пед. наук. СПб., 2010. 22 с.

11. *Иванова О. Л.* Учет свойств восприятия при подготовке презентаций // Новые информационные технологии в образовании: мат. VIII межд. науч.-практ. конф., 10–13 марта 2015 г. Екатеринбург: РГППУ, 2015. С. 78–81.

12. *Капустина Т. М.* Дидактически целесообразные нормы использования различных аудиовизуальных пособий в учебном процессе // Условия и методы эффективного применения ТСО в школе и ВУЗе. Киров: КГПИ, 1981. С. 57–63.

13. *Клевцова Н. И.* Методико-дидактические принципы создания и использования мультимедийных учебных презентаций в обучении иностранному языку: автореф. дис. … канд. пед. наук. Курск, 2003. 17 с.

14. *Коджаспирова Г. М., Петров К. В.* Технические средства обучения и методика их использования: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2005. 352 с.

15. *Крылова М. Н.* Мультимедийная презентация к занятию: проблемы подготовки и приме-

нения // Грани познания. 2015. № 8 (42). С. 32–40.

16. *Лузина О. И.* Анализ специфики визуального кодирования учебной информации гуманитарных дисциплин // Международный журнал экспериментального образования. 2012. № 1. С. 73–75.

17. *Малаховская В. В., Воробьева А. А.* Мультимедийные презентации: преимущества и недостатки, этапы создания, практическое применение // Вестник Полоцкого государственного университета. Серия Е: Педагогические науки. 2013. № 7. С. 57–64.

18. *Машбиц Е. И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М.: Педагогика, 1988. 192 с.

19. *Михайлов В. В.* Некоторые аспекты применения мультимедиа в презентациях и учебных пособиях // Среднее профессиональное образование. 2007. № 4. С. 40–42.

20. *Москаленко О. В.* Использование презентации в преподавании дисциплин в высшей школе // Образовательные технологии. 2015. № 2. С. 112–118.

21. *Нагибина О. М.* К вопросу о целесообразности применения компьютерных презентаций на занятиях по иностранному языку в высшей школе // Теория и практика современных гуманитарных и естественных наук. Выпуск 2. Петропавловск-Камчатский: КамГУ им. Витуса Беринга, 2012. С. 177–183.

22. *Низова А. В., Потапов В. Д.* Использование компьютерной презентации в образовательном процессе // Новые информационные технологии в образовании: материалы VII международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2014. С. 97–98.

23. Педагогика. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.

24. *Репях Н. А., Хрустова А. Н.* Мультимедийная презентация на учебной лекции // Труды военно-космической академии им. А. Ф. Можайского. Вып. 652. СПб., 2016. С. 226–229.

25. *Роберт И.* Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы; перспективы использования. М.: Школа-Пресс, 1994. 205 с.

26. *Семенов В. И., Семенова Е. В., Семенова Н. И.* Возможности мультимедийных презентаций в образовательном процессе высшей школы // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. [Электронный ресурс]. URL: www. science-education.ru /111–10458 (дата обращения 26.03.2017).

27. *Сидоров С. В., Пылкова Л. С.* Мультимедийная презентация как средство уплотнения учебного материала на уроке // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2014. № 29. С. 52–56.

28. *Смирнов С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студентов высшего высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 304 с.

29. *Чупров Л. Ф., Щукин А. С.* PowerPoint в лекционной работе // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2012. № 4. С. 54–58.

30. *Яргаева В. А.* Мультимедийное представление учебного материала как способ повышения эффективности вузовской лекции // Проблемы высшего образования. 2013. № 1. С. 228–230.

31. *Craig R., Amernic J.* PowerPoint presentation technology and the dynamics of teaching // Innovations in Higher Education. 2006. № 31. P. 147–160.

32. *Mayer R. E.* Cognitive theory and the design of multimedia instruction: An example of the two-way street between cognition and instruction // New Directions in Teaching and Learning. 2002. № 89. P. 55–71.

33. *Gabriel Y.* Against the tyranny of PowerPoint: Technology-in-use and technology abuse // Organization Studies. 2008. № 29 (02). P. 255–276.

34. *Stein K.* The dos and don'ts of PowerPoint presentations // Journal of the American Dietetic Association. 2006. № 106 (11). P. 1745–1748.

35. *Szaba A., Hastings N.* Using IT in the undergraduate classroom: should we replace the blackboard with PowerPoint? // Computers & Education. 2000. № 35. P. 175–187.

References

1. *Aleksandrova E. V.* Proektirovanie i ispol'zovanie sredstv komp'juternoj nagljadnosti v processe obuchenija gumanitarnym predmetam v obshheobrazovatel'noj shkole: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.02. Kazan', 2011. 22 s. [In Rus]

2. *Alekseeva M. A.* Primenenie prezentacij v processe chtenija lekcij po matematicheskim disciplinam v profil'nyh vuzah atomnoj otrasli // Global'naja jadernaja bezopasnost'. 2014. № 4 (13). C. 113–116 [In Rus]

3. Bruner Dzh. Process Obuchenija. M.: APN SSSR, 1962. 82 s. [In Rus]

4. *Bychenkov V.* Informacija i ejo social'nye posledstvija // Politicheskoe obrazovanie. 1987. № 10. S. 131–138 [In Rus]

5. *Chuprov L. F., Shhukin A. S.* Powerpoint v lekcionnoj rabote // Vestnik po pedagogike i psihologii Juzhnoj Sibiri 2012. № 4. S. 54–58. [In Rus]

6. Craig R., Amernic J. PowerPoint presentation technology and the dynamics of teaching // Innovations in Higher Education. 2006. № . 31. P. 147–160.

7. D'jakova E. B. Prezentacija kak sredstvo metodicheskoj podderzhki uchitelja dlja realizacii dejatel'nostnogo podhoda v obuchenii istorii // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2012. № 133. S. 255–263. [In Rus]

8. Gabriel Y. Against the tyranny of PowerPoint: Technology — in — use and technology abuse // Organization Studies. 2008. № 29(02). P.255–276.

9. Galimova Je. G. Pedagogicheskaja jeffektivnost' komp'juternoj prezentacii v uslovijah vuzovskoj lekcii // Obrazovanie i samorazvitie. 2010. № 5 (21). S. 67–71 [In Rus]

10. *Garjaev A. V., Garjaeva G. P.* Psihologo-pedagogicheskie osobennosti vizual'nogo vosprijatija informacii i ih uchet v sozdanii prezentacij // Vestnik PGPU. Serija: Informacionnye i komp'juternye tehnologii v obrazovanii. 2004. № . 4. S. 106–113 [In Rus]

11. *Gnedyh D. S.* Jeffektivnost' usvoenija uchebnoj informacii studentami v uslovijah jelektronnogo obuchenija: dissertacija … kand. psih. nauk: 19.00.07. SPb., 2015. 237 s. [In Rus]

12. *Griban O. N.* Primenenie uchebnyh prezentacij v obrazovatel'nom processe: vidy, jetapy i struktura prezentacij // Istoriko pedagogicheskie chtenija. 2016. Tom 3. C. 23–31 [In Rus]

13. Ivanova, O. L. Uchet svojstv vosprijatija pri podgotovke prezentacij // Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii: materialy VIII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, 10–13 marta 2015 g. Ekaterinburg: RGPPU, 2015. S. 78–81. [In Rus]

14. *Jargaeva V. A.* Mul'timedijnoe predstavlenie uchebnogo materiala kak sposob povyshenija jeffektivnosti Vuzovskoj lekcii // Problemy vysshego obrazovanija. 2013. № 1. S. 228–230. [In Rus]

15. *Kapustina T. M.* Didakticheski celesoobraznye normy ispol'zovanija razlichnyh audiovizual'nyh posobij v uchebnom processe // Uslovija i metody jeffektivnogo primenenija TSO v shkole i VUZe. Kirov: KGPI, 1981. s. 57–63 [In Rus]

16. *Klevcova N. I.* Metodiko-didakticheskie principy sozdanija i ispol'zovanija mul'timedijnyh uchebnyh prezentacij v obuchenii inostrannomu jazyku: avtoref. dis. … kand. ped. nauk: 13.00.02. Kursk, 2003. 17 s. [In Rus]

17. *Kodzhaspirova G. M.* Petrov K. V. Tehnicheskie sredstva obuchenija i metodika ih ispol'zovanija: uchebnoe posobie dlja studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M.: Akademija, 2005. 352 s. [In Rus]

18. *Krylova M. N.* Mul'timedijnaja prezentacija k zanjatiju: problemy podgotovki i primenenija // Grani poznanija. 2015. № 8 (42). S. 32–40. [In Rus]

19. *Luzina O. I.* Analiz specifiki vizual'nogo kodirovanija uchebnoj informacii gumanitarnyh disciplin // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. 2012. № 1. S.73–75 [In Rus]

20. *Malahovskaja V. V.,* Vorob'eva A. A. Mul'timedijnye prezentacii: preimushhestva i nedostatki, jetapy sozdanija, prakticheskoe primenenie // Vestnik polockogo gosudarstvennogo universiteta. Serija E: Pedagogicheskie nauki. 2013. № 7. S.57–64 [In Rus]

21. *Mashbic E. I.* Psihologo-pedagogicheskie problemy komp'juterizacii obuchenija. M.: Pedagogika, 1988. 192 s. [In Rus]

22. *Mayer R. E.* Cognitive Theory and the design of multimedia instruction: An example of the two — way street between cognition and instruction // New Directions in Teaching and Learning. 2002. № 89. P. 55–71.

23. *Mihajlov V. V.* Nekotorye aspekty primenenija mul'timedia v prezentacijah i uchebnyh posobijah // Srednee professional'noe obrazovanie. 2007. № 4. S. 40–42.

24. *Moskalenko O. V.* Ispol'zovanie prezentacii v prepodavanii disciplin v vysshej shkole // Obrazovatel'nye tehnologii. 2015. № 2. S. 112–118. [In Rus]

25. *Nagibina O. M.* K voprosu o celesoobraznosti primenenija komp'juternyh prezentacij na zanjatijah po inostrannomu jazyku v vysshej shkole // Teorija i praktika sovremennyh gumanitarnyh i estestven-

nyh nauk. Vypusk 2. Petropavlovsk-Kamchatskij: KamGU im.Vitusa Beringa, 2012. S. 177–183 [In Rus]

26. *Nizova A. V., Potapov V. D.* Ispol'zovanie komp'juternoj prezentacii v obrazovatel'nom processe // Novye informacionnye tehnologii v obrazovanii: materialy VII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg, 2014. S. 97–98. [In Rus]

27. Pedagogika. Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskih vuzov i pedagogicheskih kolledzhej / Pod red. P. I. Pidkasistogo. M.: Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 1998. 640 s. [In Rus]

28. *Repjah N. A., Hrustova A. N.* Mul'timedijnaja prezentacija na uchebnoj lekcii // Trudy voenno-kosmicheskoj akademii im. A. F. Mozhajskogo. Vyp. 652. SPb., 2016. S. 226–229. [In Rus]

29. *Robert I.* Sovremennye informacionnye tehnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy; perspektivy ispol'zovanija. M.: «Shkola-Press» 1994. 205 c. [In Rus]

30. *Semjonov V. I., Semjonova E. V., Semjonova N. I.* Vozmozhnosti mul'timedijnyh prezentacij v obrazovatel'nom processe vysshej shkoly // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2013. № 5. [jelektronnyj resurs] URL: www. science-education.ru /111–10458 (data obrashhenija 26.03.2017). [In Rus]

31. *Sidorov S. V., Pylkova L. S.* Mul'timedijnaja prezentacija kak sredstvo uplotnenija uchebnogo materiala na uroke // Sborniki konferencij NIC Sociosfera. 2014. № 29. S. 52–56. [In Rus]

32. *Smirnov S. D.* Pedagogika i psihologija vysshego obrazovanija: ot dejatel'nosti k lichnosti: uchebnoe posobie dlja studentov vysshego vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2003. 304 s. [In Rus]

33. Stein, K. The dos and don'ts of PowerPoint presentations // Journal of the American Dietetic Association. 2006. № 106 (11). P. 1745–1748.

34. Szaba, A., Hastings, N. Using IT in the undergraduate classroom: should we replace the blackboard with PowerPoint? // Computers & Education. 2000. № 35. P. 175–187.

35. Zhuk Ju. A. Didakticheskie uslovija ispol'zovanija displejnyh form nagljadnosti v obuchenii studentov 13.00.01.— obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija. SPb., 2010. 22 s. [In Rus]

06 июля 2017 г. Министерство образования и науки опубликовало «Краткие рекомендации для авторов по подготовке и оформлению научных статей в журналах, индексируемых в международных наукометрических базах данных». Вы можете ознакомиться с ними на сайте Института в разделе «Официальная информация», подразделе «Нормативные документы в области образования».

17 июля 2017 г. руководитель центра оценки качества образования Института стратегии развития образования РАО, руководитель национальной команды исследования PISA в России Галина Сергеевна Ковалева в ходе презентации исследования Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) по финансовой грамотности, состоявшейся в ИТАР-ТАСС, сообщила, что российские подростки показали самый большой прогресс среди всех стран, дважды участвующих в исследовании финансовой грамотности, и вошли в число лидеров международного рейтинга.

С 24 июля по 27 июля в русских школах Турции прошла серия научно-практических конференций и семинаров по представлению в Турции лучших практик российского образования. Ведущий научный сотрудник Центра филологического образования Иннститута стратегии развития образования РАО Наталья Васильевна Беляева успешно выступила на тему «Продвижение основных идей К. Д. Ушинского о роли языка в воспитании, формировании личности» и провела практико-ориентированный семинар «Педагогические традиции и новации в современной методике анализа поэтического текста».

27 июля 2017 г. группа сотрудников Института: М. В. Кларин, Г. Л. Копотева, И. М. Логвинова, Е. Н. Молодых, выступили в качестве ключевых экспертов-спикеров на семинаре для директоров школ Подмосковья «Развитие школы, командообразование», организованном в Доме Правительства Московской области. Партнер-организатор — ГОУ ВО Московский государственный областной университет.

Наука — школе

Уважаемые коллеги!

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» представляет инновационные педагогические

технологии и методические материалы — результаты интеллектуальной деятельности (РИД), созданные на основе фундаментальных и прикладных исследований, готовые к использованию в образовательных организациях.

Все РИД прошли многоступенчатую внешнюю и внутреннюю экспертизы, апробацию, государственную регистрацию; обеспечена охрана авторских и имущественных прав.

Мы предлагаем школам России педагогические инновации с доказанной эффективностью и безопасностью. Распространение осуществляется в новаторском формате: право использования технологий и методических материалов предоставляется на основании лицензионного договора.

На базе образовательных организаций Институт создает инновационные площадки, обеспечивая научно-методическое сопровождение внедрения инновационных педагогических технологий, организацию совместных научных, образовательных и методических мероприятий (конференции, конкурсы, фестивали).

Инновационные педагогические технологии Института успешно используются в образовательных организациях 5 субъектов Российской Федерации.

Ниже приведены краткие описания некоторых инновационных педагогических технологий и методических материалов Института.

ИННОВАЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

Конструктор проектных квестов *[Электронный ресурс] / Краснов С. И., Малышева Н. В. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2017.*

«Конструктор проектных квестов»© — это инструмент решения задач развития образовательной организации средствами проектной деятельности.

В основе инновационной педагогической технологии — традиции научной школы гуманитарного проектирования и принципы организационно-деятельностной игры, создающей атмосферу творчества и повышающей учебную мотивацию.

Включает кейсы проектных квестов: коллекцию оригинальных сценариев и современных форм организации коллективной проектной деятельности (деловые игры, проектные чтения, кинофестивали, театральные сессии, конкурс «Стремление»), а также примеры их воплощения в образовательных организациях.

Проектные квесты позволяют вывести проектную деятельность на качественно новый уровень, раскрыть лидерский потенциал школьников, стимулировать развитие ученического самоуправления.

Право использования «Конструктора проектных квестов»© предоставляется на 3 года на основании лицензионного договора. На базе образовательной организации, внедряющей «Конструктор проектных квестов»©, может быть создана инновационная площадка Института.

Технология медиапроектирования и инструментарий развития читательской грамотности *[Электронный ресурс] / Мачехина О. Н., Севостьянова Е. Б.— М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2017.*

«Технология медиапроектирования и инструментарий развития читательской грамотности»© предназначается для повышения читательской

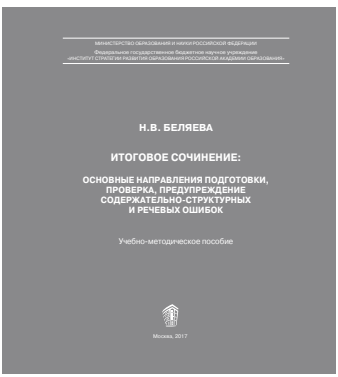
активности школьников, развития читательских компетенций, организации внеурочной деятельности в общеобразовательных организациях.

Технология включает:

– программно-методические материалы по организации внеурочной деятельности в образовательной организации, направленные на освоение приемов медиапроектирования,
– алгоритм разработки буктрейлера — видеоролика, пропагандирующего чтение, привлекающего внимание обучающихся к литературным произведениям с помощью средств мультимедиа,
– диагностические измерительные материалы.

Право использования технологии предоставляется на 3 года на основании лицензионного договора. На базе образовательной организации, внедряющей «Технологию медиапроектирования и инструментарий развития читательской грамотности»©, может быть создана инновационная площадка Института.

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ



Беляева Н.В. ***Итоговое сочинение: основные направления подготовки, проверка, предупреждение содержательно-структурных и речевых ошибок.*** *— М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2017.*

Практикум предназначен для подготовки школьников к итоговому сочинению и включает:

– анализ текстов-образцов, описание путей предупреждения типичных ошибок в итоговом сочинении,

– способы обучения аргументации,
– систему практических заданий и тренировочных упражнений, применимых для подготовки без помощи репетитора.

Практикум адресован учителям-словесникам, ученикам 8–10 классов, родителям.

Право использования практикума предоставляется на основании лицензионного договора.

* * *

По вопросам организации презентаций, предоставления доступа к результатам интеллектуальной деятельности, заключения лицензионных договоров обращайтесь в Центр управления инновационными проектами ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» (e-mail: innovator@instrao.ru, тел. 8–495–621–58–46; руководитель Центра — Власова Юлия Юрьевна). Веб-сайт Института www.instrao.ru.

ИЗДАТЕЛЬСКИЕ ПРОЕКТЫ

Право на издание и распространение некоторых других инновационных методических материалов ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» передал своим партнерам–издательствам. В следующем номере журнала «Отечественная и зарубежная педагогика» мы подробно расскажем об этих изданиях.

18 июля 2017 года исполнилось 90 лет старейшему сотруднику нашего Института

ТОВПИНЕЦ ИРИНЕ ПАВЛОВНЕ !

В ее трудовой книжке — всего два места работы. В 1949 г. И. П. Товпинец окончила Новосибирский государственный педагогический институт, факультет русского языка и литературы. С 1949 по 1952 гг. работала ассистентом кафедры педагогики этого института.

Практически вся трудовая жизнь Ирины Павловны связана с нашим институтом. В 1952 г. она переехала в Москву и поступила в очную аспирантуру Научно-исследовательского института теории и истории педагогики АПН РСФСР, где ее научным руководителем был Л. В. Занков. Защитила кандидатскую диссертацию «Вопросы учителя при использовании наглядных средств». С 1956 г. работала в должности младшего, а с 1961 г. старшего научного сотрудника этого института (после реорганизации — НИИ общей педагогики АПН СССР, затем Институт теории и истории педагогики РАО, сейчас — Институт стратегии развития образования РАО), в лаборатории проблем обучения и развития учащихся, затем — в лаборатории общих проблем дидактики.

И. П. Товпинец — одна из первых сотрудниц, начавших под руковод-

ством Л. В. Занкова исследование по важнейшей междисциплинарной проблеме педагогики и психологии — «обучение и развитие учащихся», участвовала в первых экспериментах лаборатории обучения и развития, проводила эксперимент в московской школе № 172.

В характеристике от 17.12.1958 г. Л. В. Занков писал: «И. П. Товпинец — способный и вдумчивый работник, владеет методикой дидактического исследования, умело и целенаправленно проводит анализ фактического материала. Задания выполняет своевременно и добросовестно. … Целесообразность оставления И. П. Товпинец в занимаемой ею должности не вызывает никаких сомнений».

Научная деятельность И. П. Товпинец связана с проблемами гуманизации начального образования, усиления его развивающего характера. Ею разработаны экспериментальные программы и методические указания по преподаванию естествознания в начальных классах, а также выпущены учебники «Естествознание», «Окружающий мир», рабочие тетради для учащихся начальной школы, разработанные в русле системы развивающего обучения. В 2007 году в издательстве «Учебная литература» вышло ее учебное пособие «Уроки здоровья» для учащихся 3–4-х классов. В списке научных трудов И. П. Товпинец более 100 работ.

Мы знаем Ирину Павловну много лет как доброго отзывчивого человека, замечательную маму, бабушку, прабабушку. Вспоминаем вкуснейшие пироги и разносолы домашнего приготовления, которыми она всегда с удовольствием угощала всю лабораторию. Находясь сейчас на заслуженном отдыхе, Ирина Павловна по-прежнему в курсе всех научных проблем лаборатории, проблем развития отечественного образования.

От всей души желаем Ирине Павловне здоровья, благополучия, долгой активной жизни!

Мы Вас очень любим и ценим!

Коллектив Института стратегии развития образования РАО, сотрудники лаборатории общих проблем дидактики

ПОЗДРАВЛЯЕМ С ЮБИЛЕЕМ НАТАЛЬЮ ФЕДОРОВНУ ВИНОГРАДОВУ!

29 августа 2017 года отмечает свой юбилей Наталья Федоровна Виноградова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заслуженный деятель науки РФ, лауреат премии Президента в области образования; победитель конкурса по созданию учебников нового поколения, проведенного Национальным фондом подготовки кадров и Министерством образования и науки РФ; лауреат Международного конкурса «Золотой компас», главный редактор журнала «Начальное образование», руководитель Центра начального общего образования Института стратегии развития образования РАО.

Наталья Федоровна — основатель научной школы, главной целью которой является разработка научно-методического сопровождения процесса образования младших школьников с учетом требований государства и общества на основе концепции развивающего обучения. Натальей Федоровной разработаны концептуальные подходы к отбору содержания обучения младших школьников; создана концепция ряда предметов — «Литературное чтение», «Окружающий мир», «Основы религиозных культур и светской этики». Под ее руководством разработан учебно-методический комплект (системы средств обучения)

«Начальная школа XXI века», которому в 2017 году исполнилось 25 лет. Учебники комплекта входят в Федеральный перечень Министерства образования и науки.

Под руководством Натальи Федоровны защитили диссертации три доктора наук и 15 кандидатов наук.

Наталья Федоровна — автор более 400 научных публикаций. Она удивительно гармонично сочетает умение разрабатывать теоретические концепции и писать научные статьи с умением создавать учебники и пособия для дошкольников, младших школьников и подростков, выстраивать методические материалы для педагогов.

Наталья Федоровна — очень отзывчивый и сердечный человек, умеющий помочь, поддержать словом и делом.

Дорогая, любимая Наталья Федоровна!
Сердечно поздравляем с юбилеем!

С искренними поздравлениями и добрыми пожеланиями здоровья, творчества и дальнейших успехов в служении российскому образованию,

Администрация,
коллектив Института и Научной школы

Arthur K. Ellis
Professor, Director, Center for Global Curriculum Studies,
Seattle Pacific University, USA
E-mail: *aellis@spu.edu*

THE NATURE OF EDUCATIONAL INNOVATION

Victor S. Basyuk
Dr. Sc. (Psychology), Deputy President, Russian Academy of Education
E-mail: *bvs050@mail.ru*
Dmitriy A. Metelkin
PhD (Sociology), Head of the Training Center, Russian Academy of Education
E-mail: *da.metelkin@gmail.com*

ACTIVITY OF FEDERAL SITES FOR TRAINING ON MODERNIZATION OF TECHNOLOGIES AND CONTENT OF TRAINING: PROBLEMS AND PROSPECTS

The article deals with mechanisms of modernization of the general education system by the example of one of the directions for implementation of the Federal Target Program for the Development of Education for 2016–2020. The authors, analyzing the results of their activities, focus not only on achievements, but also on problems in the activities of federal sites for internships.
Keywords: regional educational systems, federal traineeships, modernization of content and technology of training, software-project method, system of professional development of teaching staff, training and methodological associations in general education, information and library centers, professional and pedagogical communities, concepts for the modernization of subjects (subject areas).

Irina A. Tagunova
Dr. Sc. (Education), Head of the Comparative Pedagogy Centre, Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: *Tagunovair@mail.ru*

COMPARATIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF CONCEPTS AND APPROACHES OF MODERN SCIENCE

The modern state of comparative research in the context of its reconceptualization is characterized in the article. Tagunova I. A. analyzes different points of

view on the rethinking of the basic concepts and approaches of Comparative Education research. Such concepts as "time", "space", "transformation", "transition", "transitology", "borrowing" and many others are considered in the article. Tagunova I. A. also analyzes the modern approaches to Comparative Education studies, based on new ideas about the context of her research and ways of interpreting the data of this field of knowledge. The article is aimed at examining the modern system of views of comparativists on the possibility of transforming the scientific field of Comparative Education. Comparativists rejected the hegemony of the historical approach and directed their efforts to raising the scientific level of Comparative Education through its active appeal to data and methods of social science. At the present stage the theorists of this field of knowledge have turned to the comprehension of their own system of knowledge, they have examined the possibilities of qualitative research methods using, they have changed approaches to the interpretation of comparative study data and have revised some of its basic concepts. The article is divided into several subsections. Among them: the introduction, the substantiation of the problem, the content block ("Objects of Reconceptualization in Comparative Studies", "New Thinking in Comparative Education" and "New Approaches to Interpretation in Comparative Studies") and Conclusion.
Keywords: Comparative Education, reconceptualization, theory, methodology, interpretation, context, globalization, space, time, borrowings.

Ekaterina V. Bebenina
PhD (Education), Deputy Director, Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: *bebenina@instrao.ru*
Irina M. Elkina
PhD (Education), Head of the Department of Scientific Information and International Cooperation, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education.
E-mail: *inter@instrao.ru*

RANKING AS AN INSTRUMENT FOR EDUCATION QUALITY ENHANCEMENT IN THE UNIVERSITY

In the efforts to improve the quality of education, the university needs using not only internal information in order to be able to make the necessary decisions in university management, but also rely on objective statistics and the

results of interviews of stakeholders and experts in the field of education. Thus, one of the instruments for the education quality enhancement is the rankings. However, this is not the only role of rankings in education, in the conditions that they include not only statistical data, but more complex criteria, for example, the opinion of leading scientists, or taking into account the ideas about the outcomes of their training of graduates, the rankings allow formulating strategic goals for the further development of the university, and in a broader sense — to set the vector of the development of the educational space as a whole. The authors carry out a comparative analysis of the dynamics of changes in the indicators of the three most famous world university rankings in order to identify strategies for improving the quality of education. By the example of one of the parameters, the article demonstrates the relationship between the quality of education and the position of the university in the ranking.
Keywords: ranking, quality of education, university-level education, educational space, post-industrial society.

Alexander Yu. Pentin
PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor, Head of the Center for Natural-Science Education, Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: *pentin@mail.ru*
Alevtina A. Fadeeva
Dr. Sc. (Education), Professor, Leading Researcher, Center for Science Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education
E-mail: *aafadeeva@mail.ru*

PLACE OF THE "NATURAL SCIENCE 5–6" INTEGRATED COURSE IN THE SYSTEM OF SCHOOL NATURAL SCIENCE EDUCATION: RUSSIAN AND FOREIGN EXPERIENCE

The article discusses the role of the "Natural Science" integrated subject for grades 5–6 in the school system for natural science education. The approaches to the selection of the content of natural science courses of 5–6 classes in a number of countries and requirements for the performance of students of these classes in the natural science disciplines are discussed in the paper. There is a mismatch of international requirements, including the requirements of a comparative study of TIMSS, the modern content of "Biology" and "Geography"

subjects in the Russian Federation, solely representing science education in grades 5–6. The article traces the history of the creation of integrated natural science courses in Russia and the USSR, as well as analyzes the development of different versions of the "Natural Science" course of the 1980s and 1990s in the Soviet Union and Russian Federation. The paper discusses the objectives and the principles of the "Natural Science 5–6" modern course for Russian schools and the necessity of its return to the list of compulsory subjects. The types of activities that must be formed in the study of natural science and demands to the methodical means of teaching the subject are defined. In the conclusion of the article the role of the "Natural Science 5–6" integrated course in the formation of scientific literacy is determined.
Keywords: the "Natural Science" integrated course, natural science education, requirements to results of education, scientific literacy, Russian and foreign experience.

Svetlana A. Dudko
PhD (Education), Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education"
E-mail: *Svetlana-62@list.ru*

METHODOLOGICAL SUPPORT AND ORGANIZATION OF INTERDISCIPLINARY RESEARCHES IN THE FIELD OF EDUCATION IN MODERN FRANCE

Introduction. At present, in France special attention is paid to social and educational inclusion, and the vast majority of interdisciplinary research in the field of education is related to the problems of education, adaptation, training and access to education for the most vulnerable groups: disabled people, immigrants, people of the third age etc. The studies are conducted in the form of projects and are characterized by close interaction between the private and public sectors. This concerns both organization and financing of interdisciplinary projects. In this context, an interdisciplinary approach to research in the field of education has its own methodological, theoretical and technological support which is represented by the example of projects carried out on the basis of the INS HEA Research Institute for Invalidity Problems and the University of Montpellier I.
Purpose of the article: to present the experience of France in the field of organization, methodological support and financing of interdisciplinary research in the field of inclusive education.

Methods: system-structural analysis, work with documents, generalization, interpretation.
Results. The article outlines the main directions of interdisciplinary research in the field of inclusive education. The organizational, theoretical and methodological approaches to conducting interdisciplinary projects, as well as the main channels for their financing are identified and formulated in the paper.
Conclusions. The modern organization of research in education in France fits into the framework of the strategic program on science, technology and innovation and is associated with the need to improve the efficiency of research and development and the participation of specialists and practitioners of all related fields of knowledge in the research process. In the process of research, traditional and innovative methods are used., as well as developments in related social and humanitarian disciplines. The synthesis of methods and developments of related social and humanitarian disciplines takes place.
Keywords: research in the field of inclusive education, interdisciplinary project, research methodology, traditional and innovative research methods, ecological and dynamic approaches.

Inna V. Antipkina
Junior Scientific Fellow, Higher School of Economic, Moscow
E-mail: *iantipkina@hse.ru*

RESEARCH OF PARENT INVOLVEMENT IN RUSSIA AND ABROAD

Parent involvement is understood as parents' participation in children's academic development and education, including parenting educational practices, beliefs and motivational attitudes. This review is aimed at three goals. First, to track the interrelations between educational trends and changes in research questions in parent involvement studies based on the history of parent involvement studies in the USA. Second, to show main concepts, results, models and trends in parent involvement research. Third, to present the state of art in Russian parent involvement research literature. The importance of parent involvement research in Russia has been supported by both educational policies, and by active position of students' parents who want to know for sure what amount of their involvement is beneficial for their children.
Keywords: parent involvement, family and school, home involvement, school involvement.
Galina P. Ivanova

DSc (Education), Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Head of the "Pedagogy" Master Program, Shanghai Cooperation Organization University, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
E-mail: *ivgp@mail.ru*
Olga K. Logvinova
PhD (Education), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
E-mail: *olga-gg@yandex.ru*

INTERNATIONALIZATION IN PEDAGOGICAL EDUCATION: MASTER PROGRAM OF SHANGHAI COOPERATION ORGANIZATION UNIVERSITY

Scientific interest in this subject is caused by the intensification of internationalization and integration in modern education. The Internationalization is positioned as an important part of educational policy in the modern world and assumes not only individual academic mobility and integration of the international dimension into educational programs, but also institutional partnership. The analysis of such partnership within the activity of the Shanghai Cooperation Organization University (SCO University) is presented in the article. Theoretical research is supported with empirical procedure. The authors analyze in comparative perspective modern standards and legal documents regulating the implementation of SCO University educational programs; summarize the experience of partner higher education institutions; interview master students studying in Peoples' Friendship University of Russia. Main attention is focused on master programs of "Pedagogy" direction; joint master programs on pedagogy are considered as the form of internationalization of pedagogical education. The authors emphasize its contribution to the training of teachers capable to carry out professional activity in multicultural environment, to conduct scientific research and to develop professionally in the international context. The research highlights some urgent problems concerning the implementation of the joint master program of "Pedagogy" direction within SCO University. The authors argue that under current situation the comparative research works are relevant, it is important to analyze national specifics and the priority directions of educational policy in the partner countries in order to solve effectively emerging problems and develop international cooperation.
Keywords: internationalization, higher education, pedagogy, common education space, Shanghai Cooperation Organization University.
Elena A. Rybalko

Postgraduate student of the Department of Theory, History of Music and Instrumental Training, Lugansk National University named after Taras Shevchenko
E-mail: *lena.rybalko.93@mail.ru*

DISCIPLINE CONTENT "MUSICAL CULTURE" IN THE COURSE OF THE BASIC SCHOOL OF SERBIA

CONTENT OF THE "MUSICAL CULTURE" DISCIPLINE IN THE COURSE OF THE BASIC SCHOOL OF SERBIA

The article deals with the content of the "Musical Culture" discipline, which is the basis of musical education and education of students in the main school of Serbia. The goals and tasks of the discipline are characterized in the paper. Forms of active musical activity of students, used both in music classes and in the optional course of elective classes (choral performance and orchestral music, various additional music sections) are considered.

Keywords: musical education, musical culture, national traditions, active musical activity, orchestral music making.

Elena N. Dzyatkovskaya
Dr. Sc. (Biology), Professor, Leading Researcher, Federal State Budget Scientific Institution "Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education", Moscow
E-mail: *dziatkov@mail.ru*

NEW STAGE OF ENVIRONMENTAL EDUCATION: GENERAL CULTURAL DEVELOPMENT OF THE INDIVIDUAL

The article is devoted to the achievements of Russian pedagogy in integrating the ideas of sustainable development into the content of school subjects based on greening education. The subject of the study is the types of greening education, the ways of their implementation and the learning outcomes achieved. Studies have identified four types of greening. School subjects' greening involves the inclusion of environmental material in its content. It is subordinate to the tasks of the school academic disciplines and is aimed at achieving the standard requirements to learning outcomes. Multi-discipline greening means the achievement of school discipline objectives with knowledge and methods from related disciplines. Inter-discipline greening means the formation of knowledge and skills by one or more school disciplines, and then using it by all disciplines (the way of meaningful synthesis). It is aimed at achieving the requirements for interdiscipline outcomes. Transdisciplinary

greening is greening "from above" to achieve personal outcomes. It is realized by conceptualizing and axiom worldview ideas of general ecological education, which are included in the content of integrated learning disciplines. Trans-subject greening is based on the results of interdiscipline greening and allows identifying the meaning of sustainable development ideas in the content of school subjects. The author proves the role of trans-subject greening in ensuring the semantic integrity of the ecological contents of different school subjects based on the ideas of sustainable development. The model of system integration of sustainable development ideas into the content of education is proposed.
Keywords: General education, greening education, general cultural development of the individual, sustainable development.

Tatiana V. Avgusmanova
PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Educational Management, Academy of Social Management, Moscow,
E-mail: *atva2008@mail.ru*

ON THE CULTURAL ORIENTATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

The article considers the ongoing evolution of the object of studying general ecological education, namely, beginning with the study of connections and relations in natural communities mediated by both natural and anthropogenic processes, and ending with connections and relations in the system "man — society — nature", taking into account the cultural Human experience in solving past ecological problems for future use in the interests of sustainable development. The problem of the connection between general ecological education and ecological culture is considered methodologically in the paper. A lot of psychological and pedagogical studies (Dzyatkovskaya E. N, Mamedov N. M., Moiseyev N. N., Tagirov E. R., and others) are devoted to the mentioned problem. The ecological education is understood as a process and means of forming an individual ecological culture, and ecological culture as a result of ecological education. Culture as a source, means, space for the development of ecological education, is the aspect of interrelation between education and culture. The results of the research show that the culturological aspect of environmental education (taking into account the positions of general education) implies the obligatory conjunction with the experience of their "cultivation" in the process of assimilating the acquired knowledge by the students (from

the teacher or independently). Conjugation occurs through repetition at the level of actions following the pattern of the model, as creative project activity and an emotional and evaluative response to the work done, its importance for further personality growth. The analysis of the interrelationships between education and culture helps teachers to understand the process of shaping the culture of managing the student's personal development, promotes a deeper understanding of the overall cultural function of environmental education, and the transition from its declaration to the development of technological methods of implementation.
Keywords: the education for the good of sustainable development, ecological education, Cultural studies, sustainability, education management, federal state educational standards.

Vega V. Pustovalova
PhD (Education), Principal, Municipal autonomous institution "Information and Resource Center", Tomsk, Russia
E-mail: *vega_2005_11@mail.ru*

PROBLEM OF INTEGRATION OF SUBJECTS ON THE BASIS OF "GREEN AXIOMS"

The article presents the results of subject greening studies on the basis of worldview ideas of sustainable development. It is concluded that the "Green Axioms" as a metaphorical thought-image of ecological imperative allow us to identify the values of sustainable development in different educational subjects and to formulate the principles of action for sustainable development.
Keywords: ecological education for sustainable development, metaphorical model, "Green Axiom", metaphor.

Lyudmila M. Perminova
Dr. Sc. (Education), Professor, Moscow State Regional University
E-mail: *lum1030@yandex.ru*

DIDACTIC BASIS FOR FORMATION OF NATURAL-SCIENCE LITERACY

The article discusses a didactic version of science literacy as an integrative concept and type of the school educational standards. The characteristics of natural-science literacy from didactic positions are given and the basic function of natural science literacy in ensuring systematic and continuity of the

implementation of the tasks of natural science education is proved in the paper.
Keywords: educational standard, natural-science literacy, natural-science levels, the structure of scientific knowledge, cognitive function of scientific knowledge, scientific method, values.

Alexander R. Polyanin
PhD (Education), Professor, Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Chair, Military Training and Research Center of the "Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin" of Air Force, Voronezh, Russia
E-mail: *poljanin_a@mail.ru*
Sergey N. Korotun
PhD (History), Associate Professor, Humanitarian and Socio-Economic Disciplines Chair, Military Training and Research Center of the "Air Force Academy named after Professor N. E. Zhukovsky and Yu. A. Gagarin" of Air Force, Voronezh, Russia
E-mail: *korotun83n@mail.ru*

TECHNIQUE OF USE OF THE PRESENTATION AT A LECTURE IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION: MODERN DISCOURSE

Today, multimedia presentation is a widespread means of intensifying the educational process. This type of presentation of the teaching material is used very actively at lecture classes in higher education institutions. Therefore, it is extremely important to analyze the pedagogical and psychological patterns of the perception of presentation by students. The subject of our consideration is a modern view of the problem. The analysis of the scientific literature concerning the methodology for the use of presentations in education, including in comparison with similar Western studies is given in the article. The results of this work reveal the following trends: modern Russian scientists positively assess the role of presentation in the class as a whole. It should be noted that the number of theoretical investigations much more empirical work. Most of the authors refer to surveys of students, rather than to assess the effectiveness of the presentations by the test of knowledge. At the same time, the analysis also leads us to the conclusion that there is a certain reassessment in the given discourse of the possibilities and effectiveness of using presentations at the lecture. Studies of foreign researchers do not represent such an unambiguous situation. In these studies, a large number of empirical data, as well as criticism of the presentation as a methodical technique, are characteristic. Another

trend is the lack of clearly defined guidelines. Here, both the contradictions of the recommendations and existence of instructions, which are not coordinated with the leading principles of pedagogy, psychology, and sanitary and epidemiological requirements, are revealed. The parallel of the widespread introduction of presentations and active use of film and video equipment in the Western-style school of the 1960s, which later lost its relevance, has been traced. As a result, it becomes obvious that the presentation as an educational method remains insufficiently studied.
Keywords: multimedia presentation, clarity, higher education, humanitarian education.