Научный и информационно-аналитический педагогический журнал

Отечественная и зарубежная педагогика

№ 4 (69) том 1
2020

Отечественная и зарубежная педагогика №4 (69) Т.1 2020

АСПИРАНТУРА, ДОКТОРАНТУРА

Информация по формам (видам) подготовки в 2020 году диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания;
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования.

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

По направлению 44.06.01 Образование и педагогические науки, по направленностям:

- Общая педагогика, история педагогики и образования;
- Теория и методика обучения и воспитания;
- Теория и методика профессионального образования.

Формы обучения:

Очная бюджетная (10 мест);
Очная платная (2 места);
Заочная платная (20 мест).
Сроки обучения 3 года по очной форме и 4 года по заочной форме обучения.
Прием документов с 17 августа по 2 октября в соответствии с графиком приема документов.
Проведение вступительных испытаний с 5 по 26 октября.

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации без освоения программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.
Прием заявлений и документов на прикрепление проводится в течение календарного года после устного собеседования.
Сроки прикрепления от 6-ти месяцев до 3-х лет в зависимости от степени готовности диссертации.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе. Подготовка диссертации – 3 года.
В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.
Сроки приёма документов для проведения конкурсного отбора: с 5 октября по 15 октября.

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА.

Сроки стажировки от 18 часов (1,5 мес.) до 144 часов (1 год).

Более подробная информация представлена на сайте Института www.instrao.ru в разделе «Аспирантура. Докторантура»
8 (495) 625-33-12

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 6

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА
К 100-летию со дня рождения Б.Л. Вульфсона

С. В. Иванова К 100-летию Б. Л. Вульфсона 7

М. Л. Левицкий О Б. Л. Вульфсоне 8

А. Н. Джуринский Слово об ученом 10

А. П. Суходимцева Научная школа «Сравнительная педагогика» в деятельности Б. Л. Вульфсона: типологический аспект 12

С. В. Иванова, И. М. Елкина Применение метода компаративного анализа в философии образования 25

А. Н. Джуринский Зарождение высшего образования в Средневековом мире (научный обзор) 36

И. А. Тагунова Домашняя учебная работа за рубежом: теория и практика 49

Е. В. Неборский Сегодняшнее завтра: глобальные риски как фактор трансформации высшего образования 62

Э. М. Абдурахманова Учительские ожидания и академические достижения учащихся: обзор зарубежных исследований 75

И. М. Курдюмова Особенности современной культуры обучения в Великобритании в постоянно изменяющемся мире 88

И. Г. Сухин Методическое обеспечение общего образования в ведущих восточноазиатских странах в условиях глобальных рисков 97

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Ю. Беляев Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования 109

Л. Н. Алексашкина, О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский, О. М. Хлытина Проектирование результатов изучения истории в российской школе: опыт и перспективы 124

М. З. Биболетова, К. А. Габеева, Н. Н. Трубанева Источники содержания образования по иностранному языку как инструменту диалога культур в информационную эпоху..... 138

М. А. Морозова, М. В. Мельников Актуальность введения практики академического письма в содержание курсов языковых дисциплин неязыкового вуза..... 151

А. Р. Фаттахова Обучение фонетике арабского языка в высшей школе: основные подходы и проблемы..... 164

В. О. Борисов, Н. И. Мигунова, И. С. Кобозева Развитие мотивации к учебно-исследовательской деятельности у обучающихся музыкальному исполнительству..... 177

Требования к оформлению статьи 188

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

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

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

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

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

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

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

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

Верстка: *А. В. Кошентаевский*
Формат 60x90/16. Подписано в печать 10.08.2020 г.
Печать цифровая. Объем 11,5 п.л. 188 стр.
ИП Симаков, Московская область, г. Чехов,
ул. Полиграфистов,1. Заказ

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

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

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

12+

© Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика», 2020

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

Редакционная коллегия

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

Члены редколлегии

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

EDITORIAL BOARD

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Evgeny N. Sulima, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the national Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine (Ukraine)

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)

Сопоставительные исследования представляют не только теоретический интерес. Компаративист, как правило, постоянно соотносит — явно или имплицитно — зарубежный опыт с отечественными проблемами, внося тем самым посильный вклад в поиски их оптимальных решений.

Б. Л. Вульфсон

К 100-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ
известного отечественного компаративиста,
одного из основоположников научной школы сравнительной
педагогики, члена-корреспондента Российской академии
образования, доктора педагогических наук,

ПРОФЕССОРА БОРИСА ЛЬВОВИЧА ВУЛЬФСОНА
(1920–2016)

Дорогие коллеги!

27 мая мы отмечаем 100-летие со дня рождения Бориса Львовича Вульфсона. В силу обстоятельств мы это делаем в заочном формате, однако память об известном ученом-компаративисте, сооснователе нашей научной школы сравнительной педагогики, члене-корреспонденте РАО, докторе педагогических наук, профессоре Б. Л. Вульфсоне требует нашей очной встречи. Это наша научная обязанность, наша необходимость, наш долг перед памятью и наследием ученого, проработавшего в стенах Института 55 лет!

Этот круглый стол в рамках Научного совета по сравнительной педагогике будет встречей коллег и товарищей Бориса Львовича, встречей ученых — последователей научной школы З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона. Мы вспомним Бориса Львовича, замечательного ученого, интеллигентнейшего человека с великолепным чувством юмора, мы обсудим обширное научное наследие Б. Л. Вульфсона, научные проблемы современной компаративистики.

В этом номере журнала мы размещаем несколько публикаций, связанных с именем Б. Л. Вульфсона, характеризующих научную школу З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона, посвященных актуальным проблемам педагогической компаративистики.

Главный редактор ***С. В. Иванова***

М.Л. Левицкий

О Б. Л. ВУЛЬФСОНЕ

Здравствуйте, уважаемые коллеги!

Приветствую вас на нашем заочном международном круглом столе «Сравнительная педагогика в контексте современного научного знания», который посвящен 100-летию со дня рождения известного российского ученого — педагога, компаративиста, члена-корреспондента РАО Бориса Львовича Вульфсона.

Сегодня традиционный в целом для Научного совета по сравнительной педагогике круглый стол проводится заочно, тем не менее наша дискуссия по-прежнему охватывает много разных специалистов в стране и за рубежом. Считаю, что это является новым этапом в развитии возможностей по организации нашего научного общения в непростых условиях, вызванных сложившейся эпидемиологической обстановкой и определивших необходимость поиска новых путей сетевых коммуникаций.

Этот круглый стол значим для Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Б. Л. Вульфсон много лет был членом Отделения, блестяще выступал и остро дискутировал с другими компаративистами на этой научной площадке.

Вместе с академиком АПН, а впоследствии РАО Зоей Алексеевной Мальковой Борис Львович стал родоначальником советской, а впоследствии российской школы компаративистики, которой он верно и преданно служил. Наша встреча посвящена памяти Бориса Львовича Вульфсона, воспоминаниям о нем и, конечно же, вопросам методоло-

гического характера, касающимся научных исследований в области сравнительной педагогики.

Значительное место в трудах Бориса Львовича занимала история и современное состояние системы образования во Франции и ведущих странах Западной Европы. Отличительной чертой проводимых им исследований являлось установление исторической взаимосвязи выдвигавшихся известными западными учеными и мыслителями педагогических идей и концепций с современным состоянием и направлениями развития педагогической науки и практическими решениями в этой области.

Результаты его труда были высоко оценены — за цикл монографических исследований «Роль и функции сравнительной педагогики в развитии и повышении эффективности отечественного образования» Борис Львович вместе с Зоей Алексеевной Мальковой в 2000 г. был удостоен премии Президента РФ.

Борис Львович отличался врожденной интеллигентностью и личным обаянием. Общение с ним всегда было интересным, полезным и насыщенным. Нельзя не отметить и его тонкое чувство юмора. Так, совершенное владение французским языком позволяло ему включать собеседников в забавные зарисовки, основанные на языковых нюансах разных провинций Франции, и с учетом исчезающе малого словарного запаса слушателей.

И как не разделить известную сентенцию о том, что талантливый человек талантлив во всем — в последние годы жизни Борис Львович научился водить автомобиль и освоил компьютер!

Конечно же, в памятные дни празднования 75-летия Великой Победы нельзя не вспомнить, что Борис Львович воевал и был командиром взвода разведки!

Я горжусь тем, что судьба дала мне возможность работать и дружить с талантливым, ярким человеком — Борисом Львовичем Вульфсоном!

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

А.Н. Джуринский

СЛОВО ОБ УЧЕНОМ

В 1971 г. я пришел работать в НИИ общей педагогики АПН СССР, где встретил немало талантливых и самобытных ученых. Среди них — Борис Львович Вульфсон.

Первый раз я увидел Бориса Львовича в коридоре 2-го этажа Института общей педагогики в сентябре 1971 года. Мимо уверенной походкой проследовал с увесистым портфелем небольшого роста человек. На вопрос «Кто это?» мой собеседник, будущий академик РАО С. Ф. Егоров пошутил: «Борис, сын волка», добавив, что этот человек в ближайшее время будет защищать докторскую диссертацию.

Вскоре такая защита состоялась в актовом зале Института НИИ общей педагогики. Не в пример нынешним временам защита докторской диссертации была весьма приметным публичным событием. Зал был полон. По ходу защиты диссертанту задали только один вопрос (причем из зала): «Каково финансирование образования в современной Франции?» Ответ был получен мгновенно.

Разумеется, главным источником моего понимания Б. Л. Вульфсона как ученого были его книги. Они оказались своеобразным эталоном научного мастерства. Борис Львович трепетно относился к редактуре собственных сочинений. Помню, сказал, как был рад, обнаружив и убрав в тексте готовящейся публикации близко расположенный повтор. Был самокритичен. Скажем, сетовал, что маловато в его книгах материла о российском образовании. Сразу скажу, что в последних публикациях Бориса Львовича подобный запрос был в значительной мере удовлетворен.

В 1970-х гг. Б. Л. Вульфсон занимался вопросами методологии педагогики. Имея это в виду, руководитель нашей лаборатории по всеобщей истории педагогики, будущий член-корреспондент РАО К. И. Салимова пригласила Бориса Львовича встретиться с сотрудниками и сделать небольшое сообщение. Во время встречи Борис Львович продемонстрировал недюжинную эрудицию, цепкий и ироничный ум, легко, непринужденно и содержательно парировал высказанные суждения.

Не могу сказать, что мое общение с Б. Л. Вульфсоном было сколько-нибудь систематическим. Сказывались, вероятно, разница в возрасте, а также то, что работали мы в разных исследовательских подразделениях. Тем не менее поводы общения постоянно возникали, к примеру, когда редакции предлагали Б. Л. Вульфсону дать экспертное заключение на подготовленные мною для публикации тексты. В свою очередь подобные заключения на работы Бориса Львовича в последние годы доводилось давать и мне.

Важное качество Бориса Львовича как ученого, на мой взгляд, состояло в умении выходить за рамки предыдущих исследований, открывать новые тропы и горизонты научного исследования. Начав как франковед, Б. Л. Вульфсон в дальнейшем стал крупнейшим российским специалистом — компаративистом существенных проблем мировой педагогики и школы.

А. Н. Джуринский
Академик РАО, доктор педагогических наук,
профессор, почетный профессор МПГУ,
лауреат премии правительства РФ

УДК 37

А. П. Суходимцева

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва E-mail: suhodimceva@yandex.ru

Anna P. Suhodimtseva
PhD (Education), Senior Researcher,
Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

НАУЧНАЯ ШКОЛА «СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА» В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Б. Л. ВУЛЬФСОНА: ТИПОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В настоящее время в области научного знания нет однозначных ответов на вопросы, что такое феномен научной школы и каким образом его следует изучать. В статье раскрывается феномен научной школы сравнительной педагогики, одним из основателей которой был Б. Л. Вульфсон. Предпринята попытка установить концептуальный фокус исследования этого феномена. В приблизительном рассмотрении описан типологический способ изучения феномена научной школы через призму деятельности ее основателей. На основе известной классификации научных школ О. Ю. Грезневой и результатов научной деятельности Б. Л. Вульфсона определен тип школы педагогической компаративистики З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона. На основании установленной типологии феномен школы охарактеризован по структуре, содержанию и результативности.

Рассмотрены факторы ее успешного становления и устойчивого развития на протяжении более чем полувековой истории научной деятельности с высоким уровнем репутации в стране и за рубежом. Подчеркнута роль академика РАО З. А. Мальковой и члена-корреспондента РАО Б. Л. Вульфсона, по сути, своими трудами и наличием значительного числа учеников создавших отечественную научную школу сравнительной педагогики, которая была институализирована

Как цитировать статью: Суходимцева А. П. Научная школа «Сравнительная педагогика» в деятельности Б. Л. Вульфсона: типологический аспект // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 12–24.

в Институте теории и истории педагогики РАО в 2011 году. В этой школе были заложены фундаментальные теоретико-методологические основания, ценностные принципы и культура научной коммуникации, которые сегодня поддерживаются и развиваются в многогранной деятельности их учеников.

Статья является первой попыткой автора представить феномен школы посредством типологизации и представляет первый этап исследования по данной теме.

Ключевые слова: *научная школа, классификация школ, сравнительная педагогика, феномен научной школы, основатель школы.*

Введение. Сегодня научная школа «Сравнительная педагогика» активно развивает эту отрасль научного знания. Создание и развитие научного направления складывалось в течение нескольких десятилетий прошлого века — начала XXI века и связано с именами академика РАО, доктора педагогических наук, профессора З. А. Мальковой и члена-корреспондента РАО, доктора педагогических наук, профессора Б. Л. Вульфсона. Основным направлением деятельности школы под руководством З. А. Мальковой являлось исследование «проблемы глобального и национального в развитии мирового образования, стратегии развития образовательной политики в зарубежных странах, позитивные и негативные аспекты международного педагогического опыта» [16]. Научная деятельность Зои Алексеевны нашла признание в нашей стране и за рубежом.

Не менее плодотворно трудился на научной ниве сравнительной педагогики и Б. Л. Вульфсон. Владение немецким и французским языками позволило ему изучать историю и развитие образования европейских стран в контексте общественно-политической ситуации по первоисточникам. Общий базис для сравнительного анализа исследователями научной школы тенденций развития образования в различных странах ученый заложил, опубликовав работы, посвященные вопросам образования во Франции. Так, например, в 1963 г. выходит статья «Кризис школы во Франции» [2], в которой Б. Л. Вульфсон с опорой на аутентичные источники и проведенный им анализ фиксирует ряд проблем французского образования, *часть* которых актуальна и до настоящего времени:

– финансовые проблемы;
– отсутствие достаточного количества мест в учебных заведениях;
– незаинтересованность школьных властей в широком развитии госу-

дарственных технических школ, колледжей, лицеев;
- нехватка преподавателей;
- антидемократические цели школьной реформы;
- нестабильные структуры и кадры министерства образования;
- несостоятельность тестового метода выбора школьниками профессии, который не учитывает их индивидуальные способности и наклонности, и др.

Ученый не только констатирует проблемы, но и делает вывод, что борьба интеллигенции за прогрессивную педагогическую теорию и рациональные пути использования научных достижений в образовании и начатые разработки этих проблем «свидетельствует о жизнеспособности и творческом развитии передовой французской педагогической мысли» [2 с. 104].

Под влиянием Б. Л. Вульфсона в поле научных интересов отечественной сравнительной педагогики находились не только сложные процессы развития образования в современном мире, разработка концептуальных, методологических, теоретических положений педагогической компаративистики, исследование исторического пути ее развития, но и практико-ориентированные вопросы: использование успешного зарубежного опыта для решения проблем отечественной педагогики и образования.

Ученые-педагоги З. А. Малькова и Б. Л. Вульфсон заложили фундаментальное основание педагогической компаративистики, опубликовав в 1996 году книгу «Сравнительная педагогика. История и современные проблемы». В 2003 году книга была переиздана Б. Л. Вульфсоном [3]. В монографии представлены исторические этапы становления и развития сравнительной педагогики, раскрываются теоретико-методологические вопросы, дан сопоставительный анализ процессов развития образования в мире. До сих пор монография востребована исследователями — по данным Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), она входит в тройку самых цитируемых его публикаций. Об этом свидетельствует список из более чем ста статей, авторы которых ссылаются на данную работу. Необходимо отметить, что на сегодня самой цитируемой (398 ссылок) из научных работ Б. Л. Вульфсона является монография «Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века» (1999). Ценным является то, что исследование ученого касается не только западноевропейских стран, оно гораздо шире. Б. Л. Вульфсон включает в свое исследование зарубежные страны с развитой экономикой и социокультурной системой: государства Северной Америки, Японию [4, с. 6].

В целом тематика научных публикаций Б. Л. Вульфсона в контексте компаративистики, зафиксированная в РИНЦ, отражает широкий спектр его интересов: народное образование, педагогика, психология, философия, культура, культурология. К работам ученого и его соавторов обращались и обращаются различные специалисты, о чем свидетельствует количество цитирований по тематикам в профиле Б. Л. Вульфсона в базе РИНЦ, среди них: «Народное образование. Педагогика» (1 355 ссылок), «Экономика. Экономические науки» (78), «Философия» (40), «Государство и право. Юридические науки» (19), «Психология» (28), «Социология» (25), «История. Исторические науки» (13), «Политика. Политические науки» (14), «Языкознание» (13), «Культура. Культурология» (11), «Медицина и здравоохранение» (9), «Физическая культура и спорт» (10) и др.

Общее количество ссылок за период с 1979-го по 2020 год составляет 2048. При этом в профиле ученого в РИНЦ зарегистрировано только около его 80 публикаций, хотя Б. Л. Вульфсон является автором более двухсот научных работ, двенадцать из них — монографии. Более двадцати его научных трудов переведены на иностранные языки. Такая востребованность научных публикаций у исследователей различных специальностей лишний раз подтверждает, что сравнительная педагогика — важная самостоятельная отрасль научного знания, имеющая четкие теоретические и методологические основы [13]:

- сравнительная педагогика — междисциплинарная отрасль научного знания (поэтому результаты сравнительно-педагогических исследований необходимы разным специалистам для решения проблем в их научных областях);
- ведущая научная проблема, над которой работают исследователи школы сравнительной педагогики, — соотношение глобального и национального;
- комплексность изучения проблем.

Б. Л. Вульфсон, продолжая идейную научную линию после ухода из жизни З. А. Мальковой, сумел обеспечить развитие основанного ими научного направления за счет того, что им в разное время подготовлено более двадцати кандидатов и докторов наук. Известно, что о важности этой роли руководителя научной школы писал еще в 1977 году Б. М. Кедров: «Именно в рамках научной школы молодые исследователи под руководством лидера разрабатывают программу, поддерживая тесное общение как друг с другом, так и через учителя с остальным

миром» [8]. Отметим, что научная школа сравнительной педагогики З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона имеет несколько поколений учеников.

В настоящее время соруководителями данной научной школы являются член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор С. В. Иванова и доктор педагогических наук И. А. Тагунова, которые занимаются вопросами сравнительной педагогики в двух организационных структурах: С. В. Иванова возглавляет с 2011 года Научный совет по сравнительной педагогике Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, И. А. Тагунова является заведующей лабораторией педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО [13].

Представляется важным осознать феномен стабильного развития научной школы. При этом мы будем опираться на подход В. С. Леднева, суть которого заключается в том, что изучать успешный опыт научных школ нужно не только с позиции идеи, заложенной основателями школы и развиваемой их учениками, но и с точки зрения самой системы подготовки ученых в ней [11].

Постановка проблемы

Поскольку наше исследование феномена научной школы сравнительной педагогики еще в начале пути, мы пытаемся уяснить суть и содержание собственно термина «феномен научной школы» относительно данной школы сравнительной педагогики, а также установить концептуальный фокус исследования этого феномена. В настоящее время в области научного знания нет однозначного ответа на вопрос, что такое феномен научной школы и каким образом его следует изучать.

Мы предположили следующее. *Во-первых*, если изучить научную деятельность Б. Л. Вульфсона как одного из основателей научной школы сравнительной педагогики с позиции типологизации научных школ, то это позволит комплексно представить феномен ее развития: со стороны структуры, содержания, продуктивности и результативности. В таком случае научная школа будет осмыслена как «педагогическая система особого рода» [5]. При этом мы осознаем, что исследуемая система, характеризующаяся как успешно функционирующая, внедренная полностью или какой-то ее частью в другую научную систему, не будет обязательно так же эффективна. Тем не менее она может являться ориентиром для корректного построения любой научной школы.

Во-вторых, поскольку данная школа представляет международную область научного знания и основывается на исследованиях, проводимых с 50-х гг. прошлого века, зарекомендовала себя не только в отечественном образовании, но и за рубежом, то ее успешный опыт становления и развития научных кадров, руководителей диссертационных исследований, благодаря которым, собственно, она и живет, может быть полезным. О дефиците таких кадров и недостаточном уровне исследовательских работ в свое время писали А. М. Новиков (2004) [14], С. В. Иванова (2013) [7] и др. Проблема и сегодня остается актуальной (В. В. Сериков (2017) [17]).

Повторимся, что представляется необходимым, помимо уже опубликованных, бесспорно, важных обзоров истории развития научной школы Мальковой — Вульфсона и представления ее результатов в контексте деятельности лабораторий Института теории и истории педагогики РАО [12; 15; 16], проанализировать и описать данный опыт в социокультурном отношении — как механизм трансляции накопленного научного педагогического опыта школы в области подготовки научных кадров.

В-третьих, системное осмысление опыта может являться методологическим основанием для дальнейшего научного прогнозирования перспектив и тенденций, определения задач, направленных на исследование проблем в компаративистике, и проектирования стратегии развития этой особой отрасли научно-педагогического знания.

В рамках одной статьи не предоставляется возможным раскрыть все указанные аспекты исследования. Мы представляем деятельность Б. Л. Вульфсона с позиции типологизации научных школ, вслед за М. Г. Ярошевским утвердившись во мнении: «То, что относится к отдельному лицу, действительно и для школы» [20, с. 33].

Таким образом, **целью исследования** является раскрытие содержания термина «феномен научной школы» относительно научной школы Мальковой — Вульфсона и научной деятельности Б. Л. Вульфсона как одного из лидеров научной школы сравнительной педагогики в аспекте классификации научных школ, что может являться основанием для всестороннего освещения феномена ее развития.

Методы

При рассмотрении вопроса деятельности Б. Л. Вульфсона как одного из основателей научной школы сравнительной педагогики в аспекте типологизации научных школ мы будем использовать следующие методы:

– метод анализа систем знаний для разграничения теоретических знаний и популяризации практического опыта (по А. М. Новикову);
– метод сопоставительного анализа;
– метод использования классификации как способа систематизации классов объектов и установления связей между ними;
– метод постановки проблемы как формы знания, способствующей определению направления в организации научного исследования;
– метод интерпретации (объяснения, разъяснения смысла, значения чего-либо), который позволяет устанавливать смысловые и понятийные значения различных вербальных структур.

Результаты исследования

Проведенным исследованием установлено, что феномен научных школ стал предметом пристального рассмотрения учеными с начала 80-х годов прошлого века в общеисторическом, социокультурном контекстах, их идентификации, оценки динамики научных направлений и развития сети научных коммуникаций, долговечности [10]. В конце XX — начале XXI века появились работы об исторических типах научных школ и др. Несмотря на многочисленные исследования учеными проблемы феномена научных школ, по утверждению Н. А. Куперштоха, ряд вопросов остается открытым: содержание понятия «научные школы» (ученые трактуют его по-разному), их «жизненный цикл», преемственность научных исследований, их типы и др. [10]. «Расплывчатость» понятия научных школ отмечает и О. Ю. Грезнева, обосновывая свой вывод тем, что исследователи часто дают взаимоисключающие определения этого феномена [6, с. 8].

Мы же приведем взаимодополняющие определения. Так, интерпретируя определение, данное в справочнике «Ведущие научные школы России», можно сказать, что **научная школа** — это оформленная *система научных взглядов*, а также *научное сообщество*, придерживающееся этих взглядов [1].

М. Г. Ярошевский термин «школа» рассматривает, во-первых, как единство обучения творчеству и процесса исследования, а во-вторых, как позицию, которой придерживается одна группа ученых в отличие от остальных [20, с. 86].

В. В. Сериков под научной школой понимает, во-первых, *направление в науке* со своим предметом исследования, концепцией, понятийным

аппаратом, проблематикой, методами исследования; во-вторых, *научное сообщество*, сплоченное вокруг лидера; в-третьих, *форму коллективной реализации* совместной новаторской научной программы [18, с. 11].

С целью осмысления феномена научной школы З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона и раскрытия его содержания рассмотрим типологические формы многообразия научных объединений. В этом вопросе также нет единого взгляда исследователей.

М. Г. Ярошевский различает: а) научно-образовательную школу), б) школу — исследовательский коллектив, в) школу как направление, приобретающее национальный и международный характер [20, с. 28]. Можно заметить, что научная школа З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона может быть отнесена к любому из указанных типов и в обобщенном смысле идентифицирована как тип «научное направление — научная школа». В этом случае феномен научной школы З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона может быть охарактеризован, используя определение А. С. Левина, как «исторически сложившаяся в России форма совместной научной деятельности коллектива исследователей разного возраста и квалификации, руководимых признанным лидером, объединяемых общим направлением работ, обеспечивающих эффективность процесса исследований и рост квалификации сотрудников» [Цит. по: 9].

Более детальная классификация научных школ разработана О. Ю. Грезневой [5], которая состоит из восьми параметров оснований классификации и соответствующих им различных типов школ. В соответствии с этими параметрами автор классификации раскрывает характерные признаки разных типов научных школ: 1) по типу связей между членами научной школы, 2) по типу научной идеи, 3) по широте исследуемой предметной области, 4) по функциональному назначению продуцируемых знаний, 5) по форме организации деятельности учеников, 6) по типу связей между поколениями, 7) по степени институализации, 8) по уровню локализации. Если проанализировать отличительные признаки того или иного типа школ, которые дает О. Ю. Грезнева, и рассмотреть научную деятельность Б. Л. Вульфсона, отраженную в содержании его публикаций и в публикациях его соавторов, то можно в первом приближении понять, как складывались типологические характеристики научной школы. Отметим, что однозначного ответа мы не получим. Так, например, «по типу связей между членами научной школы» автор классификации различает два типа школ — «Научное

течение» *(признак — объединение на основе научной идеи основателя школы и опосредованные связи (научные статьи, конференции и т.п.))*», и «Научная группировка» *(признак — ведущие научные и ценностные ориентиры признаются группой ученых, работающих на одном месте, опыт предается способом «из рук в руки»*). Научную школу З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона можно отнести и к типу «Научное течение», и к типу «Научная группировка». В историческом плане она очень долгое время существовала не как школа, а как течение, развиваемое основателями, коллегами-единомышленниками, учениками, ведь *сравнительная педагогика* начала формироваться как самостоятельная отрасль научного знания в 60-е годы XX века. В 70-е — 80-е годы XX века появляются аналитические исследования. Например, Б. Л. Вульфсон издает монографии «Школа современной Франции» (1970), «Современная школа и педагогика в капиталистических странах» (1974), «Современная буржуазная школа» (1984). В 80-е годы XX века термин «сравнительная педагогика» получил официальное признание, стал использоваться как название особого научного направления. Как уже было сказано выше, в 1990-е годы выходит монография З. А. Мальковой и Б. Л. Вульфсона «Сравнительная педагогика. История и современные проблемы», в которой они заложили теоретико-методологические основы сравнительной педагогики как самостоятельной отрасли научного знания. Свой вклад в развитие идеи и направления сравнительной педагогики в свое время внесла лаборатория исследований образования и педагогики в зарубежных странах Института теории и истории педагогики РАО. Этот вклад отражен в публикациях А. К. Савиной [12; 16].

По типу «Научная группировка» школа сравнительной педагогики институционально оформилась только в 2011 году по инициативе и при активном содействии С. В. Ивановой, бывшей в то время директором Института теории и истории педагогики (в настоящее время — научный руководитель Института стратегии развития образования): «Наш институт — институт теории и истории педагогики, родился в 1944 г., а самые значительные исследования падают на 70-е гг. Понадобилось примерно 40 лет для того, чтобы возникли научные школы, которые делают что-то продуктивное. Сейчас мы стараемся сохранить научные школы, созидая при этом новое» [19, с. 46].

Как уже было отмечено, научную школу З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона довольно сложно идентифицировать по предложенным

О. Ю. Грезневой параметрам оснований классификации. Тем не менее, используя полученную типологическую информацию, можно дать развернутую характеристику феномену научной школы сравнительной педагогики Мальковой — Вульфсона по структуре, содержанию и результативности.

Школа педагогической компаративистики З. А. *Мальковой — Б. Л. Вульфсона* типа научной группировки является одновременно теоретической, широкопрофильной, фундаментальной, многоуровневой с коллективными формами НИР. За каждым словом этой характеристики стоит глубокий смысл, который можно раскрыть следующим образом.

Феномен научной школы «Сравнительная педагогика» (Мальковой — Вульфсона) — научное направление с высоким уровнем репутации в стране и за рубежом, отрытое сообщество ученых, объединенных научной идеей и разделяющих общие теоретические принципы и методологические основания, заложенные их лидерами, осуществляющих на высоком уровне многогранные фундаментальные и практико-ориентированные исследования, сохраняющих устойчивость традиций в трансляции результатов деятельности и преемственности поколений в подготовке молодых ученых.

Тем самым данная школа в течение десятилетий отвечала известным критериям научной школы:

- общность научных интересов представителей школы и научная значимость рассматриваемых проблем;
- уровень научных результатов школы и ее признание в стране и за рубежом;
- роль научного лидера, стабильность и перспективы школы [10].

Сегодня школа продолжает выполнять четыре основных функции — проведение научных исследований, определение стратегии своего развития, подготовку научных кадров, выстраивание научных коммуникаций.

Заключение

Особенность стабильного развития школы сравнительной педагогики — в ее фундаментально заложенном основании: с одной стороны, это теоретико-методологические положения, стабильный процесс подготовки молодых ученых, открытость в научном мире, с другой — выдающиеся основатели и лидеры, одним из которых является Б. Л. Вульфсон, раскрывший талант своих учеников.

Вульфсон Борис Львович (1920–2016), доктор педагогических наук (1972), профессор (1991), член-корреспондент РАО (1995), является одним из основателей научной школы сравнительной педагогики. Исследовал процессы развития образования за рубежом, философские и социологические основы педагогической мысли на Западе.

Проблема роли научного лидера в становлении и развитии научных школ изучается исследователями с разных точек зрения. Наш подход заключался в рассмотрении результатов научной деятельности Б. Л. Вульфсона как одного из основателей научной школы сравнительной педагогики в аспекте классификации научных школ. В процессе исследования мы пришли к следующим выводам:

1. Проблема способа изучения феномена научной школы может решаться посредством использования развернутой типологизации научных школ, когда на ее основе рассматриваются результаты научной деятельности ее лидера, заложившего глубокие теоретико-методологические основания, на разных этапах развития.
2. Построенная на полученной типологической информации характеристика может являться ориентиром для развернутой характеристики феномена научной школы по структуре, содержанию и результативности.
3. Устойчивость развития научной школы сравнительной педагогики З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона в меняющихся условиях объясняется сохранением научных оснований, заложенных учителями, а также ее многоаспектностью.

Литература

1. Ведущие научные школы России: справочник. М.: Янус-К, 1998. 624 с.
2. *Вульфсон Б. Л.* Кризис школы во Франции // Народное образование. 1963. № 7. С. 102–106.
3. *Вульфсон Б. Л.* Сравнительная педагогика. История и современные проблемы. М.: УРАО, 2003. 232 с.
4. *Вульфсон Б. Л.* Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века. М.: УРАО. 1999. 208 с.
5. *Грезнева О. Ю.* Научные школы: принципы классификации // Высшее образование в России. 2004. № 5. С. 42–48.
6. *Грезнева О. Ю.* Научные школы (педагогический аспект). М., 2003. 69 с.
7. *Иванова С. В.* Методологические аспекты научного исследования и подготовка диссертационных работ // Ценности и смыслы. 2013. № 2 (24). С. 60–72.
8. *Кедров Б. М.* Научная школа и ее руководитель // Школы в науке: сб. ст. М.: Наука, 1977. С. 300–310.
9. *Криворученко В. К.* Научные школы — важнейший фактор развития современной науки [Электронный ресурс]. URL: https://mosgu.ru/nauchnaya/scientificschools/about/Krivoruchenko_factor/ (дата обращения: 10.05.2020).

10. *Куперштох Н. А.* Научные школы России и Сибири: проблемы изучения // Философия науки. 2005. № 2 (25). С. 93–106.

11. *Леднев В. С.* Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. М.: МГАУ, 2002. 120 с.

12. Научная школа З. А. Мальковой и Б. Л. Вульфсона «Сравнительная педагогика» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 1. С. 19–26.

13. Научные школы // Институт стратегии развития образования Российской академии образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.instrao.ru/index.php/content-page/94-nauchnye-shkoly/2117-nauchnaya-shkola-z-a-malkovoy-b-l-vulfsona (дата обращения: 10.05.2020).

14. *Новиков А. М.* Количество и качество педагогических диссертаций в России // Педагогика. 2004. № 6. С. 50–58.

15. *Савина А. К.* Памяти ученого: 90 лет Зое Алексеевне Мальковой // Проблемы современного образования. 2011. № 11. С. 104–105 [Электронный ресурс]. https://cyberleninka.ru/article/n/pamyati-uchenogo-90-let-zoe-alekseevne-malkovoy (дата обращения 10.05.2020).

16. *Савина А. К.* Подводя итоги: научные исследования зарубежной школы и педагогики (к 70-летию ИТИП РАО) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2014. № 1. С. 24–36.

17. *Сериков В. В.* Низкое качество педагогических исследований — риск утраты прогностической функции педагогической науки // Стратегия развития образовательного пространства в условиях глобальных рисков: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. М., ИСРО РАО, 2017. С. 62–68.

18. *Сериков В. В.* Опыт научно-педагогической школы личностно-развивающего образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2018. № 2. С. 11–18.

19. *Турбовской Я. С., Иванова С. В.* Педагог — философ — стратег // Философские науки. 2017. № 12. С. 7–18.

20. *Ярошевский М. Г.* Логика развития науки и научная школа // Школы в науке / под ред. С. Р. Микулинского, М. Г. Ярошевского, Г. Кребера, Г. Штейнера. М.: 1977. 524 с.

SCIENTIFIC SCHOOL "COMPARATIVE PEDAGOGY" IN THE ACTIVITY OF B. L. WOLFSON: TYPOLOGICAL ASPECT

Abstract. At present in the field of scientific knowledge there is no clear and unequivocal answer to the question of what the phenomenon of a scientific school is and how it should be studied methodologically. The article examines the phenomenon of the scientific school of "Comparative Pedagogy", one of the founders of which is B. L. Wulfson. A special effort to establish conceptual research focus on this phenomenon has been made. The study presents an estimate of the description of a typological research method of the phenomenon of a scientific school through the prism of the activities of its founders. On the basis of the well-known classification of scientific schools by O. Yu. Grezneva and the scientific activity results of B. L. Wulfson, the type of the school of Pedagogical Comparativistics of Z. A. Malkova — B. L. Wulfson has been defined. Under the authority of the established typology, the above scientific school phenomenon has been characterized by its structure, content and effectiveness.

There have been considered factors of successful formation and sustainable development of the scientific school over more than half a century of scientific activity which has gained high reputation both in the former USSR and Russia nowadays and abroad. The study has emphasized the role of the founders of the school, Z. A. Malkova and B. L. Wulfson, who laid the fundamental theoretical and methodological foundations, value principles and culture of scientific communication, which are being supported and developed in the multifaceted activities of their scientific disciples at present.

The article is the author's first attempt to present the phenomenon of school through typology and reflects the stated topic only at the first stage of research.

Keywords: scientific school, classification of schools, comparative pedagogy, phenom-

enon of scientific school, founder of the school.

References

- *Grezneva O.* YU. Nauchnye shkoly (pedagogicheskij aspekt). M., 2003. 69 s. [In Rus].
- *Grezneva O.* YU. Nauchnye shkoly: principy klassifikacii // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2004. № 5. S. 42–48. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Metodologicheskie aspekty nauchnogo issledovaniya i podgotovka dissertacionnyh rabot // Cennosti i smysly. 2013. № 2 (24). S. 60–72. [In Rus].
- *Kedrov B. M.* Nauchnaya shkola i ee rukovoditel' // SHkoly v nauke: sb. st. M.: Nauka, 1977. S. 300–310. [In Rus].
- *Krivoruchenko V. K.* Nauchnye shkoly — vazhnejshij faktor razvitiya sovremennoj nauki [Elektronnyj resurs]. URL: https://mosgu.ru/nauchnaya/scientificschools/about/Krivoruchenko_factor(data obrashcheniya: 10.05.2020).
- *Kupershtoh N. A.* Nauchnye shkoly Rossii i Sibiri: problemy izucheniya // Filosofiya nauki. 2005. № 2 (25). S. 93–106. [In Rus].
- *Lednev V. S.* Nauchnoe obrazovanie: razvitie sposobnostej k nauchnomu tvorchestvu. M.: MGAU, 2002. 120 s. [In Rus].
- Nauchnaya shkola Z. A. Mal'kovoj i B. L. Vul'fsona «Sravnitel'naya pedagogika» // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2012. № 1. S. 19–26. [In Rus].
- Nauchnye shkoly // Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.instrao.ru/index.php/content-page/94-nauchnye-shkoly/2117-nauchnaya-shkola-z-a-malkovoy-b-l-vulfsona (data obrashcheniya: 10.05.2020).
- *Novikov A. M.* Kolichestvo i kachestvo pedagogicheskih dissertacij v Rossii // Pedagogika. 2004. № 6. S. 50–58. [In Rus].
- *Savina A. K.* Pamyati uchenogo: 90 let Zoe Alekseevne Mal'kovoj // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2011. № 11. S. 104–105 [Elektronnyj resurs]. https://cyberleninka.ru/article/n/pamyati-uchenogo-90-let-zoe-alekseevne-malkovoy (data obrashcheniya 10.05.2020).
- *Savina A. K.* Podvodya itogi: nauchnye issledovaniya zarubezhnoj shkoly i pedagogiki (k 70-letiyu ITIP RAO) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. № 1. S. 24–36. [In Rus].
- *Serikov V. V.* Nizkoe kachestvo pedagogicheskih issledovanij — risk utraty prognosticheskoj funkcii pedagogicheskoj nauki // Strategiya razvitiya obrazovatel'nogo prostranstva v usloviyah global'nyh riskov: sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M., ISRO RAO, 2017. S. 62–68. [In Rus].
- *Serikov V. V.* Opyt nauchno-pedagogicheskoj shkoly lichnostno-razvivayushchego obrazovaniya // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Problemy vysshego obrazovaniya. 2018. № 2. S. 11–18. [In Rus].
- *Turbovskoj Ya. S., Ivanova S. V.* Pedagog — filosof — strateg // Filosofskie nauki. 2017. № 12. S. 7–18. [In Rus].
- Vedushchie nauchnye shkoly Rossii: spravochnik. M.: YAnus-K, 1998. 624 s. [In Rus].
- *Vul'fson B. L.* Krizis shkoly vo Francii // Narodnoe obrazovanie. 1963. № 7. S. 102–106. [In Rus].
- *Vul'fson B. L.* Sravnitel'naya pedagogika. Istoriya i sovremennye problemy. M.: URAO, 2003. 232 s. [In Rus].
- *Vul'fson B. L.* Strategiya razvitiya obrazovaniya na Zapade na poroge HKHI veka. M.: URAO. 1999. 208 s. [In Rus].
- *Yaroshevskij M. G.* Logika razvitiya nauki i nauchnaya shkola // SHkoly v nauke / pod red. S. R. Mikulinskogo, M. G. Yaroshevskogo, G. Krebera, G. Shtejnera. M.: 1977. 524 s. [In Rus].

УДК 37.013.74

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА КОМПАРАТИВНОГО АНАЛИЗА В ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается метод компаративного анализа в сфере философии образования и педагогической компаративистики. Авторы показывают, что, несмотря на важность таких исследований, все же нет необходимости создавать отдельную область науки — компаративную (сравнительную) философию образования. Практически в каждой отрасли гуманитарного знания возможно использование метода компаративного анализа. Раскрываются особенности метода компаративного анализа, рассматриваются кросс-культурный и интеркультурный диалоги в исследованиях философии образования.

Ключевые слова: *философская компаративистика, философия образования, компаративный анализ, компаративный метод, педагогическая компаративистика.*

С. В. Иванова

Член-корреспондент РАО, доктор философских наук, профессор, научный руководитель Института стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: s.ivanova@instrao.ru

Svetlana V. Ivanova
Corresponding member of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor, Scientific Leader of the Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

И. М. Елкина

Кандидат педагогических наук, заместитель директора по организационно-издательской деятельности и международному сотрудничеству, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: inter@instrao.ru

Irina M. Elkina
PhD (Education), Deputy Director for Organization and Publishing Activity and International Cooperation, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Введение

Поводом для обращения к теме компаративного анализа как метода послужило проведение круглого стола, посвященного 100-летию со дня рождения Б. Л. Вульфсона, известного ученого-педагога, компаративиста, чьи труды до настоящего времени пользуются популярностью в профессиональных научных кругах в России и в мире. Авторам посчастливилось быть коллегами Бориса Львовича, общаться с ним, обсуждать множество проблем современной педагогической компаративистики.

Как цитировать статью: Иванова С. В., Елкина И. М. Применение метода компаративного анализа в философии образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 25–35.

Отзвуки этих обсуждений, мнений Б. Л. Вульфсона имеются в этой статье, которая в какой-то степени сможет послужить задаче методологического уточнения специфики методов компаративных исследований и определения круга их применимости в смежных со сравнительной педагогикой областях гуманитарного знания, в частности в философии образования.

Постановка проблемы

Педагогическая реальность [15], новые исследования в разных отраслях педагогической науки, в частности в области дидактики [4; 5; 8] и сравнительной педагогики, развитие методологии компаративных исследований [7; 17; 18], все более частое обращение в сторону междисциплинарности — все это ведет к развитию и совершенствованию методов исследования. В этой статье авторы поднимают вопрос о методе компаративного (или, как еще говорят, компаративистского) анализа в двух сферах исследования образования: в сравнительной педагогике (педагогической компаративистике) и в философии образования. Кроме того, напрашиваются недостаточно исследованные, но актуальные линии, определенным образом связанные с философией образования. Выразим их в форме вопросов.

1. В каком соотношении друг с другом находятся педагогическая компаративистика и международные сравнительные исследования качества школьного образования (PIRLS, PISA, TIMSS), в которых Россия активно участвует более тридцати лет и результатами коих измеряет в настоящее время качество своего школьного образования [13]?

2. Возможно ли применение компаративного анализа в двух аспектах: 1) — анализа результатов упомянутых международных сравнительных исследований для педагогической компаративистики как отрасли теоретического педагогического знания, 2) — анализа данных педагогической компаративистики для работы по повышению качества обучения российских школьников и, следовательно, совершенствования результатов в исследованиях PISA, TIMSS (в исследовании PIRLS Россия занимает первое место)? Нелишне отметить, что такое взаимодействие своей целью имеет одно и то же, а именно повышение качества — как научных исследований, так и результатов обучения на практике.

3. Возможно ли сближение методов и позиций двух подчас искусственно разделенных областей: педагогической компаративистики и историко-педагогических сравнительных исследований? В методологии

педагогики такой ответ четко не артикулирован, компаративисты-педагоги обычно не ведут историко-педагогических исследований, а историки педагогики, проводя такого рода исследования, не называют себя при этом компаративистами.

Результаты исследования

В XXI веке создан научный труд, в котором успешно применен метод компаративного анализа,— это известная монография «Образы образования. Западная философия образования. XX век» А. П. Огурцова, В. В. Платонова [14]. В этой книге мы не находим размышлений о методе, авторы заявляют, что их цель — «представить образы образования <…> дать панораму философских концепций образования…» [14]. Очевидно, что эта цель не достигается без компаративного анализа, о чем вся книга и свидетельствует.

Казалось бы, образец имеется и метод существует, однако различия в подходах компаративистов-педагогов и компаративистов-философов вынуждают нас говорить о компаративном методе в философии образования, которой занимаются и философы, и педагоги, в междисциплинарном плане и с учетом современных условий функционирования образования как самостоятельной системы и как части социума. В дополнение следует обратить внимание и на то, что некоторые исследователи выделяют в качестве отдельной отрасли научно-философского знания компаративную философию образования. В частности, О. А. Береговая раскрывает эту область как интегративную, объединяющую «знания… сравнительной педагогики, философской компаративистики, истории философии, истории педагогики и образования и др. для изучения различных философско-образовательных традиций человечества» [1]. Целесообразно ли такое выделение? Без подобного условия разве возбраняется исследователям воспользоваться методами и данными перечисленных автором О. А. Береговой научных дисциплин? Заметим, что среди исторических отраслей названа и философская компаративистика, которая выступает, по мнению Береговой, «методологическим основанием» [1]. Однако это заявление никак не делает для нас убедительным обоснование особой компаративной философии образования. Тем более что в продолжение своего обоснования этой «новой» отрасли философии исследователь дает общие характеристики современного мира, причем одномоментно обращаясь то к обозначению черт общественного развития, то к опре-

делениям образовательного пространства, то к «национально-региональным философиям образования» [1]. Однако ни то, ни другое, ни третье, ни иное никак не доказывает, что философия образования как научная дисциплина не может рассмотреть специфику позиций в этой сфере в западной философии, восточной и какой-либо иной.

Автор Береговая сообщает, что «необходимость компаративной философии образования получила обоснование в трудах Дж. Дьюи, Т. Маклафлина, Дж. А. Миллигана, Е. Стэнфила, А. Уидянто, Х. Чанга, У. Файнберга, Т. Ригана» [1]. Надо сказать, что это довольно смелое заявление. Что О. А. Береговая и доказывает собственными словами: «В своей статье „Образование, философия и сравнительная перспектива“ Т. Маклафлин обращает внимание на то, что философский подход к образованию нуждается в сравнительном измерении и что компаративный подход к образованию требует философского подхода» [1; 19]. У Маклафлина о философском и компаративном подходе сказано отдельно, необходимость в сравнительных исследованиях постоянна в самых разных направлениях и темах научно-исследовательской деятельности, однако для этого западными исследователями не предлагается при каждой научной дисциплине создавать ее компаративное ответвление как отдельную отрасль. Мы также полагаем, что не обязательно устанавливать эту неявную и необязательную грань путем выделения компаративной философии образования. Ничто не мешает изучать идеи философов образования разных стран, различных философских направлений. Сравнение как метод исследователи используют постоянно и продуктивно.

Однако нельзя не согласиться с О. А. Береговой в том, что «сравнительное изучение образования сегодня как никогда нуждается в философском наполнении» [1]. При этом важен вопрос, что следует иметь в виду под сравнительным изучением образования? В связи с этим пример сравнительной педагогики будет показателен. Специалистам хорошо известно, что термин «сравнительная педагогика» ведет свой отсчет с 1817 года, он изобретен М. А. Жульеном. Отечественные педагоги в период до 1917 года, включая К. Д. Ушинского и Л. Н. Толстого, писали о зарубежном опыте в образовании, но не использовали термины «педагогическая компаративистика» или «сравнительная педагогика».

Как мы знаем, отечественная сравнительная педагогика, ставшая самостоятельной отраслью педагогической науки благодаря стараниям

З. А. Мальковой, Б. Л. Вульфсона и других компаративистов, научная школа З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона [16], институализированная в 2011 году, даже с этих недавних пор претерпела значительные изменения. Б. Л. Вульфсон — известный исследователь и один из основоположников советской научной школы сравнительной педагогики, известной в мире (авторы статьи имели возможность убедиться в этом в 2014 году в Гонконге: учебником Б. Л. Вульфсона «Сравнительная педагогика» на китайском языке пользуются в университетах Китая до настоящего времени) — писал о становлении этой дисциплины в Советском Союзе в 70-е — 80-е годы XX века. При этом он не забывал подчеркнуть в 2000-х годах, что эта научная дисциплина была идеологизирована. Основным предметом советской сравнительной педагогики было изучение образования в разных странах. В XXI веке подходы в отечественной сравнительной педагогике стали меняться. Новые технические возможности (интернет) и международные контакты сделали не очень востребованной описательную, страноведческую сравнительную педагогику. Это начинает проявляться в публикациях Б. Л. Вульфсона [2]. Это заявлено в статье и выступлениях С. В. Ивановой, И. А. Тагуновой [7; 17]. Новые методологические подходы были одобрены Б. Л. Вульфсоном в письменной рецензии на статью С. В. Ивановой [7] и публичном отзыве на ее выступление на заседании Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО в 2016 году.

Еще один нюанс: авторы застали некую позицию в педагогической науке, что есть ученые, которые изучают отечественную педагогику, а есть — компаративисты. Однако научное познание наднационально: нельзя достичь нового, не зная, что происходит в твоей отрасли в мире, а не только в своей лаборатории. К примеру, анализ методологии известного отечественного дидакта М. Н. Скаткина показывает его глубокое знание научных достижений и проблем западной науки об образовании [6]. А. П. Чехов говорил, что «нет национальной таблицы умножения».

Эти примеры могут оказаться поучительными при рассмотрении предложений о компаративных подотраслях известных гуманитарных наук, уже имеющих компаративистику в своем составе. На наш взгляд, совпадающий с мнением ряда исследователей в России и за рубежом, уместно говорить о компаративных методах, о методе компаративного анализа.

Таким образом, мы полагаем вполне достаточным наличие такой отрасли философии, как сравнительная философия, такой отрасли пе-

дагогики, как сравнительная педагогика. Размышления о компаративной философии образования имеют право на существование, однако мы предлагаем обратить пристальное внимание на метод компаративного анализа, который решает сущностные задачи многих научных отраслей и направлений.

Компаративный анализ представляет собой оптимальный метод для исследований в самых разных областях гуманитарного познания: в философии, педагогике, социологии, политологии, экономике, лингвистике и др. В последние двадцать лет неуклонно возрастает внимание к компаративному анализу, потому что в любой сфере в эпоху глобализации становятся чрезвычайно важны кросс-страновые исследования.

В конце XIX века Э. Дюркгейм находился в поисках основного метода для социологических исследований. Дюркгейм был обеспокоен вопросом объективности данных, которыми оперирует социолог, потому что исследователь взаимодействует с объектом исследования и влияет на него. В целях беспристрастности Дюркгейм предлагает использовать компаративные методы. В своей работе «Социология. Ее предмет, метод, предназначение» Дюркгейм пишет: «У нас есть только одно средство доказать, что одно явление служит причиной другого: это сравнить случаи, когда они одновременно присутствуют или отсутствуют, и посмотреть, не свидетельствуют ли изменения, представляемые этими различными комбинациями обстоятельств, о том, что одно зависит от другого. <…> Когда же, наоборот, создание фактов от нас не зависит, и мы можем сравнивать лишь факты, возникшие самопроизвольно, тогда употребляемый метод является косвенно экспериментальным или сравнительным» [3, с. 70]. И продолжает: «Если, однако, различные приемы сравнительного метода и применимы в социологии, то не все они имеют в ней одинаковую доказательную силу» [3, с. 72].

В современной электронной Национальной философской энциклопедии «компаративный анализ» определяется как «сравнительно-исторический метод исследования, широко применяемый в социально-гуманитарном знании» [11]. Нам важно, что далее сказано, что «практически во всех гуманитарных науках есть соответствующие дисциплины…» [11]. Об этом выше мы уже говорили, но самое значимое утверждение, с которым мы полностью согласны, следующее: «Общая теория и методология компаративного анализа разрабатывается в рамках философской компаративистики, приобретшей к концу XX в. статус самостоятельной

дисциплины в структуре современной философии» [11].

Компаративный анализ возможен при выборе одного объекта и подборе характеристик объекта с различных сторон, в разных условиях. Он позволяет использовать достаточно большой набор признаков, критериев, параметров. Важно, что применение единого набора к объекту в зависимости от времени, пространства, условий и т.п. позволяет с достаточно большой степенью точности охарактеризовать объект, результаты меньше подвержены субъективным влияниям.

При компаративном анализе его успеху содействуют такие условия, как единая доступность, общий объем и параметры фактологической базы. Признаки выбираемых показателей и условий, как, впрочем, и самих объектов, должны быть глубоко обоснованы. Этот выбор (подбор) сам по себе требует доказательства.

Иными словами, метод компаративного анализа имеет свои особенности:

- требуется обоснование выбора объектов сравнительного исследования;
- определяются позиции, по которым пойдет сопоставление;
- уточняются теоретико-методологические подходы (точка отсчета), с которых будет вестись сравнение;
- заранее выявляется и описывается специфика социальных, национальных влияний на формирование объекта, принятого к рассмотрению;
- отдельно обсуждаются сложности интерпретации результатов сравнительного анализа;
- изучается опыт проведения компаративного анализа принятых к изучению объектов.

При всех трудностях применения компаративного метода как инструментария для исследования он обладает рядом свойств, делающих его достаточно объективным и удобным.

Кроме того, на наш взгляд, он может сочетаться с рядом других методов гуманитарного познания, например таким междисциплинарным методом как системно-структурный метод, общенаучными методами (наблюдение, эксперимент, анализ текстов) и т.д.

Об истории компаративистики в педагогике было немного сказано выше, в философии же компаративный метод считается довольно древним, относится к временам античности. Его развитие и институализация в XX веке позволили выработать четкую методологию, применяемую

в исследованиях, проводимых в рамках неклассической научной рациональности, в исследованиях гуманитарного плана. Широкое применение он получил в философских сравнительных исследованиях, в частности в философии образования.

В первые десятилетия XXI века в философии образования намечаются тенденции, связанные с отчетливым осознанием кризиса образования как отражения общего кризиса современного общества; поисками идеалов и целей образования; развитием новых направлений философии образования: герменевтики, педагогической антропологии и т.д. [11] Общество меняется, меняются и ожидания от образования. Тогда и возникает необходимость в изучении «чужого» на базе кросс-культурного и интеркультурного диалога. «Речь идет о проблемах интеграции и взаимодействия философских культур в свете компаративистского подхода, когда анализируются понятия „диалога“, „понимания“, „интерпретации“, выявляется параллелизм и аналогия в развитии различных философских систем России и Запада» [10]. В данном случае компаративный метод становится таким инструментом, а компаративистика — основой для интерпретации полученных результатов, основой для сравнения различных культур. Однако речь не идет о «примирении» позиций в поиске некого истинного знания. Различные подходы, способы интерпретации затрудняют уяснение предмета научной реальности. Вступая в диалог, субъекты стремятся к достижению целостного представления о различных феноменах действительности (а их по-разному могут истолковывать научные школы, приверженцы различных теорий и т.д.) [12]. Компромисс способствует выявлению механизма взаимодействия идей с точки зрения истории и философии, помогая выстроить так называемое «номадическое сознание» [9]. Метафорически жизнь номада (кочевника — *греч.*) можно описать как постоянное движение, постоянное взаимодействие, использование всех доступных ресурсов, чтобы сделать жизнь максимально удобной здесь и сейчас. Выживая в довольно тяжелых (специфических) условиях, он сталкивается с другими, такими же, как он, кочевниками, открывается новому знанию, новым процедурам, создает вокруг себя некое подобие сети [4]. Таким образом, «„кочующий субъект“ компаративистики способен „перемещаться“ в историко-философском „поле“, не претендуя на достижение окончательного варианта универсализма» [10].

В плане кросс-культурных связей восхождение к философскому анализу позволяет выразить определенные культурные идеи и концепции

в общефилософских категориях. При этом компаративный метод является основным, но не единственным: свою роль играют и аналитический метод, и герменевтика, интуитивный, логический и т.д. Однако все эти методы не являются самоцелью, они поддерживают и позволяют уточнить философские исследования, работают на выявление общего в различных философских представлениях школ разных стран. Осмысление многообразных традиций в философии образования разных стран, уникальности и в то же время ценности каждой оказывает влияние на ее дальнейшее развитие в современных условиях, главной характеристикой которых является дифференциация и плюралистичность, усиление влияния информационных технологий и все возрастающее внимание к глобальным проблемам и рискам, стоящим перед человечеством.

Заключение

Специфика компаративного анализа как метода познания в гуманитарных науках (в частности, в педагогике и философии образования) показывает его перспективность и расширение возможностей в современных условиях. В настоящее время исследование по практически любой педагогической теме требует: всесторонней оценки проблемы в междисциплинарном ключе; выбора критериев и параметров в широком спектре; осмысления условий. И все это — на основе данных из разных стран, срезов разных слоев общества, учета геополитической специфики и особенностей глобального мира. Сказанное свидетельствует в пользу развития компаративного анализа.

Литература

1. *Береговая О. А.* Компаративная философия образования как перспективная исследовательская стратегия [Электронный ресурс]. URL: https://articlekz.com/article/11740 (дата обращения: 21.04.2020).

2. *Вульфсон Б. Л.* Сравнительная педагогика: актуальные вопросы теории и методологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2011. № 1. С. 117–130.

3. *Дюркгейм Э.* Социология. Ее предмет, метод, предназначение / пер. с фр., сост., послесл. и прим. А. Б. Гофмана. М.: Канон, 1995. 352 с.

4. *Елкина И. М.* О новых дидактических концептах: ризомоподобное обучение // Философские науки. 2016. № 11. С. 82–95.

5. *Иванова С. В.* Дидактический концепт в эпоху постмодерна // Ценности и смыслы. 2015. № 3 (37). С. 6–13.

6. *Иванова С. В.* О школе будущего из прошлого (о методологии исследований академика М. Н. Скаткина) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 6 (27). С. 7–21.

7. *Иванова С. В.* Современные направления компаративных исследований образовательного пространства // Педагогика. 2016. № 7. С. 106–110.

8. *Иванова С. В., Елкина И. М.* Постмодернизм и качество образования (постановка пробле-

мы) // Ценности и смыслы. 2016. № 6 (46). С. 115–124.

9. *Колесников А. С.* Мировая философия в эпоху глобализации [Электронный ресурс]. URL: https://sci-lib.biz/issledovaniya-filosofskie-sovremennyie/mirovaya-filosofiya-epohu.html (дата обращения: 05.05.2020).

10. *Колесников А. С.* Философская компаративистика: Восток-Запад. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2004. 390 с.

11. Компаративный анализ // Национальная философская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: https://terme.ru/termin/komparativnyi-analiz.html (дата обращения 21.04.2020).

12. *Котенко В. С.* Компаративистика — новое направление методологии анализа научной деятельности и развития науки // Библиосфера. 2007. № 3. С. 21–27.

13. О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года: Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 // Президент России [Электронный ресурс]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027 (дата обращения: 17.02.2020).

14. *Огурцов А. П., Платонов В. В.* Образы образования. Западная философия образования. XX век. СПб.: РХГИ, 2004. 520 с.

15. *Сериков В. В.* Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография. М.: Логос, 2018. 292 с.

16. Сравнительная педагогика: научная школа З. А. Мальковой — Б. Л. Вульфсона (Руководители: С. В. Иванова, И. А. Тагунова) // Институт стратегии развития образования Российской академии образования [Электронный ресурс]. URL: http://www.instrao.ru/index.php/content-page/94-nauchnye-shkoly/2117-nauchnaya-shkola-z-a-malkovoy-b-l-vulfsona (дата обращения: 07.05.2020).

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

18. *Тагунова И. А.* Современные педагогические функции в контексте их философско-методологических ориентиров // Педагогика. 2018. № 8. С. 116–125.

19. *McLaughlin Terence H.* Education, philosophy and the comparative perspective // Comparative Education. 2004. Vol. 40, No. 4. P. 471–483.

APPLICATION OF THE COMPARATIVE ANALYSIS METHOD IN PHILOSOPHY OF EDUCATION

Abstract. The paper discusses the method of comparative analysis in the field of philosophy of education and pedagogical comparative studies. The authors show that, despite the importance of such studies, there is still no need to create a separate field of science: a comparative philosophy of education. It is enough that in almost every branch of humanitarian knowledge it is possible to use the method of comparative analysis. The authors reveal the features of the method of comparative analysis, examine cross-cultural and intercultural dialogues in studies of the philosophy of education.

Keywords: philosophical comparative studies, philosophy of education, comparative analysis, comparative method, pedagogical comparative studies.

References

- *Beregovaya O. A.* Komparativnaya filosofiya obrazovaniya kak perspektivnaya issledovatel'skaya strategiya [Elektronnyj resurs]. URL: https://articlekz.com/article/11740 (data obrashcheniya: 21.04.2020). [In Rus].
- *Dyurkgejm E.* Sociologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie / per. s fr., sost., poslesl. i prim. A. B. Gofmana. M.: Kanon, 1995. 352 s. [In Rus].
- *Elkina I. M.* O novyh didakticheskih konceptah: rizomopodobnoe obuchenie // Filosofskie nauki.

2016. № 11. S. 82–95. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Didakticheskij koncept v epohu postmoderna // Cennosti i smysly. 2015. № 3 (37). S. 6–13. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* O shkole budushchego iz proshlogo (o metodologii issledovanij akademika M. N. Skatkina) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 6 (27). S. 7–21. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Sovremennye napravleniya komparativnyh issledovanij obrazovatel'nogo prostranstva // Pedagogika. 2016. № 7. S. 106–110. [In Rus].
- *Ivanova S. V., Elkina I. M.* Postmodernizm i kachestvo obrazovaniya (postanovka problemy) // Cennosti i smysly. 2016. № 6 (46). S. 115–124. [In Rus].
- *Kolesnikov A. S.* Filosofskaya komparativistika: Vostok-Zapad. SPb.: Izd-vo SPbGU, 2004. 390 s. [In Rus].
- *Kolesnikov A. S.* Mirovaya filosofiya v epohu globalizacii [Elektronnyj resurs]. URL: https://sci-lib.biz/issledovaniya-filosofskie-sovremennyie/mirovaya-filosofiya-epohu.html (data obrashcheniya: 05.05.2020). [In Rus].
- Komparativnyj analiz // Nacional'naya filosofskaya enciklopediya [Elektronnyj resurs]. URL: https://terme.ru/termin/komparativnyi-analiz.html (data obrashcheniya 21.04.2020). [In Rus].
- *Kotenko V. S.* Komparativistika — novoe napravlenie metodologii analiza nauchnoj deyatel'nosti i razvitiya nauki // Bibliosfera. 2007. № 3. S. 21–27. [In Rus].
- *McLaughlin Terence H.* Education, philosophy and the comparative perspective // Comparative Education. 2004. Vol. 40, No. 4. R. 471–483.
- O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda: Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2018 g. № 204 // Prezident Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027 (data obrashcheniya: 17.02.2020). [In Rus].
- *Ogurcov A. P., Platonov V. V.* Obrazy obrazovaniya. Zapadnaya filosofiya obrazovaniya. XX vek. SPb.: RHGI, 2004. 520 s. [In Rus].
- *Serikov V. V.* Pedagogicheskaya real'nost' i pedagogicheskoe znanie. Opyt metodologicheskoj refleksii: monografiya. M.: Logos, 2018. 292 s. [In Rus].
- Sravnitel'naya pedagogika: nauchnaya shkola Z. A. Mal'kovoj — B. L. Vul'fsona (Rukovoditeli: S. V. Ivanova, I. A. Tagunova) // Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.instrao.ru/index.php/content-page/94-nauchnye-shkoly/2117-nauchnaya-shkola-z-a-malkovoy-b-l-vulfsona (data obrashcheniya: 07.05.2020). [In Rus].
- *Tagunova I. A.* Pedagogicheskaya komparativistika v kontekste ponyatij i podhodov sovremennoj nauki // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1, № 4 (41). S. 41–53. [In Rus].
- *Tagunova I. A.* Sovremennye pedagogicheskie funkcii v kontekste ih filosofsko-metodologicheskih orientirov // Pedagogika. 2018. № 8. S. 116–125. [In Rus].
- *Vul'fson B. L.* Sravnitel'naya pedagogika: aktual'nye voprosy teorii I metodologii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2011. № 1. S. 117–130. [In Rus].

УДК 378

А. Н. Джуринский

Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор, профессор Московского педагогического государственного университета, г. Москва
E-mail: djurins@yandex.ru

Alexander N. Dzhurinskiy
Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor, Professor of Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russia

ЗАРОЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В СРЕДНЕВЕКОВОМ МИРЕ (научный обзор)

В статье анализируется начальный этап генезиса высшего образования в Европе и Азии. Повсюду этому процессу были свойственны общие характеристики. Вместе с тем возникавшие учебные заведения повышенного типа в условиях разных цивилизаций обладали специфическими особенностями. Изучена история возникновения высшего образования в эпоху Средневековья в Византии, Китае, Исламском мире, Западной Европе и Русском государстве.

Ключевые слова: *генезис высшего образования в мире, учебные заведения высшего образования эпохи Средневековья, высшие школы в Византии, Китае, Исламском мире, Западной Европе, Российском государстве.*

Общий взгляд. Возникновение высшего образования в Средневековом мире происходило в русле определенных идей и практик. Его генезис не совпал по временным рамкам в условиях разных цивилизаций. Тем не менее всюду ему были свойственны общие характеристики. Построенное на статичных сословных отношениях, высшее образование было ограничено социальными регламентациями и репродуктивными принципами обучения, коллективным осознанием принадлежности к тем или иным конфессиям и этносам. Вместе с тем учебным заведениям высшего типа Востока, Запада и России были присущи специфические особенности. Хотя

Как цитировать статью: Джуринский А. Н. Зарождение высшего образования в Средневековом мире (научный обзор) // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 36–48.

уже в Средние века зарождались тенденции, направленные на самореализацию человека, освобождение его от жестких социокультурных нормативов, в целом высшее образование готовило личность к месту в заданной социальной страте (от лат. *stratum* — слой). Преодолеть эту заданность было крайне сложно.

Византия [9, p. 245–259; 1, с. 66–70]. Венцом образовательной системы в средневековой Византии являлись высшие учебные заведения. Часть из них была создана еще в античную эпоху в Александрии, Афинах, Антиохии, Бейруте, Дамаске. Высшие учебные заведения имели определенную специализацию. Так, в Афинах и Антиохии упор делался на изучении риторики, в Бейруте — на изучении права, в Александрии — на изучении философии, филологии и медицины [5, с. 64].

В 425 г. в Константинополе при императоре Феодосии II была учреждена высшая школа — *Аудиториум* (от лат. *audire* — слушать). С IX в. ее стали именовать *Магнавра* (Золотая палата), по названию одного из помещений императорского дворца. Школа находилась в полном подчинении у императора; никакого самоуправления не существовало. Преподаватели считались государственными служащими, получали жалованье от императора и составляли особую замкнутую корпорацию. Число преподавателей доходило до трех десятков. Среди них были греческие и латинские грамматики, риторы, философы и юристы. Существовали своеобразные кафедры тех или иных наук, которые возглавляли *консулы философии*, *главы риторов* и пр. В IX в. школой руководил один из виднейших педагогов своего времени *Лев Математик*. Он собрал в Магнавре цвет преподавательского корпуса.

Вначале обучение шло на латинском и греческом языках. С VII–VIII вв. преподавание велось исключительно на классическом греческом языке. В XV в. вновь стало обязательным изучение латинского языка, в программу были включены новые иностранные языки, с течением времени обучение приобретало специальную направленность, все большее предпочтение отдавалось юридическому образованию.

Ведущим направлением в константинопольской высшей школе было освоение античного наследия. В пору расцвета в Магнавре изучались философия Платона и неоплатоников, Аристотеля, другие классические греческие тексты. Кроме того, обсуждались сочинения христианских богословов, прежде всего Василия Кесарийского и Иоанна Златоуста. В программу входили метафизика как метод познания природы, фи-

лософия, богословие, медицина, музыка, история, этика, политика, юриспруденция. Занятия проводились в форме публичных диспутов. Идеальным выпускником считался энциклопедически образованный общественный и церковный деятель.

Помимо Магнавры в Константинополе действовали другие высшие школы, находившиеся в непосредственном подчинении императора: юридическая, медицинская, философская, патриаршая. Под покровительством императора *Константина Порфирородного* (903–955) в Константинополе были учреждены четыре школы высшего образования: философии, риторики, геометрии и астрономии [6, с. 87–88].

В домах состоятельных и именитых византийцев существовали *кружки-салоны*, своеобразные домашние академии. Они группировались вокруг интеллектуалов-меценатов и авторитетных философов. Наибольшую известность имели кружки патриарха *Фотия* (IX в.), *Михаила Пселла* (XI в.), *Андроника II Палеолога* (XIV в.) и др. Последний современники именовали «школой всяческих добродетелей и эрудиции».

В развитии высшего образования вплоть до XIV в. усиливалась роль монастырей. Монастырские высшие школы восходили к раннехристианской традиции. Вначале это были религиозно-педагогические общины. Главным предметом изучения была Библия. На основе библейских текстов учили грамматике, философии. Тексты совместно читали, затем переписывали и толковали. Глава школы именовался «толкователем». Обучались в такой школе около трех лет. Монастырские школы руководствовались определенными уставами. Один из подобных уставов, в котором регламентировался порядок обучения и воспитания монахов, был создан *Феодором Студитом* (786–826).

Византия оказала заметное воздействие на развитие высшего образования в государствах Европы и Востока. Европейские университетские центры в XIII–XIV вв. сделались важным передаточным звеном византийского влияния. Философы-педагоги Византии (*Варлаам, Никифор Григора, Акиндин, Гемист Плифон* и др.), будучи профессорами европейских университетов, приняли непосредственное участие в становлении высшей школы Западной Европы. В свою очередь в Магнаврской школе преподавали профессора Парижского университета. Лучи византийской образованности не погасли в Европе и после падения Константинополя. Ряд греческих ученых — *Виссарион, Ласкварас, Федр из Газы* и др.— перебрались в Италию, где благодаря им античная традиция повышенного

образования заняла заметное место в движении Возрождения [9, p. 260–261].

Византия сказала свое слово при становлении высшего образования в арабо-исламском мире. Значительное число наставников знаменитого *Дома мудрости*, созданного в Багдаде (832 г.), были христианами — выходцами из Византии.

Арабо-исламский мир [9, p. 269–273]**.** В арабо-исламском средневековом мире возник и получил развитие второй (высший) уровень образования. Учащиеся такого уровня получали образование с помощью платных учителей или в специальных учебных заведениях. Занятия, как правило, проходили в мечетях (обычно с рассвета до полудня). В больших мечетях могли заниматься десятки ученических групп *(кругов)*, и на занятия приходили сотни юношей. Преподаватель на занятиях сидел на ковре в кругу учеников.

Программа должна была способствовать тому, чтобы из молодого человека формировался благородный мусульманин. Предметы делились на два цикла: традиционные и рациональные (умопостигаемые). К первому циклу относились прежде всего религиозные дисциплины (толкование Корана, интерпретация преданий о жизни пророка Мухаммеда, мусульманское право (шариат), богословие). Сюда относились и арабская филология и риторика. Во второй цикл входили каллиграфия, логика, математика, астрономия, свод правил поведения, медицина и другие естественные науки (согласно философским концепциям Аристотелева направления).

Образование второго уровня можно было получить в просветительских кружках — *фикхах* и *каламах* — при мечетях. Изучались в них шариат и теология. Заметным событием в развитии просвещения стали *дома мудрости*, первые из которых появились в Багдаде при халифе Мамуне (786–833). В домах мудрости собирались и дискутировали крупные ученые. Здесь же сосредоточивались богатые хранилища рукописей.

Главными методами обучения в фикхах, каламах и домах мудрости были чтение и комментирование разнообразной книжной литературы. Ученики под руководством наставника изучали наиболее авторитетные сочинения по тому или иному предмету. Ученик обычно читал, а преподаватель по ходу чтения комментировал. Иногда комментарии переходили в развернутую лекцию. Студенты вели конспекты. Специальные глашатаи время от времени громко произносили то, что учитель считал

наиболее важным. Они же выполняли роль репетиторов и контролеров.

Те, кто приобретали образование высшего уровня, получали и ученую степень — *ияз*. Порой они имели свидетельства о такой степени от нескольких преподавателей.

Власти почти не вмешивались в дело высшего образования, впрочем, в ряде мест, например Багдаде и Египте, они контролировали соблюдение канонов ортодоксального ислама.

Заметные изменения в деле высшего образования произошли в XI–XII вв., когда появились новые учебные заведения — *медресе*. Первая подобная школа была создана в 1055 г. в Багдаде. Медресе затем распространились по всему Исламскому миру. Самой знаменитой была *медресе Низамейи* в Багдаде (основана в 1067 г. политическим деятелем *аль Мульком*).

Медресе имели свой устав и статус частных учебных заведений. Постепенно, однако, контроль государства становился все более жестким. Студенты обеспечивались жильем, продовольствием, небольшим денежным пособием. Получали жалованье и преподаватели. Медресе существовали на средства богатых дарителей. Порой (в Басре, Исфагане, Герате, Мерве и других городах) их финансировали и власти.

В первых медресе изучали грамматику, право, философию. Здесь получали не только религиозное образование, но и светское. Постепенно программа расширялась: изучали и комментировали труды древнегреческих, иранских и индийских авторов.

Авторами учебников часто являлись выдающиеся мыслители Востока. Так, *Бируни* создал учебный трактат «Тафким» («Вразумление началам звездочетства»). Это пособие по обучению математике, астрономии и географии. Ученик мог выбрать из нескольких вариантов ответов на поставленные вопросы тот, который считал правильным. Студенты, изучавшие медицину, пользовались энциклопедией, составленной *ибн Рушдом*. Настольными книгами в медресе и других высших учебных заведениях были трактаты *Авиценны.*

Порой крупные медресе, научные кружки, дома мудрости превращались в своеобразные университеты с библиотеками, лекционными залами.

Идеи *Бируни, Фараби*, других мыслителей, а также практики высшего образования арабо-мусульманского мира оказали благотворное воздействие на научное знание и зарождение университетов средневековой Европы**.** Из первых европейских университетов Парижа, Болоньи в ме-

дресе Мавритании и Каира отправлялись европейские ученые-энтузиасты, чтобы прикоснуться к восточной мудрости, зачерпнуть научные сокровища. Когда в высших школах сарацинской Испании в XIII в. возобладал ортодоксальный исламский фанатизм и были преданы забвению традиции высшего образования в духе аристотелизма, идеи древнегреческого философа нашли прибежище в христианских университетах Европы [2, с. 274].

Китай [3, с. 331–363]. В период с III по X в. в Китае появились первые учебные заведения университетского типа. Высшие учебные заведения присуждали ученую степень специалиста по пяти классическим конфуцианским трактатам: «Книга перемен», «Книга этикета», «Весна и осень», «Книга поэзии», «Книга истории».

Новые краски в палитре высшего образования появились при монгольской династии Юань (1279–1368). Развитие естественных и точных наук привело к появлению математических, медицинских, астрономических и других специализированных школ. Во времена правления династии Мин (1368–1644) в Пекине и Нанкине были созданы специализированные высшие учебные заведения для подготовки кадров высшей администрации.

Западная Европа [1, с. 107–110, 134–136; 4, с. 135–150]. Европейские **у**ниверситеты родились в системе церковных школ. В конце XI — начале XII в. отдельные кафедральные и монастырские школы превращаются в крупные учебные центры, которые затем становятся первыми университетами. Именно так, например, возник Парижский университет (1200 г.), который вырос из Сорбонны — богословской школы при Нотр-Даме — и присоединившихся к ней медицинской и юридической школ. Подобным же образом возникли другие европейские университеты: в Неаполе (1224 г.), Оксфорде (1206 г.), Кембридже (1231 г.), Лиссабоне (1290 г.).

Университеты учреждались и светской властью.

Рождение и права университета подтверждались *привилегиями* — особыми документами, подписанными римскими папами или царствующими особами. Привилегии закрепляли университетскую автономию (собственный суд, управление, право дарования ученых степеней и пр.,), освобождали студентов от военной службы и т.д.

Сеть университетов довольно быстро расширялась. Если в XIII в. в Европе насчитывалось 19 университетов, то в следующем столетии к ним

добавились еще 25 (в Анжере, Орлеане, Пизе, Ферраре, Гейдельберге, Кельне, Вене, Праге, Кракове и других городах).

Рост университетского образования отвечал велению времени.

Появление университета способствовало оживлению общественной жизни, торговли и увеличению доходов. Вот почему города охотно соглашались на открытие университетов. Известно, например, что власти опустошенной войной Флоренции открыли в 1348 г. университет, полагая тем самым поправить дела.

Открытие университета оговаривалось определенными условиями. Порой городская община назначала конкретный минимум учащихся. Например, город Винченца (Северная Италия), учредив в 1261 г. университетский курс канонического права, согласился оплачивать труд профессора лишь при наличии у него не менее 20 студентов.

Церковь стремилась удержать университетское образование под своим влиянием. Ватикан являлся официальным покровителем многих университетов. Главным предметом в университетах было богословие. Преподавателями почти сплошь служили выходцы из представителей духовного звания. Ордена францисканцев и доминиканцев контролировали значительную часть кафедр. Церковь держала в университетах своих представителей — канцлеров, которые находились в прямом подчинении у архиепископов. И тем не менее университеты раннего Средневековья по программе, организации и методам обучения играли роль светской альтернативы церковному образованию.

Важной чертой университетов являлся их в известной мере наднациональный, демократический характер. Так, на скамьях Сорбонны сидели люди всех возрастов из многих стран. Рядом могли оказаться кардинал и политический изгнанник, например итальянский поэт Данте. Для организации университета не требовалось больших затрат. Годились практически любые помещения. Вместо скамей слушатели могли располагаться на соломе. Студенты нередко выбирали профессоров из своей среды. Порядок записи в университет выглядел весьма вольным. Обучение было платным. Студенты-бедняки снимали для жилья каморки, перебивались случайными заработками, уроками, нищенствовали, странствовали. К XIV в. даже сложилась особая категория *странствующих студентов (ваганты*, *голиарды)*, которые неоднократно перебирались из одного университета в другой. Многие ваганты не отличались нравственностью и были подлинным бичом для обывателей. Но из них

выросло немало подвижников науки и образования.

Первые университеты были весьма мобильны. Если в окрестностях начинались чума, война и прочие беды, университет мог сняться с насиженного места и перебраться в другую страну или город. Студенты и преподаватели объединялись в национальные землячества *(нации*, *коллегии)*. Так, в Парижском университете насчитывалось четыре землячества: французское, пикардийское, английское и германское. В Болонском и того больше — семнадцать.

Позже землячеств (во второй половине XIII в.) в университетах появились *факультеты,* или *колледжи*. Ими назывались те или иные учебные подразделения, а также корпорации студентов и профессоров этих подразделений.

Землячества и факультеты определяли жизнь первых университетов. Представители наций *(прокураторы)* и факультетов *(деканы)* сообща выбирали официального главу университета — ректора. Ректор обладал временными (обычно на год) полномочиями. В некоторых университетах, особенно на юге Европы, обязанности ректора выполнял студент. Фактическая власть в университете принадлежала нациям. К концу XV в. положение изменилось. Главные должностные лица университета стали назначаться властями, и нации утратили свое влияние.

Факультеты присуждали ученые степени, факт приобретения которых оценивался в духе ученичества и рыцарского воспитания. Порой выпускников, подобно рыцарям, венчали громкими титулами типа *граф права*. В ученой степени *магистр* нетрудно угадать звание, которое получал ученик ремесленника. Профессора и студенты мыслили себя во взаимоотношениях мастеров и подмастерьев. Когда юноша 13–14 лет являлся в университет, ему надлежало записаться у профессора, который в дальнейшем считался за него в ответе. Студент занимался у профессора от трех до семи лет и, если учился успешно, получал степень *бакалавра*. Вначале она рассматривалась лишь как ступень к научной степени. Бакалавр посещал лекции других профессоров, помогал обучать вновь пришедших студентов, т.е. становился своеобразным подмастерьем. В итоге, подобно ремесленнику, он публично излагал (показывал) научную штудию, защищая ее перед уже получившими степень членами факультета. После успешной защиты бакалавр получал ученую степень *(магистра*, *доктора*, *лиценциата)*.

Большинство первых университетов имели несколько факульте-

тов. Содержание обучения определялось программой семи свободных искусств. Так, на факультете искусств в основном читали сочинения Аристотеля по логике, физике, этике, метафизике, которые были переведены в XII в. с арабского и греческого языков. Усиливалась специализация. Так, Парижский университет славился преподаванием теологии и философии, Оксфордский — преподаванием канонического права, Орлеанский — преподаванием гражданского права, университет в Монпелье (южная Франция) — медицины, университеты Испании отличались преподаванием математики и естественных наук, университеты Италии — преподаванием римского права.

От студента требовалось посещать лекции: обязательные дневные (ординарные) и повторительные вечерние. В один и тот же час, в одном и том же помещении профессора диктовали выдержки из сочинений латинских авторов. Студенты записывали, переводили и комментировали эти выдержки. Еженедельно происходили диспуты с обязательным присутствием студентов. Преподаватель (обычно магистр или лиценциат) назначал тему диспута. Его помощник — бакалавр — вел дискуссию, т.е. отвечал на вопросы и комментировал выступления. При необходимости магистр приходил бакалавру на помощь. Один-два раза в год устраивались диспуты «о чем угодно» (без жестко оговоренной темы). В этом случае нередко обсуждались животрепещущие научные и мировоззренческие проблемы. Участники диспутов вели себя весьма свободно, нередко прерывали оратора свистом и криками.

Университеты явились альтернативой схоластике, вырождавшейся в «науку пустых слов». В XIV–XV вв. пропасть между новейшим знанием и схоластикой увеличилась. Схоластика все больше превращалась в формальную бессодержательную философию. «Научными штудиями» схоластов могли быть, например, дискуссии на темы «Сколько чертей помещается на кончике иглы», «Почему Адаму в раю нельзя было съесть яблоко, а не грушу» и пр.

Университеты противопоставили схоластике деятельную интеллектуальную жизнь. Благодаря им духовный мир Европы стал намного богаче. История первых университетов тесно связана с творчеством мыслителей, давших новый толчок развитию культуры, науки и просвещения (Р. Бэкон, Я. Гус, Данте Алигьери, Дж. Уинкли, Н. Коперник, Ф. Петрарка и др.).

В эпоху Возрождения, в XV–XVI вв., рост сети европейских универ-

ситетов продолжался. В XV в. в Европе насчитывалось до 80 университетов, в следующем столетии — уже около 180. Росло и число студентов в отдельных университетах. Так, в университете Лёвена (современная Бельгия) количество записавшихся студентов составляло с 1426-го по 1485 г. ежегодно в среднем 310 человек, а с 1528-го по 1569 г.— 622 человека (т.е. увеличилось вдвое). Некоторые университеты были просто огромными по составу. Так, в Саламанкском университете (Испания) в 1600-х гг. насчитывалось ежегодно более 6 тыс. студентов.

Высшее образование оказалось ареной соперничества представителей уходящей и новой образованности. Создание новых и реорганизацию уже существовавших университетов брали на себя римская католическая церковь, деятели Реформации и Возрождения.

Так, в германских государствах в XVI–XVII вв. действовали семь университетов (в Кельне, Лейпциге, Вене и др. городах), контролировавшихся Ватиканом. Они являлись опорой традиций схоластической образованности. Свои университеты *(studia superiora)* открывал орден иезуитов. Университетский курс у иезуитов распадался на два цикла: трехлетний философский и четырехлетний теологический. В основе занятий философией лежало изучение аристотелизма в католической интерпретации. Кроме того, в первом цикле изучались в небольшом объеме математика, геометрия и география.

Из-за усиления связей с феодальной аристократией и католической церковью многие университеты оказались в стороне от гуманистического движения Возрождения.

Первым бастионом Реформации в системе высшего образования в Германии стал реорганизованный М. Лютером и Ф. Меланхтоном Вюртембергский университет (основан в 1502 г.). Этот и другие протестантские университеты XVI в. (Марбургский, Кенигсбергский, Йенский, Гельмштадский и др.) выходили из-под контроля Ватикана и поступали в подчинение светским властям.

В Англии центром влияния Реформации на университетское образование оказался Кембриджский университет. Осуществленные *У. Тинделем* (1484–1536) и *Х. Латимером* (1485–1555) перемены привели к демократизации студенчества, в социальном составе которого устойчивое и заметное место заняли представители третьего сословия. Об этом наглядно свидетельствуют данные, приведенные в Таблице 1.

Таблица 1

Социальное положение студентов Кэнского колледжа в Кембридже (в %) [1, с. 135]

Годы	Дворяне	Духовное сословие, свободные профессии	Торговцы, промышленники	Фермеры
1580–1589	34	6	7	11
1590–1599	33	10	8	10
1600–1609	38	19	6	17
1610–1619	30	24	10	16
1620–1629	28	20	23	22
1630–1639	39	29	16	19

Ряд университетов превратился в центры образованности в духе Возрождения. Поначалу это были университеты Италии (в Павии, Флоренции, Падуе, Милане, Риме). Под влиянием основателей национальной литературы (Данте, Бокаччо, Петрарки) предметом увлечения многих студентов и профессоров стали культура и искусство античной эпохи.

Крепостью новой образованности сделался *Парижский университет*, где изучали не только латынь и римскую литературу, но и древнегреческий язык (с 1458 г.). В 40-х гг. XVII в. в программе французских университетов появились сочинения Р. Декарта. В университетах Франции в XVI–XVII вв. существенно переменилось преподавание истории и географии. Вместо анекдотических и малодостоверных сведений изучали подлинную науку, используя глобусы, карты великих географических открытий.

Яркий пример высшего учебного заведения, дух преподавания в котором был созвучен идеям Возрождения,— это *Страсбургский университет* (1621 г.). Он вышел из гимназии, а затем академии *И. Штурма*. Очагами гуманистического образования оказались и другие университеты Германии (во Фрайбурге — 1457, в Вюртемберге — 1502 и др.), Оксфордский университет в Англии. В последнем, например, был профессором Эразм Роттердамский.

Русское государство. Русский царь Борис Годунов (ок. 1552–1605) намеревался учредить заведение на манер западноевропейского университета. Но эти планы натолкнулись на противодействие православного духовенства, которое опасалось, что подобные школы окажутся рассадниками католицизма. Кроме того, отсутствовали регулярные учебные заведения, которые могли бы стать предварительными ступенями обучения в высших школах.

В 1687 г. в Москве было основано первое учебное заведение нового высшего типа — *Славяно-греко-латинская академия* [7, с. 65–67; 8, с. 46–112].

Идея создания академии высказывалась еще в 1680 и 1682 г. Смерть царя Федора Алексеевича и волнения стрельцов отодвинули на несколько лет учреждение такого заведения.

Преподавание в Славяно-греко-латинской академии (первоначальное название — Эллино-греческая академия) сначала велось на славянском, греческом и отчасти латинском языках. «Привилегии» (устав) Академии предусматривали преподавание гражданских и духовных наук: грамматики, риторики, логики и физики, диалектики, философии, богословия, юриспруденции, латыни и греческого языка, других светских наук. Как и на Западе, многие науки преподавались в духе аристотелизма. Вместе с тем шли поиски иных толкований материального мира. Так, в споре между сторонниками математической атомистики («зенонистами») и приверженцами теории бесконечной делимости («аристотелистами») наметился некий третий подход, который приближался к идее существования физического атома.

В Академии было восемь основных классов и один подготовительный. Учение отдельных школяров растягивалось на 15–20 лет. Исключали из Академии крайне редко.

Основатели Академии братья *Лихуды* ввели преподавание латинского языка, схоластического метода, риторики, логики и физики по Аристотелю. Ими были составлены учебные пособия на греческом и латинском языках по грамматике, пиитике, риторике, логике, психологии, физике. Ученики старших классов переводили с греческого на славянский труды братьев Лихудов.

Деятельность братьев в Академии длилась семь лет. Они подготовили учеников, продолживших их дело: Ф. Ф. Поликарпова, Н. Головина, П. Рогова. В результате интриг противников латино-греческого образования Лихуды в 1694 г. были отправлены в отставку, а в 1698 г. заточены в Новоспасский монастырь.

Тогда же в Академии прекратилось вплоть до 1700 г. преподавание латыни. Программу стали строить на принципах, имевших в виду отказ от старорусского начетничества и одновременно от латинской учености и утверждавших ориентацию на византийско-русскую традицию в образовании.

Академия сыграла важную положительную роль в развитии просвещения. Она, однако, не стала подлинным центром нового высшего

образования. Соединение славянской, эллинской и латинской традиций образования состоялось в виде давно умершей в научном отношении схоластики. Академия сделалась инструментом искоренения инакомыслия. Ей была предоставлена монополия на обучение. Семьи, заводившие без разрешения Академии домашних учителей языков, подвергались конфискации имущества. Образовательные задачи Академии были сведены до минимума. Не случайно уже в конце XVII в. ее роль как центра просвещения падает; многие учителя не справлялись со своим делом и предпочитали занятие «справщиков» в типографии.

Литература

1. *Джуринский А. Н.* История зарубежной педагогики. М.: Форум; Инфра-М, 1998. 272 с.
2. *Монро П.* История педагогики / пер. с англ. в 2-х ч. Ч. 1. М.-П.: Новое время, 1923. 286 с.
3. *Сидихменов В. Я.* Китай: Страницы прошлого. М.: Наука, 1984. 300 с.
4. *Уваров П. Ю.* Университет в средневековом городе // Культура и искусство западноевропейского средневековья. М., 1981. С. 135–150.
5. *Удальцов Э. В.* Византийская культура. М.: Наука, 1988. 288 с.
6. *Шмидт К.* История педагогики / пер. с нем. 3-е изд. в 4-х т. Т. 2. М.: Солдатенков, 1879. 463 с.
7. *Шпет Г. Г.* Сочинения // Очерк развития русской философии. М.: Правда, 1989. 608 с.
8. *Экономцев И. Н.* Предыстория создания Московской академии и ее первоначальный период, связанный с деятельностью братьев Лихудов // Православие, Византия, Россия: сб. статей. М., 1992. С. 41–72.
9. Histoire mondiale d'éducation. T. 1. Des origines à 1515. Presses universitaires de France, 1981. 525 p.

THE ORIGIN OF HIGHER EDUCATION IN THE MEDIEVAL WORLD

Abstract. The article analyzes the initial stage of the genesis of higher education in Europe and Asia. Throughout this process, common characteristics were common. At the same time, the emerged educational institutions of an increased type in the conditions of different civilizations possessed specific features. The history of the emergence of higher education in the Middle Ages in Byzantium, China, the Islamic world is studied. Western Europe and Russ State.

Keywords: genesis of higher education in the world, higher education institutions of the Middle Ages, higher schools in Byzantium. China, Islamic world, Western Europe, Russian state.

References

- *Dzhurinskij A. N.* Istoriya zarubezhnoj pedagogiki. M.: Forum; Infra-M, 1998. 272 s. [In Rus].
- *Ekonomcev I. N.* Predystoriya sozdaniya Moskovskoj akademii i ee pervonachal'nyj period, svyazannyj s deyatel'nost'yu brat'ev Lihudov // Pravoslavie, Vizantiya, Rossiya: sb. statej. M., 1992. S. 41–72. [In Rus].
- Histoire mondiale d'éducation. T. 1. Des origines à 1515. Presses universitaires de France, 1981. 525 p.
- *Monro P.* Istoriya pedagogiki / per. s angl. v 2-h ch. Ch. 1. M.-P.: Novoe vremya, 1923. 286 s. [In Rus].
- *Shmidt K.* Istoriya pedagogiki / per. s nem. 3-e izd. v 4-h t. T. 2. M.: Soldatenkov, 1879. 463 s. [In Rus].
- *Shpet G. G.* Sochineniya // Ocherk razvitiya russkoj filosofii. M.: Pravda, 1989. 608 s. [In Rus].
- *Sidihmenov V. Ya.* Kitaj: Stranicy proshlogo. M.: Nauka, 1984. 300 s. [In Rus].
- *Udal'cov E. V.* Vizantijskaya kul'tura. M.: Nauka, 1988. 288 s. [In Rus].
- *Uvarov P. Yu.* Universitet v srednevekovom gorode // Kul'tura i iskusstvo zapadnoevropejskogo srednevekov'ya. M., 1981. S. 135–150. [In Rus].

УДК 371.30

ДОМАШНЯЯ УЧЕБНАЯ РАБОТА ЗА РУБЕЖОМ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

И. А. Тагунова

Доктор педагогических наук, заведующая лабораторией педагогической компаративистики Института стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: Tagunovair@mail.ru

Irina A. Tagunova
Dr. Sc (Education), Head of the Comparative Education Laboratory, Institute for the Strategy of Education Development, Moscow, Russia

В статье, написанной в рамках компаративистики, ставится проблема степени эффективности домашней учебной работы в современной школе. И. А. Тагунова, анализируя данные зарубежных исследователей, выделяет и описывает факторы, которые позволяют утверждать, что домашняя учебная работа нецелесообразна. В статье рассматриваются результаты ряда современных исследований, проводившихся в рамках рассмотрения данной проблемы в США, Великобритании, Гонконге и других странах. Автор статьи приводит страны, которые в результате многочисленных исследований проблемы эффективности и целесообразности домашней работы приняли решение серьезно сократить количество часов на данный вид учебной деятельности. Вторая часть статьи посвящена проблеме организации и проведения домашней работы за рубежом, так как, во-первых, ни одна страна не отказалась от домашней работы полностью, а во-вторых, есть ряд стран, в которых домашняя работа по-прежнему активно используется как вид учебной деятельности. В статье отмечается, что, согласно мнению зарубежных исследователей, практика реализации домашней работы за рубежом в последние годы практически не опирается ни на какие теории обучения. В теории же большинство зарубежных разработчиков в качестве ведущего научного подхода, на основании которого предлагаются педагогические технологии домашней работы, указывают конструктивизм. В статье приведены конкретные рекомендации

Как цитировать статью: Тагунова И. А. Домашняя учебная работа за рубежом: теория и практика // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 49–61.

ученых-конструктивистов к организации домашней работы в школе и рассмотрены их предложения по разработке ее формы организации на основе идей конструктивизма. И. А. Тагунова выявила, что технологии организации домашней работы разрабатываются также на основе социокультурного подхода; правда, сегодня теоретики этого подхода настроены на отказ от домашней работы учащихся. Автор статьи приводит аргументы этих ученых в защиту отрицания полезности домашней работы учащихся. В статье анализируются разные виды и технологии домашних заданий. В целом статья представляет собой анализ теоретических подходов к организации домашней работы школьников и обобщение практико-ориентированных подходов по решению проблемы домашней работы.

Ключевые слова: *домашняя работа, конструктивизм, социокультурный подход, теории, практика, виды, типы.*

Постановка проблемы

Степень эффективности и целесообразности домашней работы изучается и обсуждается уже много лет во всех странах мира. В ряде стран от домашней работы уже практически отказались, так как результаты многих исследований степени эффективности домашней работы в учебных достижениях учащихся разных стран показали, что домашняя работа не улучшает успеваемость школьников. Более того, эти исследования указывают на то, что домашние задания способствуют развитию стресса у учащихся и их родителей, росту социального неравенства и значительно уменьшают время школьников на занятия спортом, развитие своих талантов и отдых.

Так, С. К. Шунг и Дж. М. Люнг-Нгай в 1992 году в Гонконге опросили 1 983 школьников и обнаружили, что домашняя работа приводит не только к дополнительному стрессу и беспокойству, но и к таким физическим симптомам, как головные боли и боли в животе. Более того, 2,2% учащихся при опросе сообщили, что из-за проблем с домашней работой у них появлялись мысли о самоубийстве [4, p. 146–150].

В 2006 году похожее исследование было проведено в Великобритании. К. Алфи выявил, что кроме стресса у учащихся домашняя работа также приводит к конфликтам в семье и значительно снижает качество жизни школьников [1, p. 6].

Еще одно исследование было проведено в 2013 году в США. Исследователи опросили 4 317 учеников старших классов из десяти школ с высокими показателями и обнаружили, что ученики за домаш-

ними заданиями ежедневно проводят более трех часов. 72% школьников сообщили о стрессе от домашней работы, а 82% указали на физические симптомы. Школьники спали в среднем 6 часов 48 минут, что ниже рекомендаций, предписанных различными учреждениями здравоохранения [11, p. 490–510].

Подобные исследования проводились и в других странах и привели к ряду серьезных изменений в применении домашней работы. Так, в частности, от домашних заданий практически полностью отказались в Испании. В Норвегии, Финляндии и Нидерландах домашние задания задают крайне редко. На домашнюю работу в Финляндии в среднем уходит 2,8 часа в неделю. В Бразилии и Аргентине — соответственно 3,3 и 3,7 часа в неделю. В Японии, Гонконге, Тайване и Израиле домашних заданий нет в начальных классах и их очень мало в основной средней школе. В Японии на домашние задания уходит 3,8 часа в неделю, а в Израиле — 4,6 часа в неделю. В Южной Корее учащиеся трудятся над домашними заданиями 3 часа в неделю. Во Франции домашние задания дети до 11 лет делают только в школе, а дальше на них уходит 5,1 часа в неделю. В Германии на домашнюю работу дети тратят 4,7 часа в неделю. В Великобритании и США многие школы отказались от домашних заданий, но в то же время есть учебные заведения, в которых домашние задания занимают практически все свободное от школы время. В среднем в США на домашнюю работу дети тратят 6,1 часа в неделю, в Австралии на нее уходит 6,0, в Канаде — 5,5, а Италии — 8,7. В таких странах, как Алжир, Кувейт и Марокко, дети на домашнюю работу тратят очень много времени [16].

Понятия исследования

Понятия «домашняя работа» и «домашнее задание» во многих зарубежных источниках рассматриваются как синонимы и определяются в большинстве случаев следующим образом:

- Домашняя работа — это учебные задания, которые выполняются после школьных уроков.
- Домашнее задание — это набор заданий, который учителя задают ученикам на дом, чтобы они выполняли их вечером или в выходные.

Вариации домашней работы различаются в зависимости от их объема, содержания, цели и задач, сроков начала / завершения, степени индивидуализации и социального контекста [5, p. 1–62].

Методы исследования

Основными методами исследования выступали анализ, обобщение, абстрагирование и интерпретация.

Результаты исследования

По мнению зарубежных ученых, практика реализации домашней работы школьниками за рубежом в последние годы практически не опирается ни на какие теории обучения.

Тем не менее большинство зарубежных исследователей и разработчиков в качестве ведущей теории, на основании которой предлагаются педагогические технологии домашней работы, указывают конструктивизм. При этом исследователи понимают, что существует огромное различие между теоретической и практической версией конструктивизма, тем, как их разработки представлены на практике, как педагоги реализуют принципы и положения конструктивизма в своих классах. Учителя, как правило, по мнению ученых, недостаточно корректно интерпретируют подходы и технологии исследователей, и, соответственно, реализация этих подходов в учительской деятельности базируется на неверном понимании конструктивистских принципов [3, p. 171–182].

Между тем в научной литературе каждый раз подчеркивается, что организация и проведение домашней работы в большинстве зарубежных стран осуществляется на основе конструктивизма [10, p. 22].

Ведущими теоретиками конструктивизма, на которых по-прежнему опираются исследователи и разработчики при осмыслении или выстраивании технологий домашней работы за рубежом, являются Ж. Пиаже, Дж. Брунер и Л. С. Выготский. Ученые и методисты также следуют научным постулатам более современных исследователей, таких как Д. Вуд, П. Лайт и С. Шелдон, а также В. Харлен и А. Колтер, С. Тейлор и Б. Кеох, особенно когда речь идет о начальной школе.

Несмотря на некоторые различия, все конструктивисты исповедуют одну и ту же конструктивистскую эпистемологическую позицию, выраженную М. Кротти: «Смысл возникает при нашем взаимодействии с реальностями нашего мира. Смысл не обнаруживается, он конструируется» [6, p. 9].

В соответствии с этой позицией осуществляется конструирование знания. Так, Н. Постман и С. Вайнгартнер утверждают, что «знания усваиваются только в процессе деятельности» [19, p. 93].

Конструктивистские взгляды на процесс обучения, согласно Р. Драйверу и Дж. Эриксону, выражаются в следующем: учащиеся в целях интерпретации своих наблюдений используют «предварительные» представления, а при выстраивании смыслов они нуждаются в добавлении или изменении уже существующих у них представлений [8, p. 37–60].

Обратимся к конкретным рекомендациям ученых-конструктивистов в отношении организации домашней работы в системе среднего образования и рассмотрим их аргументы в пользу выполнения домашней работы школьниками.

Конструктивисты Д. Вуд и Дж. Брунер считают, что домашняя работа способствует развитию самостоятельного и критического мышления у учащихся. При описании домашней работы как технологии обучения учащихся они обращаются к идее «строительных лесов». Д. Вуд утверждает, что, чтобы учащиеся овладели учебными стратегиями и стали применять их самостоятельно, необходимо сначала их этим стратегиям обучить. Отличным помощником в этом начинании он видел родителей. В результате своих исследований Д. Вуд пришел к убеждению, что помощь родителей играет огромную роль не только в объеме и качестве выполнения домашней работы, но также в развитии саморефлексии у учащихся [24, p. 79]. Такой подход предполагает, что при выполнении домашней работы родители со своими детьми обсуждают выполнение каждого задания, вместе размышляют и дискутируют о том, какие шаги следует предпринять для выполнения заданий.

Конструктивисты П. Лайт и С. Шелдон в своих исследованиях подчеркивают такую важную роль домашней работы, как социализация учащихся. Они показывают, как у учащихся благодаря тесному общению с родителями в процессе выполнения домашних заданий меняется восприятие окружающего — от восприятия себя как одинокого мыслителя к восприятию себя как участника образовательного процесса, встроенного в социальные отношения [14].

Конструктивисты В. Харлен и А. Кволт обращают внимание на положительную роль домашней работы в развитии мотивации учащихся к обучению. Результаты их исследований свидетельствуют о важной роли социального взаимодействия в процессе выполнения домашнего задания учащимися под руководством родителей. Особое значение они придают мотивации к обучению, возникающей в результате развития у учащихся чувства удовольствия от умения контролировать свою учеб-

ную деятельность, которая формируется, с их точки зрения, прежде всего в процессе выполнения домашней работы при участии родителей [12].

В целях развития мотивации конструктивисты С. Тейлор и Б. Кеох разработали технологию домашней работы под названием «Концепция мультфильма». Эта технология способствует активному включению учащихся в процесс самостоятельной работы. Она направлена на выявление идей, оспаривание идей и предложение того, как эти идеи могут реализовываться [17].

С позиции конструктивизма домашняя работа школьников — это возможность реализовать ключевые педагогические стратегии, такие как «автономность учащихся» и «индивидуализированное обучение». Домашняя работа, по мнению конструктивистов, побуждает учащихся брать на себя больше ответственности за собственный прогресс в обучении и в то же время позволяет школьникам учиться в соответствии со своими индивидуальными способностями и возможностями.

Домашняя работа рассматривается и конструируется зарубежными теоретиками образования также с точки зрения еще одного подхода — социокультурного.

Социокультурный подход к организации и проведению домашней работы учащихся выстраивается при опоре на таких выдающихся теоретиков, как Л. С. Выготский, Дж. Верч, Х. Дэниэлс, А. Поллард и А. Филер. Социокультурный подход подчеркивает необходимость рассмотрения учебной деятельности учащихся в социальном и культурном контексте. Правда, сегодня сторонники этого подхода в основном отрицательно относятся к идее применения домашней работы.

Главный тезис против домашних заданий состоит в том, что они способствуют социальному расслоению учащихся. Не все семьи в состоянии организовать рабочее место школьнику, не все родители могут помочь в проведении домашней работы, не во всех семьях могут приглашать репетиторов и т.д.

Теоретик социокультурного подхода Дж. Верч при рассмотрении проблем домашней работы обращает внимание исследователей-педагогов на культурный, исторический и институциональный контекст функционирования мозга. Он утверждает, что социальные, а также индивидуальные процессы развития учащихся формируются в рамках конкретной культуры, а организация домашней работы не базируется на учете социокультурных особенностей жизни и мышления учащихся [23].

А. Поллард и А. Филер при рассмотрении проблем домашней работы обращают внимание на то, что планирование этапов и форм такой учебной работы предполагает высокий уровень профессионализма педагога, так как он должен опираться на знания и понимание особенностей социокультурного развития каждого учащегося. Ученые акцентируют необходимость чуткого, внимательного отношения педагога к своим ученикам. Ученые объясняют, что учебные достижения учащихся играют огромную роль в развитии самоуважения у учащихся и в формировании их социального статуса в школе и жизни. При этом, отмечают они, учебные достижения учащихся зависят прежде всего от того, насколько хорошо педагог понимает особенности предыдущего образовательного опыты каждого школьника (особенно если он учился в другой национальной системе образования), разбирается в стилях мышления учащихся и способен оценить особенности интеллектуального развития каждого ученика [18].

Социокультурный контекст, по мнению зарубежных ученых, играет огромную роль в организации домашней работы учащихся. Так, в частности, у учителей и родителей могут быть диаметрально разные взгляды относительно надлежащей роли родителей в воспитании и обучении своих детей. Родители нередко считают, что процесс обучения является исключительно обязанностью школы, а педагоги рассчитывают на помощь родителей, партнерские с ними отношения [7].

С позиции социокультурного подхода домашняя работа школьников — это опасная ситуация для дальнейшего расслоения учащихся.

Заключение

Домашняя работа школьников — проблема, к которой обращены взгляды многих зарубежных методологов.

Ряд зарубежных ученых предложили разграничивать виды домашних заданий, цели, задачи и технологии домашней работы.

Наиболее полная таксономия домашних заданий по видам деятельности была разработана Дж. Ли и К. Пруиттом.

Согласно этим исследователям, самый простой вид домашней работы направлен на развитие навыков учащихся. С позиции таксономии педагогических целей Б. Блума, этот вид работы соответствует нижнему уровню знаний. Развитие навыков при такой организации домашней работы подходит при первичном введении нового материала. При та-

ком виде домашней работы назначаемые на дом проблемные ситуации очень похожи на те примеры, которые ранее разбирались в классе. Дома школьники просто применяют уже полученные на уроке знания на других примерах. Такая домашняя работа, по мнению ученых, способствует поверхностному обучению. При этом, однако, она способствует полноценному усвоению того материала, который обсуждался в классе.

Второй вид домашней работы — это подготовка к изучению тематики и проблем, которые будут рассматриваться на следующем уроке. Предполагается, что школьники ознакомятся с ними сами, но весьма поверхностно, при этом они выполняют задания, очень похожие на примеры, данные в учебнике. Просто прочитав новый материал и выполнив простое, но типичное упражнение, ученик должен быть готов к обсуждению нового материала в классе. Благодаря такому виду домашней работы, время, необходимое для ознакомления с новой темой, значительно сокращается, и учитель может потратить больше времени на практические занятия по теме урока. И что самое важное, такой вид домашней работы способствует развитию рефлексии у учащихся.

Третий вид домашней работы — это повторение уже известного материала и знакомство с новым учебным материалом, еще никак не представленным учителем в классе. Этот тип заданий направлен на развитие у учащихся уже имеющихся у них навыков и на подготовку к введению новой тематики. Задание должно быть структурировано так, чтобы каждая его часть не была тесно связана с предыдущей, с тем чтобы учащиеся смогли справиться хотя бы с одной частью задания.

Четвертый вид домашней работы чаще всего используется при выполнении лабораторных экспериментов и групповых проектов. Такое домашнее задание сложнее, чем предыдущие, поскольку учащийся должен научиться применять полученные знания в совершенно незнакомой ситуации. Это отход от обращения к примерам в учебнике, поскольку успешное применение навыков требует более глубокого понимания темы и проблемы. Этот вид домашней работы иллюстрирует верхний уровень таксономии целей Б. Блума и использование всех четырех стилей обучения Д. Колба [15].

П. Конте, опираясь на представленную выше таксономию, адаптировал ее к возможностям использования ее педагогами. Он разделил всю домашнюю работу на три категории:

1. Практические задания (усвоение новых навыков и знаний).

2. Подготовительные задания (подготовка к новой тематике).
3. Развивающие задания (творческая работа, приспособленная к индивидуальным способностям и возможностям учащихся.

Приобретение новых навыков, отличных от тех, которые учащиеся получают на уроке [13, p. 702–704].

Х. Купер и ряд других исследователей выделили базовые компоненты домашней работы: (1) определение элементов домашней работы; (2) установление времени и сроков ее выполнения; (3) ознакомление педагога с выполненным заданием; (4) обратная связь учителя с учениками; (5) оценка успеваемости и уровня достижений школьников; (6) оперативное возвращение проверенного учителем задания ученику [5, p. 1–62].

За рубежом выделяются три базовые цели домашней работы: закрепление знаний и умений; подготовка к введению нового учебного материала и формирование умений использовать уже полученные знания и умения в новой учебной ситуации.

При закреплении знаний и умений в процессе проведения домашней работы выполняются задания, которые уже предварительно вводились в классе,— с тем, чтобы повысить скорость их выполнения, отточить мастерство, подготовиться к тестам и закрепить конкретные навыки. Учителя за рубежом чаще всего назначают домашнее задание именно в этих целях. Такой тип домашней работы используется в математике и правописании; цель — повысить знание орфографии и беглость в математических упражнениях.

Подготовка к введению нового учебного материала направлена на подготовку учащихся к следующему уроку. Этот тип домашней работы предназначен для того, чтобы побудить учащихся осмыслить содержание предыдущего урока и подготовиться к введению новой темы. Учащиеся просматривают материалы, которые будут представлены на следующем уроке, используя, как правило, учебник, и выписывают основные идеи, чтобы было легче воспринимать новые знания.

Формирование умений использовать уже полученные знания и умения в новой учебной ситуации способствует более легкому переходу учащихся к новым задачам обучения. Такой тип домашней работы требует абстрактного мышления. Преподаватели используют этот тип домашней работы, чтобы побудить учащихся сотрудничать со сверстниками и проявлять творческий подход в процессе обучения [20, p. 10–24].

С тем чтобы домашняя работа проводилась эффективно, по мнению

ряда зарубежных исследователей, необходимо конкретизировать учебные цели. По мере того как их определение становится более четким, дизайн инструментария домашних заданий становится более сфокусированным. На этом этапе определяется минимальный уровень знаний и умений, который должны освоить учащиеся. Следующий этап планирования домашней работы предполагает четкое определение необходимого времени для его выполнения. Времени должно хватить всем учащимся, в том числе слабым и отстающим. Чтобы обеспечить максимальную пользу домашнего задания, педагог должен уделить персональное внимание каждому учащемуся. Такое общение может принять форму определения уровня достижений ученика непосредственно во время проведения домашнего задания [5, p. 1–62].

Домашняя работа за рубежом направлена в целом на решение следующих задач:

(1). Предварительное обучение. Этот тип домашней работы предназначен для того, чтобы побудить учащихся поразмышлять над предыдущей темой обсуждения в классе (предшествующий урок) и подготовиться к новым темам. Такая работа включает в себя поиск информации по теме следующего урока.

(2). Углубление понимания уже пройденного учебного материала. Учитель, например, может проверить степень понимания пройденного учебного материала, попросив ученика выполнить несколько типовых задач по математике и объяснить процедуры их выполнения.

(3). Формирование учебных умений. Такая работа может включать, например, заучивание наизусть таблицы умножения или правописания слов. Это традиционный тип домашней работы.

(4). Обработка изученного материала. Этот тип домашней работы, как правило, представляет собой долгосрочный проект или задачу, поставленную перед учениками учителем в конце пройденного раздела. Такая работа предполагает рефлексию учащихся над пройденным материалом, применение на практике полученных знаний, постановку новых вопросов в контексте этих знаний и использование абстрактного мышления [20, p. 10–24; 21].

С точки зрения многих зарубежных исследователей, домашняя работа должна служить формированию критического аналитического мышления у учащихся, воспитывать у них самостоятельность и ответственное отношение к труду, а также развивать необходимые для них навыки

учения. Такие задания в целом должны отвечать пяти характеристикам: цели, эффективности, уровню владения материалом, компетентности и эстетической привлекательности. Задание должно быть приятным и интересным для школьника, только тогда можно получить максимальную от него отдачу [21, p. 10–15].

К. Ваттеротт в своей книге «Переосмысление домашней работы: лучшие практики, которые реализуют разнообразные потребности» показывает, как современные вызовы образованию изменяют роль домашней работы в обучении. К. Ваттеротт отмечает, что традиционный подход к выполнению домашних заданий, а именно предложение рассмотреть одни и те же проблемы всем учащимся и наказание школьников за невыполнение домашней работы, не способствует учебным достижениям всех учеников. Изменения в обществе требуют от учителей переосмысления практики организации домашних заданий. К. Ваттеротт выделяет ряд факторов, которые необходимо учитывать педагогам при разработке современных домашних заданий. Они включают: (1) развитие стиля мышления; (2) использование передового опыта исследований в области когнитивных наук и (3) разработку домашних заданий на основе новых данных, которые способны побуждать учащихся выполнять домашнее задание, не злоупотребляя балансом между учебой и досугом [22].

Практика поиска, интервальные практики и практика чередования — вот некоторые из современных стратегий обучения, которые сегодня психологи рекомендуют для успешного выполнения домашнего обучения. «Поиск» — это извлечение информации из памяти без использования заметок или учебника; «интервал» — необходимый учащемуся промежуток времени между домашними учебными занятиями. Сегодня доказано, что аналитические процедуры, которые работают на извлечение информации, ее обобщение и анализ, более эффективны, чем повторное чтение или повторение учебного материала. Практика чередования в условиях выполнения домашней работы учащимися — это современная учебная стратегия, при которой учащиеся интегрируют или чередуют несколько тем или проблем в течение одного дня домашних занятия. Исследования показывают, что такая практика домашней работы особенно эффективна для развития навыков категоризации и логического мышления [9, p. 268–287]. Такой стиль работы над домашними заданиями, по мнению многих ученых, способствует получению значительно более высоких результатов при выполнении тестов и развитию долговременной памяти

у учащихся, а учебные достижения школьников становятся намного выше по сравнению с теми, которые достигаются при зубрежке [2].

Зарубежная педагогика в новых условиях предлагает разнообразные методические подходы к организации и проведению домашней работы, которые, однако, не будут рассмотрены в этой статье. Им будет посвящена следующая статья.

Анализ научной литературы по проблеме эффективности домашней учебной работы в данной статье показал, что существует много факторов, свидетельствующих в пользу отказа от этого вида деятельности. Однако очевидно, что отрицать целесообразность домашней работы можно только тогда, когда школа способна реализовать такие научные подходы и технологии, которые позволят учащимся овладевать необходимыми им знаниями и умениями непосредственно в классе.

Анализ и обобщение научных подходов и практик домашней работы показал, что большинство зарубежных разработок базируется на конструктивизме, который направлен на развитие проблемного, самостоятельного и творческого мышления учащихся.

Проект «Научно-педагогическое обеспечение домашней учебной работы школьников» в рамках выполнения государственного задания № 073–00007–20–01 на 2020 год и плановый период 2021 и 2022 годов.

Литература / References

1. *Alfie K.* The Homework Myth. Cambridge: Da Capo Press. 2006. Vol. 6. P. 6.
2. *Boaler J.* Mathematical Mindsets: Unleashing Students' Potential through Creative Math, Inspiring Messages and Innovative Teaching. New York, NY: Wiley, 2015. 320 p.
3. *Bently D., Watts M.* Constructivism in the curriculum. Can we close the gap between the strong theoretical version and the week version of theory in practice? // The Curriculum Journal. 1991. Vol. 2, No. 3. P. 171–182.
4. *Cheung S. K., Leung-Ngai J. M. Y.* Impact of homework stress on children's physical and psychological well-being // Journal of Hong Kong Medical Association. 1991. Vol. 44 (3). P. 146–150.
5. *Cooper H., Robinson J. C., Patall E. A.* Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003 // Review of Educational Research. 2006. No. 76 (1). P. 1–62.
6. *Crotty M.* The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process. London: Sage Publications, 1998. P. 9.
7. *Dauber S., Epstein J.* Parent Attitudes and Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools (Report No. 33). Baltimore, MD: Johns Hopkins Univ., Center for Research on Elementary and Middle Schools, 1993.
8. *Driver R., Erickson G.* Theories-in-action: Some theoretical and empirical issues in the study of students' conceptual frameworks in science // Studies in Science Education. 2015. Vol. 10. P. 37–60.
9. *Ellis J., Hanson K., Nuñez G.,* et al. Beyond plug and chug: An analysis of Calculus I homework // International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education. 2015. Vol. 1 (2). P. 268–287.
10. *Forster C.* The Application of Constructivist Learning Theory to Homework Practice: a Case Study of a Trial of Pencil-Free Approaches to Home-Learning in Key Stage Two Science // A thesis, Univ. of Gloucestershire, 2011. 162 p.

11. *Galloway M., Conner J., Pope D.* Nonacademic Effects of Homework in Privileged, High-Performing High Schools // The Journal of Experimental Education. 2012. Vol. 81 (4). P. 490–510.
12. *Harlen W., Qualte A.* The teaching of science in primary schools. London: David Fulton, 2004. 336 p.
13. *Jongsma E.* Research Views: Homework: Is it Worthwhile? // The Reading Teacher. 1985. Vol. 38, No. 7. P. 702–704.
14. Learning to Think / Light P., Sheldon S., Woodhead M. (eds). London: Routledge, 1991. 369 p.
15. *Lloyd J.* Designing Homework Assignments: From Theory to Design. Feldmann Purdue University, 2010. 174 p.
16. *Minke T. A.* Types of Homework and Their Effects on Students. Culminating Projects in Teacher Development. N. Y. Press, 2017. 39 p.
17. *Naylor S., Keogh B.* Concept cartoons in science education. Sandbach: Millgate House, 2000. 446 p.
18. *Pollard A., Filer A.* The Social World of Children's Learning. London: Cassell, 1991. 344 p.
19. *Postman N., Weingartner C.* Teaching as a subversive activity. Middlesex: Penguin Books Ltd., 1971. P. 93.
20. *Rosário P., Núñez J. C., Vallej,* et al. Does homework design matter? The role of homework's purpose in student mathematics achievement // Contemporary Educational Psychology. 2015. Vol. 43. P. 10–24.
21. *Vatterott C. A.* Five hallmarks of good homework // Educational Leadership. 2010. Vol. 68 (1). P. 10–15.
22. *Vatterott C. A.* Rethinking Homework: Best Practices That Support Diverse Needs, 2nd edition. Alexandria: VA: ASCD, 2018. P. 12.
23. *Wertsch J.* Voices of the Mind: a socio-cultural approach to mediated action. London: Harvester, 1991. 182 p.
24. *Wood D.* How Children Think and Learn. Oxford: Blackwell Publishers, 1988. P. 79.

HOMEWORK ABROAD: THEORY AND PRACTICE

Abstract. The article raises the problem of the degree of homework effectiveness in a modern school. I. A. Tagunova on the material of foreign sources identifies factors that allow foreign researchers to assert the lack of expediency of organizing and conducting homework. The article presents the results of a number of modern studies conducted in the framework of the consideration of this problem in the USA, Great Britain and Hong Kong, which confirm the above stated point of view of researchers. The author of the article cites countries that, as a result of numerous studies of the problem of the effectiveness and appropriateness of homework, have decided to reduce the number of hours for this type of educational activity. The second part of the article is devoted to the problem of organizing and conducting homework abroad, since firstly, no country has completely abandoned homework, and secondly, there are a number of countries in which homework is still actively used as a type of educational activities. The article notes that according to the opinion of foreign researchers, the practice of homework abroad in recent years practically does not rely on any theory. In theory, the majority of foreign developers indicate constructivism as a leading scientific approach, on the basis of which pedagogical technologies of homework are proposed. The article provides specific recommendations of constructivist scientists how to organize homework at school and discusses their arguments in favor of homework in the framework of constructivism. I. A. Tagunova revealed that technologies for organizing homework are also developed on the basis of a socio-cultural approach; however, today the theorists of this approach refuse the effectiveness of students' homework. The author cites the arguments of these scientists in defense of the denial of the usefulness of students' homework. The article analyzes different types and technologies of homework. In general, the article is an analysis of theoretical approaches to the organization of homework of schoolchildren and a generalization of practice-oriented approaches to solving the problem of homework.

Keywords: homework, constructivism, socio-cultural approach, theories, practice, types.

УДК 378

Е. В. Неборский

Доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, заместитель директора Института «Высшая школа образования» по научной работе, Московский педагогический государственный университет, г. Москва
E-mail: ev.neborskii@mpgu.su

Egor V. Neborsky
Dr. Sc. (Education), Professor of the Chair of Pedagogy, Deputy Director of the Institute "Higher School of Education" in Science, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

СЕГОДНЯШНЕЕ ЗАВТРА: ГЛОБАЛЬНЫЕ РИСКИ КАК ФАКТОР ТРАНСФОРМАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Текущая ситуация с COVID-19 еще раз продемонстрировала необходимость переосмысления методологии высшего образования. Глобальные риски, одним из которых и являются пандемии, становятся фактором трансформации. Данная статья посвящена анализу точек бифуркации, предполагающих изменения в системе высшего образования. Что они из себя представляют?

Во-первых, беспрецедентность изменений, отсутствие опыта в прошлом. Это потребует перехода к ключевому методологическому конструкту — «грамотность в отношении будущего». Иными словами, студентам уже сегодня необходимо исследовать потенциальные угрозы, связанные, например, с экологическими факторами, и осуществлять поиск адекватных ответов и инструментов, позволяющих если уж не предотвращать, то хотя бы минимизировать их негативные последствия.

Во-вторых, опережающее развитие, прогностический подход. Это не отказ от знаний, накопленных человечеством в прошлом. Скорее, это ориентация на прогнозирование, поиск существующей информации и инструментов для предотвращения потенциальной угрозы, их адаптирование или разработка новых. Смещение акцентов с прошлого на будущее: от вопроса «что было вчера?» к вопросу «что будет завтра?».

В-третьих, неопределенность как базовое условие. Постоянство изменений становится единственной устойчивой тенденцией в обозримом будущем. И это требует пересмотра методологии

Как цитировать статью: Неборский Е. В. Сегодняшнее завтра: глобальные риски как фактор трансформации высшего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 62–74.

компетентностного подхода, отказа от линейности в оценке образовательных результатов.

В-четвертых, отказ от профессиональной рамки. Университетам необходимо искать варианты более дифференцированной подготовки с возможностью модульной вариации во время учебы, а также с регулярным мониторингом состояния дел на рынке труда.

В-пятых, синтез научно-методологических подходов. Студенты нуждаются в холистическом подходе, когда одни знания дополняют другие, а не опровергают их в конкуренции среди научных школ.

В-шестых, внедрение принципа субъектности как ответственности студента за свое будущее и будущее окружающих его людей и природы.

Ключевые слова: *университет, высшее образование, методология высшего образования, глобализация, глобальные риски, грамотность в отношении будущего, прогностический подход, опережающее развитие, COVID-19.*

Введение

Человечество оказалось на пороге колоссальных перемен: системный экономический кризис, цифровая трансформация, пандемии и др. оказывают непосредственное воздействие на социально-экономические отношения и даже культурные нормы и ценности, понимание глобализационных процессов [7]. Достигший апогея политический, экономический и социальный накал в мире требует развития диалога, поиска консенсуса, выработки совместных решений и поиска путей выхода из глобального кризиса [2], поскольку мир как никогда становится взаимозависимым.

Не станет исключением и система высшего образования. Университеты структурно вовлечены в глобальное пространство и глобальные процессы [15]. Но действительно ли будут извлечены уроки из ситуации, например, с COVID-19? Недооценка вероятности и степени влияния риска зачастую может оказать негативные эффекты в дальнейшем. Исследователи, анализировавшие эффекты глобальных мер, принятых в ходе борьбы с пандемией COVID-19, подчеркивают, что в ряде случаев именно недоверие, недооценка потенциальной угрозы, ее масштаба и опасности, потеря ценного времени в совместной реализации лучших практик по снижению риска и игнорирование опыта других стран привели к тяжелым последствиям [9]. Не пора ли объективно взглянуть на происходящие процессы и скорректировать методологию высшего образования, пересмотреть его границы, концептуальные основы и практики?

В последнее время исследователи все чаще начинают обращать-

ся, например, к проблеме четвертой промышленной революции и ее влияния на сферу образования [3], особенностям процесса обучения и возможностям, которые дают цифровые технологии [19], отдельным кейсам, посвященным развитию цифровых возможностей в сфере высшего образования [14], возможностям и ограничениям для инженерного образования [11] и др. Цифровые риски обладают глубоким влиянием на инфраструктуру и социальные отношения, а следовательно, и на образование. Но они не являются единственными в своем роде. Не менее актуальными исследователи Всемирного экономического форума называют и социальные риски, антропогенные катастрофы, геополитические и ряд других. Особенно это касается экологических рисков, поскольку со многими из них человечество могло бы поэтапно справляться или минимизировать их негативные последствия, но энергетический кризис и пандемия заметно усугубили ситуацию.

Методология и методы исследования

Существуют различные подходы к выявлению и оценке непосредственно глобальных рисков: «континуум глобальных рисков» (англ.— Global Risks Continuum), методология, представляющая отдельные сценарии в пределах классов угроз по единой шкале риска [16]; оценка аспектов риска по шкалам «ожидаемые последствия», «последствия и вероятность», «последствия и неопределенность» [8]; методология Всемирного экономического форума (ВЭФ) [13]; методология Кембриджского университета [10]. Данная статья посвящена анализу точек бифуркации, предполагающих изменения в системе высшего образования, а не столько критическому анализу методологии выявления глобальных рисков и степени их влияния, поэтому автор базируется на методологии ВЭФ, исключительно в качестве примера методологической рамки, на основании которой рассмотрены точки бифуркации. В то же время использование другой рамки, например методологии Кембриджского университета, не меняет непосредственно точек бифуркации, не опровергает их. В дальнейшем потребуются отдельные исследования, касающиеся вопросов классификации глобальных рисков и их экстраполяции в методологию высшего образования. В данной же статье речь идет о глобальных рисках как факторе трансформации системы высшего образования.

Одной из важнейших аналитических работ по проблеме перспектив развития человечества в последние годы является монография Эрнста

Ульриха фон Вайцзеккера и Андерса Вийкмана, затрагивающая проблемы капитализма и шорт-термизма, глобального климата и устойчивого развития и другие темы. В качестве методологии для предлагаемой в данной статье теории был использован концепт «грамотности в отношении будущего» (Futures Literacy), который должен: основываться на «связанности» между людьми; носить ценностный характер; фокусироваться на устойчивом развитии и экологическом мышлении; культивировать интегральное, а не системное мышление; исходить из принципа плюрализма и разнообразия [20]. «Грамотность в отношении будущего» воплощает собой базисный методологический конструкт для обсуждения и разработки концепции высшего образования в условиях глобальных рисков.

Результаты исследования и обсуждение

Глобальные риски выступают фактором, оказывающим влияние на трансформацию системы высшего образования. Это выражается в том, что предлагаемые высшим образованием инструменты, ориентированные на предшествующий опыт человечества, не соответствуют потенциально ожидаемым сценариям развития человечества, в то время как прогнозируемые события изменят ситуацию в ближайшем будущем, и полученный человеком образовательный опыт не позволит решить возникшую проблему. Иными словами, обучение сегодня осуществляется для ответов на вчерашние вопросы и не дает выпускникам инструментов для решения фундаментальных проблем завтра, притом что многие из этих проблем еще не воплотились в полной мере. Глобальные риски задают точки бифуркации для системы высшего образования. Что они из себя представляют?

Беспрецедентность изменений, отсутствие опыта в прошлом

Пандемия, спровоцированная COVID-19,— прямая иллюстрация данному тезису. Человечество в прошлом, хотя и имело опыт распространения вируса в таком масштабе, до сих пор не имеет в текущей ситуации вакцины и не имеет шаблона для реагирования и выстраивания социально-экономической жизнедеятельности государственных систем.

Цифровые приложения могут служить еще одним доказательством данного тезиса. Многие полагают, что цифровые технологии являются всего лишь инструментом и обладают нейтральной характеристикой,

т.е. не несут в себе никаких ценностей — ни позитивных, ни негативных. Подобное умозаключение ошибочно. Технологии несут в себе отражение ценностей, целей и убеждений ее создателей, они связаны с нашей самоидентификацией, с нашим мировоззрением и вероятным будущим. Мы являемся продуктом наших технологий в той же степени, в какой они являются создаваемым нами продуктом [17]. Они способны создавать новые ценности, например, в сфере потребления, когда различные приложения по аренде жилья, покупке товаров, заказу такси и другие не просто комфортны для человека, пользующегося ими, но задают формат социального действия, влияют на его предпочтения и принятие решений.

Возникает логичный вопрос: как можно обучить тому, что еще не существует в действительности? Особенно если мы сохраняем традиционную методологию системы высшего образования, т.е. заведомо обучаем студентов только опыту из прошлого, совершенно исключая из этого процесса будущее, перспективу. Следовательно, необходима ревизия традиционного академического подхода. Переход к ключевому методологическому конструкту — «грамотность в отношении будущего». Иными словами, студентам уже сегодня необходимо исследовать потенциальные угрозы, связанные, например, с экологическими факторами (экстремальные погодные условия, климатические изменения, природные и антропогенные катастрофы, утрата биоразнообразия), и осуществлять поиск адекватных ответов и инструментов, позволяющих если уж не предотвращать, то хотя бы минимизировать их негативные последствия. А разработчикам образовательных программ признать беспрецедентность ряда изменений и «вшить» в образовательный процесс биоэтику и ценности, позволяющие развивать личностные характеристики, которые могут позволить человеку ориентироваться в новых условиях, в том числе такие, как обучаемость и готовность к обучению в течение жизни, открытость новому опыту и др.

Опережающее развитие, прогностический подход

Мы проектируем будущее, используя сценарии вчерашнего дня и ошибочно предполагая, что завтра все будет в точности как сегодня. Подобный тезис может вызвать шквал критики, но если абстрагироваться от научных школ, культурных традиций и субъективного опыта переживания обучения, то можно обнаружить справедливость данного наблюдения. Система образования благодаря своей консервативности

позволила человечеству сохранять важнейшие ценности, но именно консервативность системы не позволяет человечеству на данном этапе развиваться в соответствии с технологическими изменениями (по всей видимости, отставание возможностей психики и интеллекта человека от экспоненциального развития технологий спровоцирует рост числа психических отклонений, расстройств и аномалий). Прорыв в области технологий совершает наука, образование же пока еще в большей степени ориентировано исключительно на воспроизводство известных знаний и норм, существующих в обществе и зачастую носящих характер традиций.

В этом отношении уместно будет вспомнить о парадоксе Гидденса: независимо от того, насколько велики опасности, отсутствие их непосредственной видимости в повседневном мире означает, что люди не будут действовать, чтобы справиться с ними; к тому моменту, когда опасности станут очевидными, будет слишком поздно, чтобы действия со стороны людей были эффективными [12].

Прогностический подход — это не отказ от знаний, накопленных человечеством в прошлом. Скорее, это ориентация на прогнозирование, поиск существующей информации и инструментов для предотвращения потенциальной угрозы, их адаптирование или разработка новых. Смещение акцентов с прошлого на будущее: от вопроса «что было вчера?» к вопросу «что будет завтра?» [5]. Моделирование потенциальных ситуаций, в том числе рискогенного характера, выявление взаимосвязей при комплексном анализе и интегральном подходе, активная позиция студента в экспертной оценке как высшая форма вовлеченности в терминологии таксономии образовательных целей Бенджамина Блума. Перспективное мышление, развитие которого требуется не только для специалистов, имеющих непосредственное отношение к экологическим катастрофам или технологическому прорыву в области цифры, биотехнологий и т.д.

Неопределенность как базовое условие

Экспоненциальные темпы развития NBIC (нано-, био-, инфо-, когнитивных) технологий влекут за собой новые условия, которые в ряде случаев можно прогнозировать, но в любом случае их еще не существует в текущем временном отрезке. Постоянство изменений становится единственной устойчивой тенденцией в обозримом будущем. Одним из очевидных допущений в образовательном процессе в университетах является предположение, что, научившись решать типовые задачи в своей области,

выпускник становится хорошо подготовленным. Во-первых, формулировка подавляющего большинства компетенций сводится к набору «знает, умеет, владеет, выражает готовность», а именно компетенции являются методологией подготовки будущих специалистов. Иными словами, выпускник должен продемонстрировать запланированные образовательной программой навыки на одном из уровней — базовом, продвинутом, повышенном. Во-вторых, система квалификационных испытаний нацелена опять же на оценку этих компетенций и содержит в себе типовые задачи как инструмент измерения образовательных результатов. Проблема усугубляется жесткой формализацией в виде оценочных средств.

Если сделать допущение, что неопределенность является базовым условием для системы высшего образования, как точка бифуркации, когда есть несколько вариантов дальнейшего развития системы, необходимо признать и вариативность результатов. Это потребует нелинейного подхода к оцениванию, отказа от привычных индикаторов достижения образовательных результатов и ревизии компетентностной методологии, по сути являющейся усложненной вариацией линейного подхода.

Еще одной характеристикой неопределенности является эффект «черного лебедя» — трудно прогнозируемые и редкие события, отвечающие трем критериям: событие неожиданно для эксперта, имеет значительные последствия, в ретроспективе имеет рационалистическое объяснение [18]. Как отметил сам Нассим Талеб, COVID-19 и есть один из «черных лебедей». На первый взгляд, теория Талеба и прогностический подход в формате анализа глобальных рисков плохо согласуются между собой. В действительности же прогностический подход всегда оставляет место для «черных лебедей» и фактора случайности. Экспертиза, тем более с применением моделирования и математического анализа, показывает различные варианты и не дает феномена «сверхуверенности». Поэтому фактор случайности или «черного лебедя» также должен включаться в исследуемые процессы и образовательную методологию. По сути, COVID-19 и стал точкой бифуркации, предлагающей системе высшего образования отреагировать как минимум в двух возможных сценариях: сохранить традиции или переосмыслить их.

Отказ от профессиональной рамки

В текущей профессионально-культурной традиции подобное сложно себе представить. Это обусловлено рынком труда, для которого существу-

ющая форма понятна и удобна, с другой стороны, именно она является фактором, усложняющим перелицовку профессиональной подготовки (внести новую профессию в номенклатуру, сформулировать социальный заказ). Дополнительная сложность заключается в вопросе психологической самоидентификации человека, поскольку профессия позволяет адаптироваться к внешней среде, находить свое место и обнаруживать внутренний отклик. Если же рассмотреть вопрос в ретроспективе, то культура профессионального мышления и, соответственно, подготовки, имеет отношение к индустриальной революции. Безусловно, многие профессии — врач, юрист, педагог и другие— берут свое начало задолго до нее, но именно культура профессионального мышления стала появляться в индустриальную эпоху вместе с горожанами или бросившими землю крестьянами, трудящимися на фабриках. Современная концепция высшего образования еще во многом определяется принципами и методологией промышленной революции и, переживая кризис, начавшийся еще во второй половине XX века, все с бóльшим трудом успевает отвечать на возрастающие по экспоненте вызовы [5].

Как отмечают исследователи, цикл жизни многих профессий из-за стремительного развития технологий серьезно сокращается, люди вынуждены менять род занятий, среду обитания и обучаться в течение жизни, появляются совершенно новые профессии [4]. В существующих профессиях происходит дифференциация по функциям. Примером могут быть изменения, связанные с цифровыми технологиями. Совершенно очевидно, что профессия педагога требует пересмотра рамки квалификации и должностных обязанностей (следовательно, критериев оплаты труда). Даже если не брать в качестве основы «атлас профессий», который подвергается критике некоторыми исследователями, трудно отрицать тот факт, что уже сейчас университетам срочно потребовались специалисты, владеющие навыками программирования и работы с LMS-платформами, но при этом ориентирующиеся в предметной области или основах психологии. Университетам необходимо искать варианты более дифференцированной подготовки студентов с возможностью модульной вариации во время учебы, а также с регулярным мониторингом состояния дел на рынке труда.

Синтез научно-методологических подходов

Решение задач, возникающих в современных условиях, все больше

требует от человека умения ориентироваться в различных областях знаний. Растут сложность и взаимозависимость по всем секторам. Речь даже не о широком кругозоре и фундаментальности, поскольку усвоить объем информации, возрастающий ежегодно, даже в отдельно взятой предметной области невозможно. Речь идет о неожиданных комбинациях научно-методологических подходов, потребность в которых может возникать вместе с изменениями, происходящими в современном мире. Вполне возможно, что со временем произойдет отказ от традиционной предметной области и, соответственно, присвоения в ее рамках различных степеней. Если уже сегодня ведутся дискуссии о таком феномене, как образование по требованию, которое собирается как пазл или сэндвич, отдельно взятыми курсами, то следующие поколения исследователей, получивших такое образование, будут иметь другие ценности и взгляды на традиционные академические области. Студенты нуждаются в холистическом подходе, когда одни знания дополняют другие, а не опровергают их в конкуренции среди научных школ.

Субъектность как ответственность за свое будущее

Одной из важнейших задач системы высшего образования станет внедрение принципа субъектности как ответственности студента за свое будущее и будущее окружающих его людей (родственников, общины, городского поселения) и природы. Отказ от линейности поставит перед студентом задачу по определению себя и своей траектории. Безусловно, это не произойдет само собой. В психологии существует понятие выученной беспомощности, и в некотором смысле система общего образования, построенная на наказаниях за ошибки, усиливает разрыв между потенциальным абитуриентом и университетом. Многие преподаватели согласятся, что первый курс обучения в университете для новоиспеченных студентов по факту является адаптационным. Развитие субъектной позиции возможно при более гибких учебных планах, возможностях выбора студентом курсов, использовании контекстного подхода и активных методов обучения [1], изменении форматов промежуточных испытаний на более активные, творческие и проектные. Искусственный интеллект и технологии виртуальной реальности, которые получат развитие в дальнейшем, могут способствовать иммерсивному обучению, если будут использоваться именно с этой целью.

В некотором смысле пассивная позиция в процессе обучения выгод-

на студентам, желающим выполнить программу минимум и получить диплом о квалификации. Психологически она удобна, поскольку всегда можно предъявить претензии преподавателю, что тебя чему-то не научили. Но следует помнить, что еще Ян Амос Коменский развивал матетику — искусство учиться. В педагогическом сообществе прекрасно знают, что обучение — это взаимный процесс и без собственного роста студента над собой достижение ощутимых образовательных результатов невозможно априори. Трудности начинаются за пределами социальной группы в лице педагогов. Иными словами, в разговорах о субъектности в образовании нет ничего нового, но степень актуальности данного тезиса возрастает как никогда и требует пересмотра отношений в системе высшего образования.

Заключение

Процессы трансформации стратегий развития университетов и концептуальных основ высшего образования под воздействием глобальных рисков уже начались [6], но именно пандемия, спровоцированная вирусом COVID-19, может стать своего рода триггером для фундаментальной ревизии системы социальных отношений и функционирования социальных институтов, в том числе университетов и высшего образования. По всей видимости, в ближайшее десятилетие будет инициирован процесс пересмотра ряда социальных практик, касающихся не только отдыха, общепита или авиаперевозок, но и системы образования, в особенности высшего. Не последнюю роль в этом, безусловно, сыграют и цифровые технологии, которые потребуют изменений в организации процесса обучения, оценки образовательных результатов, целей и средств, а главное — изменений во взглядах на вопросы этики в отношении технологий.

Литература

1. *Вербицкий А. А.* Цифровое обучение в системе контекстного образования // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности: матлы IX Междунар. науч.-практ. конф., 18–19 апреля 2019. Воронеж: Научная книга, 2019. С. 3–6.

2. *Иванов О. Б.* Современный мир: глобальные тенденции, вызовы и угрозы // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. 2019. № 1. С. 20–36 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.24411/2071–6435–2019–10066.

3. *Иванова С. В.* Как влияет четвертая промышленная революция на образование? (отклик на книгу Клауса Шваба) // Ценности и смыслы. 2020. № 2 (66). С. 146–151.

4. *Иванова С. В., Иванов О. Б.* Перспективы развития образования в условиях четвертой промышленной революции // ЭТАП: Экономическая Теория, Анализ, Практика. 2019. № 6.

С. 7–30. [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.24411/2071–6435–2019–10120.

5. *Неборский Е. В.* От классической к постклассической парадигме высшего образования // Педагогика. 2015. № 5. С. 35–41.

6. *Неборский Е. В.* Трансформация стратегий развития университетов за рубежом в условиях глобальных рисков: автореф. дисс. … докт. пед. наук. М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. 38 с.

7. *Урсул А. Д.* Глобалистика и глобализационные исследования: становление новых интегративных направлений // Философская мысль. 2018. № 4. С. 17–29 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.25136/2409–8728.2018.4.24168.

8. *Aven T.* How to determine the largest global and national risks: Review and discussion // Reliability Engineering & System Safety. 2020. Vol. 199 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ress.2020.106905.

9. *Bruin Y., Lequarre A.-S., McCourt J.,* et al. Initial impacts of global risk mitigation measures taken during the combatting of the COVID-19 pandemic // Safety Science. 2020. Vol. 128 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104773.

10. Cambridge Global Risk Index 2019 Executive Summary. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 30 p. // University of Cambridge. Judge Business School [Электронный ресурс]. URL: https://www.jbs.cam.ac.uk/fileadmin/user_upload/research/centres/risk/downloads/crs-global-risk-index-exec-summary-2019.pdf (дата обращения: 05.05.2020).

11. *Fomunyam K.* Education and the Fourth Industrial Revolution: Challenges and Possibilities for Engineering Education // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2019. Vol. 10 (8). P. 271–284.

12. *Giddens A.* The Politics of Climate Change. Cambridge: Polity, 2009. 272 p.

13. Global Risks Report 2020: Insight Report, 15th Edition. Geneva: World Economic Forum, 2020. 102 p. // World Economic Forum [Электронный ресурс]. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf (дата обращения: 05.05.2020).

14. Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution / Ed. N. Gleason. London: Palgrave Macmillan, 2018. 248 p.

15. *Marginson S.* The World-Class Multiversity: Global commonalities and national characteristics // Frontiers of Education in China. 2017. Vol. 12 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11516–017–0018–1.

16. *McKnight D., Macdonald J., Pelton J.,* et al. The global risk continuum (GRC) // Journal of Space Safety Engineering. 2020. Vol. 7, No. 1. P. 38–43 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jsse.2020.01.002.

17. *Shwab K., Davis N.* Shaping the Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum, 2018. 287 p.

18. *Taleb N.* The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable. New York: Random House Publishing Group, 2007. 366 p.

19. Teaching in the Fourth Industrial Revolution: Standing at the Precipice. New York: Routledge, 2018. 190 p.

20. *Weizsäcker E., Wijkman A.* Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. New York: Springer, 2018. 234 p. [Электронный ресурс]. URL: https://doi.org/10.1007/978–1–4939–7419–1.

TODAY'S TOMORROW: GLOBAL RISKS AS A HIGHER EDUCATION TRANSFORMATION FACTOR

ABSTRACT. The current situation with COVID-19 has once again demonstrated the need to rethink the higher education methodology. Global risks, one of which are pandemics, are becoming a factor in transformation. This article is devoted to the analysis of bifurcation points that provoke changes in the higher education system. What are they? First, the unprecedented nature of change, the lack of experience in the past. This will require a transition to a key methodological construct – "futures literacy". In other words, students already today need to investigate potential threats related, for example, to environmental risks and to search for adequate answers and tools that, if not prevent, at least minimize the negative consequences.

Secondly, advanced development, prognostic approach. This is not a rejection of the knowledge accumulated by mankind in the past. Rather, it focuses on forecasting, searching for existing information and tools to prevent potential threats, adapting them, or developing new ones. A shift in emphasis from past to future: from the question “what happened yesterday?” to the question "what will happen tomorrow?". Third, uncertainty as a basic condition. The persistence of change is the only sustainable trend in the foreseeable future. And this requires a review of the methodology of the competency-based approach, a rejection of linearity in assessing educational results. Fourth, the rejection of a professional framework. Universities need to look for options for more differentiated training with the possibility of modular variation during study, as well as with regular monitoring of the situation in the labor market. Fifth, the synthesis of scientific and methodological approaches. Students need a holistic approach, when some knowledge complements others, and does not refute them in competition among scientific schools. Sixth, the introduction of the principle of subjectivity as a student’s responsibility for his future and the future of the people around him and nature.

Keywords: university; higher education; higher education methodology; globalization; global risks; futures literacy; prognostic approach; advanced development; COVID-19.

References

- *Aven T.* How to determine the largest global and national risks: Review and discussion // Reliability Engineering & System Safety. 2020. Vol. 199 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ress.2020.106905.
- *Bruin Y., Lequarre A.-S., McCourt J.,* et al. Initial impacts of global risk mitigation measures taken during the combatting of the COVID-19 pandemic // Safety Science. 2020. Vol. 128 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.ssci.2020.104773.
- Cambridge Global Risk Index 2019 Executive Summary. Cambridge: Cambridge University Press, 2019. 30 p. // University of Cambridge. Judge Business School [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.jbs.cam.ac.uk/fileadmin/user_upload/research/centres/risk/downloads/crs-global-risk-index-exec-summary-2019.pdf (data obrashcheniya: 05.05.2020).
- *Fomunyam K.* Education and the Fourth Industrial Revolution: Challenges and Possibilities for Engineering Education // International Journal of Mechanical Engineering and Technology. 2019. Vol. 10 (8). P. 271–284.
- *Giddens A.* The Politics of Climate Change. Cambridge: Polity, 2009. 272 p.
- Global Risks Report 2020: Insight Report, 15th Edition. Geneva: World Economic Forum, 2020. 102 p. // World Economic Forum [Elektronnyj resurs]. URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Global_Risk_Report_2020.pdf (data obrashcheniya: 05.05.2020).
- Higher Education in the Era of the Fourth Industrial Revolution / Ed. N. Gleason. London: Palgrave Macmillan, 2018. 248 p.
- *Ivanov O. B.* Sovremennyj mir: global'nye tendencii, vyzovy i ugrozy // ETAP: Ekonomicheskaya Teoriya, Analiz, Praktika. 2019. № 1. S. 20–36 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.24411/2071–6435–2019–10066. [In Rus].
- *Ivanova S. V.* Kak vliyaet chetvertaya promyshlennaya revolyuciya na obrazovanie? (otklik na knigu Klausa Shvaba) // Cennosti i smysly. 2020. № 2 (66). S. 146–151. [In Rus].
- *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Perspektivy razvitiya obrazovaniya v usloviyah chetvertoj promyshlennoj revolyucii // ETAP: Ekonomicheskaya Teoriya, Analiz, Praktika. 2019. № 6. S. 7–30. [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.24411/2071–6435–2019–10120. [In Rus].
- *Marginson S.* The World-Class Multiversity: Global commonalities and national characteristics // Frontiers of Education in China. 2017. Vol. 12 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11516–017–0018–1.
- *McKnight D., Macdonald J., Pelton J.,* et al. The global risk continuum (GRC) // Journal of Space Safety Engineering. 2020. Vol. 7, No. 1. P. 38–43 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jsse.2020.01.002.
- *Neborskij E. V.* Ot klassicheskoj k postklassicheskoj paradigme vysshego obrazovaniya // Pedagogika.

2015. № 5. S. 35–41. [In Rus].
- *Neborskij E. V.* Transformaciya strategij razvitiya universitetov za rubezhom v usloviyah global'nyh riskov: avtoref. diss. … dokt. ped. nauk. M.: Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO, 2018. 38 s. [In Rus].
- *Shwab K., Davis N.* Shaping the Fourth Industrial Revolution. Geneva: World Economic Forum, 2018. 287 p.
- *Taleb N.* The Black Swan: The Impact of the Highly Improbable. New York: Random House Publishing Group, 2007. 366 p.
- Teaching in the Fourth Industrial Revolution: Standing at the Precipice. New York: Routledge, 2018. 190 p.
- *Ursul A. D.* Globalistika i globalizacionnye issledovaniya: stanovlenie novyh integrativnyh napravlenij // Filosofskaya mysl'. 2018. № 4. S. 17–29 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.25136/2409–8728.2018.4.24168. [In Rus].
- *Verbickij A. A.* Cifrovoe obuchenie v sisteme kontekstnogo obrazovaniya // Antropocentricheskie nauki: innovacionnyj vzglyad na obrazovanie i razvitie lichnosti: mat-ly IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 18–19 aprelya 2019. Voronezh: Nauchnaya kniga, 2019. S. 3–6. [In Rus].
- *Weizsäcker E., Wijkman A.* Come On! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. New York: Springer, 2018. 234 p. [Elektronnyj resurs]. URL: https://doi.org/10.1007/978–1–4939–7419–1.

УДК 371

УЧИТЕЛЬСКИЕ ОЖИДАНИЯ И АКАДЕМИЧЕСКИЕ ДОСТИЖЕНИЯ УЧАЩИХСЯ: ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Э. М. Абдурахманова

Аспирант, Центр психометрики и измерений в образовании Института образования, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва
E-mail: eabdurakhmanova@hse.ru

Elen M. Abdurakhmanova
Postgraduate Student, Center for Psychometrics and Measurements in Education, Institute of Education, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

Взаимоотношения «учитель — ученик» играют особую роль в процессе обучения и потому давно находятся в фокусе внимания многих как зарубежных, так и отечественных исследователей и практиков. В зависимости от того, какие сложатся отношения между учителем и учеником, будет зависеть не только академическая успешность ребенка, но и его социальное и эмоциональное благополучие. Характер взаимоотношений между учителем и учащимися варьируется в зависимости от индивидуальных характеристик участников процесса, в частности учителя. К таким характеристикам учителя можно отнести учительские ожидания. Целью данной работы является обзор зарубежной литературы по теме ожиданий учителей для иллюстрации основных направлений исследований в данной области и поиска слабоизученных областей.

Результаты обзора показывают, что учителя формируют свои ожидания, основываясь на академических достижениях и поведении ученика в школе, а также на собственных убеждениях. Они могут транслировать свои ожидания ученикам через свое поведение, а ученики могут реагировать на это поведение, что может приводить к возникновению феномена «самосбывающегося» пророчества. Таким образом, ожидания учителя могут либо способствовать повышению академических достижений учащихся, либо наоборот — сдерживать прогресс. Несмотря на то, что ожи-

Как цитировать статью: Абдурахманова Э. М. Учительские ожидания и академические достижения учащихся: обзор зарубежных исследований // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 75–87.

дания учителей изучались в течение длительного времени, есть еще малоизученные области, например устойчивость ожиданий учителей во времени.

Ключевые слова: *взаимоотношения «учитель — ученик», ожидания учителя, эффект от ожиданий учителя, самосбывающиеся пророчества, поддерживающие ожидания, академические достижения учащихся.*

Введение. Взаимоотношения «учитель — ученик» играют важную роль в процессе обучения. Они в значительной степени связаны с вовлеченностью учащихся в учебную деятельность [20], их академическими достижениями [18], а также проблемами с поведением учащихся [5]. Учащиеся, как правило, лучше учатся и чувствуют себя более привязанными к школе, когда у них есть учителя, которых они считают дружественными и поддерживающими [1]. Особенно важны благоприятные взаимоотношения между учителем и учеником в начальной школе, в период адаптации и установления новых связей со сверстниками, поскольку диадические отношения «конфликт — близость» учителя с ребенком в первом классе и климат в классе связаны с психосоциальной адаптацией детей в первые годы начальной школы [11].

Процесс взаимоотношений «учитель — ученик» является многогранным и сложным. Характер этого процесса связан с множеством факторов, одним из которых являются ожидания учителя, а именно «представления, которые учителя формируют о будущем поведении или академических достижениях своих учеников на основе того, что они уже знают о них» [14]. Самым известным примером исследования важности ожиданий учителей является работа Р. Розенталя и Л. Якобсон [24], положившая начало проведению исследований, направленных на изучение концепции ожиданий учителей и их влияния на академические достижения учащихся, которые продолжаются по сей день. Таким образом, цель статьи заключается в обзоре зарубежных научных исследований по теме ожиданий учителей для иллюстрации их основных результатов и выделения направлений дальнейшей работы в данной области. В обзор включены исследования по ожиданиям учителей и их влиянию на академические достижения детей, а также исследования по учительским суждениям и убеждениям, связанным с ожиданиями.

Как формируются ожидания учителей. Учителя формируют свои ожидания, основываясь на таких факторах, как успеваемость учащихся,

их вовлеченность и поведение в классе, демографические характеристики (этническая принадлежность, пол, социально-экономический статус семьи (СЭС)) [30]. В частности, Й. Кайзер и ее коллеги в исследовании, в котором приняли участие 52 немецких учителя, показали, что учителя высказывают более позитивные суждения о более вовлеченных в учебную деятельность учащихся [17].

Учителя склонны ожидать от учеников с низким СЭС меньших успехов в учебе, чем от учеников со средним или высоким СЭС. А. Тобиш и М. Дресел провели онлайн-опрос 237 учителей из Германии, объектом в котором выступили три гипотетических ученика: от учителей требовалось высказать свои ожидания относительно их академических успехов и дать им характеристики, связанные с их успеваемостью и готовностью приложить усилия в учебе [29]. Для получения достоверных результатов авторы исследования использовали виньетки, представлявшие собой школьные отчеты об этих учениках с разными СЭС (низкий / высокий) и этнической принадлежностью (иммигрант / коренной житель). Каждый учитель получал только одну виньетку. В итоге было выявлено, что учителя ожидали более высокие результаты от ученика с высоким СЭС, приписывали более высокие способности ученикам неиммигрантам, а при сочетании неиммигрантского происхождения и высокого СЭС учителя склонны были оценивать такого ученика как более усердного в выполнении школьных заданий [29]. Другое исследование, проведенное в одной из начальных школ Квебека, показало, что учителя оценивали плохо одетых, уставших или сонных детей как менее успешных и менее вовлеченных в учебу [13].

Исследования различий в ожиданиях учителей по гендерному признаку учащихся демонстрируют противоречивые результаты. Некоторые исследования свидетельствуют о том, что учителя начальной и основной школы, как правило, ожидают от девочек более высоких результатов по чтению и письму [21; 22], а от мальчиков — по математике [15]. А есть исследования, которые не обнаруживают связей между гендерными стереотипами и ожиданиями учителей [13].

Ожидания учителя также связаны с его личными характеристиками, например опытом работы. Исследования по этой теме также демонстрируют противоречивые результаты. Джессика Уитли обнаружила, что с увеличением опыта ожидания учителей относительно достижений учеников снижаются, однако эти результаты были получены во время

опроса учителей, работающих с детьми с трудностями в обучении [34]. При этом в исследовании, проведенном в начальной и основной школе Новой Зеландии, не обнаружено значимой связи между профессиональным опытом учителя и его ожиданиями [26].

Общие характеристики класса и школы (например, академический уровень и однородность класса, доля учащихся из неблагополучных семей, этнический состав школы, общий уровень успеваемости в школе) также связаны с учительскими ожиданиями. Например, опрос 102 учителей четырех школ штата Миссисипи показал, что учителя в школах с высокой успеваемостью в большей степени основывают свои ожидания на способностях учащихся, а учителя в школах с низкой успеваемостью — на личных характеристиках учащихся — таких, как, например, внешность, поведение, уровень образования родителей [3]. В других исследованиях с большим количеством участников-учителей получены свидетельства того, что ожидания учителей связаны с долей учащихся из неблагополучных семей и этническим составом школы: ожидания ниже в школах с более высокой долей учащихся из семей неквалифицированных рабочих и неблагополучных семей, некоренных жителей и учащихся с трудностями в обучении [2; 9].

Таким образом, процесс формирования ожиданий учителей является многоаспектным и тесно связан не только с характеристиками учащихся, но также с характеристиками самого учителя и школы.

Трансляция учителями своих ожиданий учащимся. Учителя могут транслировать свои ожидания детям через поведение, предоставление разных возможностей обучения. Одними из первых, кто проверили эту гипотезу, были Джер Брофи и Томас Гуд (1970). Они предложили теоретическую модель, объясняющую эффект влияния ожиданий учителя через его наблюдаемое поведение [10]. Р. Вайнштейн, используя теоретическую модель Брофи и Гуда, в ходе исследования взаимодействия между учителями начальной школы и первоклассниками в штате Коннектикут обнаружила, что учителя больше взаимодействовали с детьми с низкими способностями и больше их хвалили, но оказывали бóльшую поддержку детям с высокими способностями, выражавшуюся в том, что детям позволяли практиковать навыки чтения без перерыва в течение более длительного времени [32]. Д. Эдер исследовала, как учителя начальных классов транслируют свои ожидания на групповом уровне. Она изучала различия в поведении учителей в условиях обучения групп первокласс-

ников, выделенных на основе уровня сформированности читательских способностей, и выявила, что в зависимости от уровня группы учителя демонстрировали разное поведение, например, в группах с высоким уровнем навыков учителя внимательно следили за очередностью чтения детьми и делали детям замечания, если порядок нарушался, в то время как в группах с низкими навыками учитель не делал замечаний детям, если нарушалась очередность [12].

Учитель может транслировать свои ожидания также на весь класс в целом. В исследовании, проведенном в Новой Зеландии, было показано, что учителя с низкими ожиданиями и учителя с высокими ожиданиями используют разные подходы к преподаванию в классе [25]. В частности, учителя с высокими ожиданиями поощряли и учили детей с низкими результатами наравне с детьми с высокими результатами; такие учителя поощряли мотивацию детей к решению более сложных заданий, в особенности детей из групп с низкими результатами; они обеспечивали детей обратной связью [25]. И наоборот, учителя с низкими ожиданиями предельно контролировали цели обучения и развитие детей с низкими результатами; они не обеспечивали этих детей обратной связью и не меняли их программу обучения [25].

Таким образом, исследования показывают, что в зависимости от ожиданий учителя демонстрируют разное поведение и предоставляют разные возможности детям.

Восприятие учащимися ожиданий учителей. Исследования приводят доказательства того, что ученики воспринимают и различают ожидания учителей. Р. Вайнштейн и коллеги в исследовании, проведенном с участием 579 учеников первых, третьих и пятых классов и тридцати их учителей, выявили, что учащиеся разного возраста воспринимали отношение учителей в зависимости от уровня их способностей и ожиданий учителя, в частности ученики с высокой успеваемостью сообщали о позитивной учительской поддержке, в отличие от учащихся с низкой успеваемостью [33]. Э. Бабад, опросив 520 семиклассников и 17 учителей трех школ в Израиле, обнаружила, что дети и учителя по-разному воспринимают эмоциональную поддержку: дети отмечали, что учителя оказывают большую эмоциональную поддержку учащимся с высокой успеваемостью, что не согласовывалось с ответами учителей [5]. Исследование Э. Бабад и ее коллег, также проведенное в Израиле, иллюстрирует, что ученики по поведению учителя, даже незнакомого,

могут выявить успеваемость ученика [6]. В этом исследовании учащихся четвертых, седьмых и десятых классов наряду со студентами педагогического вуза и опытными учителями просили по коротким аудио- и видеозаписям беседы учителя с учеником, находящимся за кадром в видеозаписи, вынести суждение об успеваемости ученика, отношении учителя к ученику и его ожиданиях. Результаты показали, что учащиеся даже младших классов могли определить, говорил ли учитель с учеником с высокой или низкой успеваемостью, насколько этот ученик был любим учителем, но выявить ожидания учителя для них оказалось сложным [6]. Продолжая это исследование, Э. Бабад и П. Тейлор из Новой Зеландии, показали, что учащиеся десяти, тринадцати и шестнадцати лет могут также выявлять и оценивать различное поведение и эмоции учителей по отношению к ученикам с высокой и низкой успеваемостью по невербальным каналам (жесты, мимика) [8].

Связь между ожиданиями учителей и академическими достижениями. В результате взаимодействия, при котором учитель через свое поведение транслирует ученику свои ожидания, а ученик воспринимает их и реагирует, может проявляться феномен «самосбывающихся пророчеств», под которым понимается влияние учительских ожиданий на академические достижения или поведение учеников. Впервые этот феномен был исследован Робертом Розенталем и Ленор Якобсон в ходе эксперимента, в котором учителям предоставили ложную информацию об их учениках, а именно им сообщили, что результаты гарвардского теста ожидаемого продвижения (Harvard Test of Inflected Acquisition) говорят о том, что некоторые дети покажут высокий «всплеск интеллектуального роста» [24]. В действительности вместо гарвардского теста дети выполняли IQ-тестирование по методике определения общих способностей, а дети, которые якобы покажут академический всплеск в ближайшем будущем, были выбраны случайно, независимо от результатов теста. Главный вопрос, интересовавший исследователей: продемонстрируют ли случайно выбранные ученики из экспериментальной группы более высокий интеллектуальный рост, чем дети из контрольной группы [24]. Результаты теста в конце учебного года показали, что эти дети действительно показали более высокий IQ по сравнению с остальными. На основании этого Р. Розенталь и Л. Якобсон пришли к выводу, что искаженная информация, предоставленная учителям, сформировала у них ошибочные ожидания, которые изменили достижения учеников

в соответствии с этими ожиданиями. Результат этого эксперимента получил название «эффект Пигмалиона», также его называют «эффектом Розенталя». Это исследование положило начало изучению влияния ожиданий учителей на академические результаты детей.

Большинство лонгитюдных исследований показывают, что высокие ожидания учителей положительно влияют на академические результаты детей [30]. В частности, в США в подобном исследовании, охватившем учащихся с детского сада до восьмого класса, была выявлена связь между ожиданиями учителей и достижениями учеников, и эта связь возрастает по мере прохождения учебы в школе [16].

Низкие ожидания учителей, которые они явно высказывают, могут привести к снижению результатов учащихся [7]. Этот феномен называют «эффектом Голема» [7]. Эмпирически подтвердить существование этого феномена удалось Д. Рейнольдсу в ходе экспериментального исследования, проведенного с 2001 года по 2004 год, с участием студентов-бакалавров бизнес-школы США [23].

Ожидания учителей могут быть связаны с академическими достижениями не только на индивидуальном уровне, но и на уровне класса. Так, высокие ожидания учителей математики средних школ связаны с успеваемостью по этому предмету учащихся как на индивидуальном уровне, так и на уровне класса с учетом контроля начальных достижений [28]. Чжэн Ли и Кристин Маргарет Руби-Дэвис в исследовании с участием 50 преподавателей и 4 617 первокурсников двух университетов Китая привели доказательства, что влияние ожиданий преподавателя на уровне группы был более значительным, чем на уровне отдельного студента [19].

Таким образом, исследования показывают, что ожидания учителей связаны с академическими достижениями детей как на уровне отдельного ученика, так и на уровне группы и класса.

Кроме эффектов самосбывающихся пророчеств, когда ожидания учителя способствуют достижению учениками более высоких или более низких результатов по сравнению с предыдущими показателями, в зарубежной научной литературе по теме ожидания учителей выделяют также поддерживающие ожидания — «ситуации, в которых учителя сохраняют свои исходные ожидания, несмотря на свидетельства того, что учащиеся повысили или снизили успеваемость, что может приводить к поддержанию успеваемости учащихся на предыдущих уровнях» [30]. Феномен поддерживающих ожиданий в литературе изучается крайне

редко. В частности, проводятся исследования стабильности ожиданий учителей [31; 27], в которых изучается, меняются ли ожидания учителей со временем при получении опровергающей информации от учеников, и их результаты неоднозначны. Например, по результатам трехлетнего исследования, проведенного среди 94 учителей начальной и основной школы Новой Зеландии, получены свидетельства того, что ожидания учителей в целом стабильны, хотя и наблюдаются незначительные относительные изменения [27]. При этом исследование, проведенное в течение одного года с участием учителей десяти средних школ Китая, показывает, что часть учителей склонны корректировать свои ожидания по мере получения опровергающей информации от учеников [31].

Заключение. Проведенный обзор исследований позволяет сделать следующие выводы:

- учителя формируют свои ожидания на основе факторов, связанных с характеристиками учащихся (успеваемость, вовлеченность, пол, СЭС семьи), кроме того, ожидания учителей связаны с личными характеристиками учителя и школы;
- учителя могут транслировать свои ожидания ученикам, а ученики, в свою очередь, распознают эти ожидания;
- ожидания учителей связаны с академическими результатами учащихся, при этом высокие ожидания учителей могут повысить результаты детей (эффект Пигмалиона), а низкие ожидания могут сказаться негативно (эффект Голема);
- область стабильности ожиданий учителей и область влияния стабильности ожиданий являются одними из малоизученных и требуют дальнейших исследований. В частности, практически нет исследований по теме стабильности ожиданий учителей в зависимости от сочетания успеваемости и социально-эмоционального развития детей. Более того, нет исследований, которые изучают, какой эффект ожидания учителя оказывают на учебные результаты детей, отличающиеся по успеваемости и социально-эмоциональному развитию.

К сожалению, рамки одной статьи не позволили охватить все направления исследований по теме ожиданий учителей, например, не представлены результаты интервенционных исследований, направленных на изменение ожиданий учителей; исследований, выделяющих типы учителей в зависимости от их ожиданий; исследований по связи ожиданий учителей и социально-эмоционального развития детей.

Результаты обзора могут быть полезны исследователям для выдвижения гипотез, формулирования исследовательских вопросов, определения дизайна исследований, направленных на повышение ожиданий учителя, а также на заполнение существующих пробелов в исследованиях или уточнение имеющихся результатов, разрешения существующих противоречий.

Литература

1. *Собкин В. С., Фомиченко А. С.* Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 3 (19). С. 34–54 [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniy-mezhdu-uchitelem-i-uchenikom-na-akademicheskie-dostizheniya-uchaschihsya/viewer (дата обращения: 10.05.2020).
2. *Agirdag O., Van Avermaet P., Van Houtte M.* School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies // Teachers College Record. 2013. Vol. 115 (3). P. 1–50.
3. *Al-Fadhli H., Singh M.* Teachers' Expectancy and Efficacy as Correlates of School Achievement in Delta, Mississippi // Journal of Personnel Evaluation in Education. 2007. Vol. 19 (1–2). P. 51–67 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11092–007–9032–9.
4. *Archambault I., Vandenbossche-Makombo J., Fraser S. L.* Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School: The Differential Role of the Student-Teacher Relationship // Journal of Child and Family Studies. 2017. Vol. 26 (6). P. 1702–1712 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1007/s10826–017–0691-y.
5. *Babad E.* Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers // Journal of Educational Psychology. 1990. Vol. 82, No. 4. P. 683–690 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1037/0022–0663.82.4.683.
6. *Babad E., Bernieri F., Rosenthal R.* Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior // American Educational Research Journal. 1991. Vol. 28, No. 1. P. 211–234 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.3102/00028312028001211.
7. *Babad E., Inbar J., Rosenthal R.* Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers // Journal of Educational Psychology. 1982. Vol. 74 (4). P. 459–474 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1037/0022–0663.74.4.459.
8. *Babad E., Taylor P. J.* Transparency of Teacher Expectancies Across Language, Cultural Boundaries // The Journal of Educational Research. 1992. Vol. 86 (2). P. 120–125 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941148.
9. *Brault M.*-C., *Janosz M., Archambault I.* Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis // Teaching and Teacher Education. 2014. Vol. 44. P. 148–159
10. *Brophy J. E., Good T. L.* Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data // Journal of Educational Psychology. 1970. Vol. 61, No. 5. P. 365–374 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1037/h0029908.
11. *Buyse E., Verschueren K., Verachtert P.,* et al. Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher–child relationship quality and relational classroom climate // Elementary School Journal. 2009. Vol. 110, No. 2. P. 119–141 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1086/605768.
12. *Eder D.* Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: A micro-analysis of teacher-student interaction // Sociology of Education. 1981. Vol. 54. P. 151–162 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.2307/2112327.
13. *Fitzpatrick C., Côté-Lussier C., Blair C.* Dressed and Groomed for Success in Elementary School: Student Appearance and Academic Adjustment // The Elementary School Journal. 2016. Vol. 117 (1). P. 30–45 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1086/687753.

14. *Good T. L.* Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions // Journal of Teacher Education. 1987. Vol. 38 (4). P. 32–47 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1177/002248718703800406.

15. *Holder K., Kessels U.* Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective // Social Psychology of Education. 2017. Vol. 20. P. 471–490 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11218–017–9384-z.

16. *Jamil F. M., Larsen R. A., Hamre B. K.* Exploring longitudinal changes in teacher expectancy effects on children's mathematics achievement // Journal for Research in Mathematics Education. 2018. Vol. 49. P. 57–90 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.5951/jresematheduc.49.1.0057.

17. *Kaiser J., Retelsdorf J., Südkamp A.,* et al. Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments // Learning and Instruction. 2013. Vol. 28. P. 73–84 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.06.001.

18. *Košir K., Tement S.* Teacher–student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups // European Journal of Psychology of Education. 2013. Vol. 29 (3). P. 409–428 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1007/s10212–013–0205–2.

19. *Li Z., Rubie-Davies C. M.* Teachers matter: expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms // Studies in Higher Education. 2016. Vol. 42 (11). P. 2042–2060 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130692.

20. *Martin A. J., Collie R. J.* Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? // Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111 (5). P. 861–876 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1037/edu0000317.

21. *Meissel K., Meyer F., Yao, E. S.,* et al. Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 65. P. 48–60 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021.

22. *Muntoni F., Retelsdorf J.* Gender-specific teacher expectations in reading. The role of teachers' gender stereotypes // Contemporary Educational Psychology. 2018. Vol. 54. P. 212–220 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012.

23. *Reynolds D.* Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design // Academy of Management Learning & Education. 2007. Vol. 6, No. 4. P. 475–483.

24. *Rosenthal R., Jacobson L.* Pygmalion in the classroom // The Urban Review. 1968. Vol. 3 (1) [Электронный ресурс]. P. 16–20. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02322211.

25. *Rubie-Davies C. M.* Teacher Beliefs and Expectations: Relationships with Student Learning // Challenging Thinking About Teaching and Learning / ed. by Rubie-Davies C. M., Rawlinson C. New York: Nova Science Publishers, 2008. P. 25–40.

26. *Rubie-Davies C. M., Flint A., McDonald L. G.* Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? // British Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 82. P. 270–288 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1111/j.2044–8279.2011.02025.x.

27. *Rubie-Davies C. M., Watson P. W.* St J., *Flint A.,* et al. Viewing students consistently: how stable are teachers' expectations? // Educational Research and Evaluation. 2018. Vol. 24, No. 3–5. P. 221–240 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550836.

28. *Szumski G., Karwowski M.* Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement // Contemporary Educational Psychology. 2019. Vol. 59 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787.

29. *Tobisch A., Dresel M.* Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds // Social Psychology of Education. 2017. Vol. 20 (4). P. 731–752 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11218–017–9392-z.

30. *Wang S., Rubie-Davies C. M., Meissel K.* A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years // Educational Research and Evaluation. 2018. Vol. 24, No. 3–5. P. 124–179 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798

31. *Wang S., Rubie-Davies C. M., Meissel K.* The stability and trajectories of teacher expectations: Student achievement level as a moderator // Learning and Individual Differences. 2020. Vol. 78 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101818.

32. *Weinstein R. S.* Reading group membership in first grade: Teacher behaviors and pupil experience

over time // Journal of Educational Psychology. 1976. Vol. 68. P. 103–116 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1037/0022–0663.68.1.103.

33. *Weinstein R. S., Marshall H. H., Sharp L.,* et al. Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations // Child Development. 1987. Vol. 58, No. 4. P. 1079–1093.

34. *Whitley J.* Modelling the influence of teacher characteristics on student achievement for Canadian students with and without learning disabilities // International Journal of Special Education. 2010. Vol. 25, No. 3. P. 88–97.

TEACHERS EXPECTATIONS AND CHILDREN'S ACADEMIC ACHIEVEMENTS: REVIEW OF STUDIES

The "teacher-student" relationship plays a particular role in the learning and therefore it has long been in the focus of the attention of many researchers and practitioners. The pattern of the "teacher-student" relationship varies from the individual characteristics of the participants in the process, one of whom is a teacher. One of the teacher characteristics is teacher expectations. The purpose of this paper is a review of the existing literature on the topic of teachers' expectations and finding the poorly investigated area in this topic. The results of the review show firstly that teachers form their expectations based on the student's academic achievements and behavior in school as well as their own beliefs. Secondly, teachers may translate their expectations to students through their behavior, and students can react to this behavior, so it can lead to the emergence of the phenomenon of "self-fulfilling" prophecy. Thus, teacher's expectations can either positively or negatively affect students' academic achievements. Finally, despite that teachers' expectations have been studied for a long time, there are still poorly studied areas, for instance, the study of the stability of teachers' expectations is one of the new areas of research.

Keywords: teacher-student relationships, teacher's expectations, teacher's expectation effect, self-fulfilling prophecy, sustaining expectations, academic achievement.

References

- *Agirdag O., Van Avermaet P., Van Houtte M.* School segregation and math achievement: A mixed-method study on the role of self-fulfilling prophecies // Teachers College Record. 2013. Vol. 115 (3). P. 1–50.
- *Al-Fadhli H., Singh M.* Teachers' Expectancy and Efficacy as Correlates of School Achievement in Delta, Mississippi // Journal of Personnel Evaluation in Education. 2007. Vol. 19 (1–2). P. 51–67 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11092–007–9032–9.
- *Archambault I., Vandenbossche-Makombo J., Fraser S. L.* Students' Oppositional Behaviors and Engagement in School: The Differential Role of the Student-Teacher Relationship // Journal of Child and Family Studies. 2017. Vol. 26 (6). P. 1702–1712 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1007/s10826–017–0691-y.
- *Babad E.* Measuring and changing teachers' differential behavior as perceived by students and teachers // Journal of Educational Psychology. 1990. Vol. 82, No. 4. P. 683–690 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1037/0022–0663.82.4.683.
- *Babad E., Bernieri F., Rosenthal R.* Students as Judges of Teachers' Verbal and Nonverbal Behavior // American Educational Research Journal. 1991. Vol. 28, No. 1. P. 211–234 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.3102/00028312028001211.
- *Babad E., Inbar J., Rosenthal R.* Pygmalion, Galatea, and the Golem: Investigations of biased and unbiased teachers // Journal of Educational Psychology. 1982. Vol. 74 (4). P. 459–474 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1037/0022–0663.74.4.459.
- *Babad E., Taylor P. J.* Transparency of Teacher Expectancies Across Language, Cultural Boundaries // The Journal of Educational Research. 1992. Vol. 86 (2). P. 120–125 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941148.

- *Brault M.-C., Janosz M., Archambault I.* Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students: A multilevel analysis // Teaching and Teacher Education. 2014. Vol. 44. P. 148–159
- *Brophy J. E., Good T. L.* Teachers' communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data // Journal of Educational Psychology. 1970. Vol. 61, No. 5. P. 365–374 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1037/h0029908.
- *Buyse E., Verschueren K., Verachtert P.,* et al. Predicting school adjustment in early elementary school: Impact of teacher–child relationship quality and relational classroom climate // Elementary School Journal. 2009. Vol. 110, No. 2. P. 119–141 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1086/605768.
- *Eder D.* Ability grouping as a self-fulfilling prophecy: A micro-analysis of teacher-student interaction // Sociology of Education. 1981. Vol. 54. P. 151–162 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.2307/2112327.
- *Fitzpatrick C., Côté-Lussier C., Blair C.* Dressed and Groomed for Success in Elementary School: Student Appearance and Academic Adjustment // The Elementary School Journal. 2016. Vol. 117 (1). P. 30–45 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1086/687753.
- *Good T. L.* Two Decades of Research on Teacher Expectations: Findings and Future Directions // Journal of Teacher Education. 1987. Vol. 38 (4). P. 32–47 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1177/002248718703800406.
- *Holder K., Kessels U.* Gender and ethnic stereotypes in student teachers' judgments: A new look from a shifting standards perspective // Social Psychology of Education. 2017. Vol. 20. P. 471–490 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11218–017–9384-z.
- *Jamil F. M., Larsen R. A., Hamre B. K.* Exploring longitudinal changes in teacher expectancy effects on children's mathematics achievement // Journal for Research in Mathematics Education. 2018. Vol. 49. P. 57–90 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.5951/jresematheduc.49.1.0057.
- *Kaiser J., Retelsdorf J., Südkamp A.,* et al. Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments // Learning and Instruction. 2013. Vol. 28. P. 73–84 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.06.001.
- *Košir K., Tement S.* Teacher–student relationship and academic achievement: a cross-lagged longitudinal study on three different age groups // European Journal of Psychology of Education. 2013. Vol. 29 (3). P. 409–428 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1007/s10212–013–0205–2.
- *Li Z., Rubie-Davies C. M.* Teachers matter: expectancy effects in Chinese university English-as-a-foreign-language classrooms // Studies in Higher Education. 2016. Vol. 42 (11). P. 2042–2060 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1130692.
- *Martin A. J., Collie R. J.* Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? // Journal of Educational Psychology. 2019. Vol. 111 (5). P. 861–876 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1037/edu0000317.
- *Meissel K., Meyer F., Yao, E. S.,* et al. Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability // Teaching and Teacher Education. 2017. Vol. 65. P. 48–60 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021.
- *Muntoni F., Retelsdorf J.* Gender-specific teacher expectations in reading. The role of teachers' gender stereotypes // Contemporary Educational Psychology. 2018. Vol. 54. P. 212–220 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.06.012.
- *Reynolds D.* Restraining Golem and Harnessing Pygmalion in the Classroom: A Laboratory Study of Managerial Expectations and Task Design // Academy of Management Learning & Education. 2007. Vol. 6, No. 4. P. 475–483.
- *Rosenthal R., Jacobson L.* Pygmalion in the classroom // The Urban Review. 1968. Vol. 3 (1) [Elektronnyj resurs]. P. 16–20. DOI: https://doi.org/10.1007/BF02322211.
- *Rubie-Davies C. M.* Teacher Beliefs and Expectations: Relationships with Student Learning // Challenging Thinking About Teaching and Learning / ed. by Rubie-Davies C. M., Rawlinson C. New York: Nova Science Publishers, 2008. P. 25–40.
- *Rubie-Davies C. M., Flint A., McDonald L. G.* Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? // British Journal of Educational Psychology. 2012. Vol. 82. P. 270–288 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1111/j.2044–8279.2011.02025.x.
- *Rubie-Davies C. M., Watson P. W.* St J., *Flint A.,* et al. Viewing students consistently: how stable are

teachers' expectations? // Educational Research and Evaluation. 2018. Vol. 24, No. 3–5. P. 221–240 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550836.

- *Sobkin V. S., Fomichenko A. S.* Vliyanie otnoshenij mezhdu uchitelem i uchenikom na akademicheskie dostizheniya uchashchihsya // Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika. 2015. № 3 (19). S. 34–54 [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-otnosheniy-mezhdu-uchitelem-i-uchenikom-na-akademicheskie-dostizheniya-uchaschihsya/viewer (data obrashcheniya: 10.05.2020). [In Rus].
- *Szumski G., Karwowski M.* Exploring the Pygmalion effect: The role of teacher expectations, academic self-concept, and class context in students' math achievement // Contemporary Educational Psychology. 2019. Vol. 59 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101787.
- *Tobisch A., Dresel M.* Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds // Social Psychology of Education. 2017. Vol. 20 (4). P. 731–752 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1007/s11218–017–9392-z.
- *Wang S., Rubie-Davies C. M., Meissel K.* A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years // Educational Research and Evaluation. 2018. Vol. 24, No. 3–5. P. 124–179 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798
- *Wang S., Rubie-Davies C. M., Meissel K.* The stability and trajectories of teacher expectations: Student achievement level as a moderator // Learning and Individual Differences. 2020. Vol. 78 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101818.
- *Weinstein R. S.* Reading group membership in first grade: Teacher behaviors and pupil experience over time // Journal of Educational Psychology. 1976. Vol. 68. P. 103–116 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1037/0022–0663.68.1.103.
- *Weinstein R. S., Marshall H. H., Sharp L.,* et al. Pygmalion and the Student: Age and Classroom Differences in Children's Awareness of Teacher Expectations // Child Development. 1987. Vol. 58, No. 4. P. 1079–1093.
- *Whitley J.* Modelling the influence of teacher characteristics on student achievement for Canadian students with and without learning disabilities // International Journal of Special Education. 2010. Vol. 25, No. 3. P. 88–97.

УДК 372

И. М. Курдюмова
Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: irkur@yandex.ru

Irina M. Kurdyumova
Dr. Sc. (Education), Leading Researcher, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ В ПОСТОЯННО ИЗМЕНЯЮЩЕМСЯ МИРЕ

В статье раскрываются современные подходы к понятиям «культура обучения» и «партиципация» в Великобритании на примере ряда программ, реализуемых в школах Шотландии и Уэльса. Рассматриваются предлагаемые авторами определения, принципы и уровни партиципации в образовании.

Ключевые слова: *культура обучения, демократизация, партиципация детей и молодежи, учебная партиципация, инклюзия, принятие решений, Великобритания, Шотландия, Уэльс.*

В начале XXI века за рубежом, прежде всего в англоязычных странах, декларируется появление новой культуры получения образования, в которой процесс присвоения знаний воспринимается как постоянно эволюционирующий, связанный с инновациями. Краеугольными камнями в обучении и воспитании нашего времени становятся инновации, изменения, касающиеся всех сторон образовательного процесса [8].

Следует отметить усиление внимания к такому явлению, как партиципация в обучении. Термин «партиципация» используется в самых разных значениях и в самых разных областях общественной жизни — культурной, экономической, политиче-

Как цитировать статью: Курдюмова И. М. Особенности современной культуры обучения в Великобритании в постоянно изменяющемся мире // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 88–96.

ской. Определение, данное партиципации в Кембриджском словаре, означает тот факт, что вы принимаете участие или вовлечены во что-то [12]. Учителя всегда проявляли интерес к активизации познавательной деятельности учеников, к вовлечению их в учебный процесс. Однако в последние годы можно говорить о расширении партиципации отдельных групп учеников в процессе обучения. Прежде всего, это ученики из неблагополучных семей или ученики с отклонениями в развитии; это слабо успевающие ученики, ученики, редко посещающие школу; уязвимые и маргинальные группы учащихся — из этнических меньшинств, а также из групп, где нарушается гендерный баланс (например, отсутствие доступа к компьютерам для девочек). Понятие «партиципация» в таких случаях идет рядом с понятием «инклюзия», значительно изменяющим культуру обучения в современной школе. Не только в школе, но и в университетах Великобритании (например, в Университете Эдинбурга) разработана специальная стратегия «Расширение партиципации на 2018–2021 гг.» [18]. Такой подход к усилению партиципации в учебном процессе связан со стратегией поддержки учения в течение всей жизни (LLL), которая широко распространена за рубежом.

Особо стоит отметить роль партиципации в связи с появлением в школе электронных средств информации; зачастую широкое распространение самого этого понятия — партиципация — связывают именно с развитием информационных технологий и их участием в обучении. Культуролог О. Мороз отмечает, что партиципация реализуется, конечно, не только в онлайн-пространстве и не только в онлайн-сообществах [2]. Сегодня мы можем говорить, что она вполне хорошо работает и в офлайн-режиме. Более того, она является желаемой гражданской, коллективной практикой, определяющей коллективное событие. Необходимо понимать, что любые культурные институции, в которых происходит коммуникация напрямую с субъектом, используют концепцию партиципации. Культура соучастия — это некоторая идеальная конструкция, распространение которой фактически желаемо в любой социальной, культурной, экономической и даже политической сфере [2].

Важное направление использования партиципации в образовании связано воспитательным аспектом, с участием школьников во всевозможных событиях в жизни школы не только в ходе учебного процесса — спортивных, музыкальных, игровых, которые происходят как во время обучения, так и вне его, на каникулах.

Еще один важный аспект использования понятия «партиципация» в учебном процессе (и в процессе воспитания) связан с принятием решений. Приведем набор принципов, поддерживающих партиципацию детей и подростков при принятии решений [6]:

Справедливость: дети и молодые люди могут выражать свои взгляды свободно и без дискриминации, связанной с полом, возрастом, социальным положением и специальными потребностями.

Взаимное уважение и доверие. Разные способности детей в связи с их возрастом должны быть признаны и уважаемы. Следует принимать во внимание традиции и культурные особенности при участии детей в работе со взрослыми.

Партнерство между поколениями. Партиципация детей и молодежи включает партнерство между поколениями в атмосфере взаимного доверия и развития разделяемых целей. Детям и молодежи должны быть даны те же возможности для свободы выражения и доступа к информации, как и другим членам общества. Поддержка партиципации детей и молодежи не предполагает возникновения конфликта между родителями и властями, скорее, она побуждает каждого к совместной работе по приближению здорового, безопасного, защищенного и продуктивного будущего для всех.

Возможности для образования. Доступ к равным возможностям для получения хорошего образования, соответствующей подготовки и владения полезной информацией является ключевым для успешной партиципации детей и молодежи.

Эффективность стоимости. Партиципация детей и молодежи в принятии решений есть долгосрочная инвестиция в поддержку постоянных демократических социальных процессов на всех уровнях, от местного до глобального. Интернационализация демократических идеалов в раннем возрасте неоценима для будущего общества в целом [6].

В качестве примера реализации современного подхода к совершенствованию культуры обучения в Великобритании рассмотрим рекомендации, направленные на усиление партиципации учащихся в образовании. В предложенных правительством и педагогами-исследователями Шотландии подходах партиципация учащихся рассматривается во всех аспектах жизни школы [4; 5]. Эти рекомендации («Партиципация учащихся в образовательном окружении» — Learning Participation in Educational Settings (3–18)) реализуются в рамках «Программы обуче-

ния для обеспечения отличной успеваемости» (Scotland's Curriculum for Excellence), которая направлена на изменение системы образования в Шотландии путем создания целостной, более гибкой и содержательной программы обучения для детей в возрасте от 3 до 18 лет [11].

Цель Программы — дать ученикам возможность соответствовать меняющимся требованиям XXI века. Выделяются четыре характеристики способности учащихся, которые должны быть развиты в ходе исполнения Программы: *успешные учащиеся, уверенные индивиды, эффективные соучастники (контрибьюторы), ответственные граждане [11].*

Программа базируется на правах детей, заложенных в Конвенции ООН по правам ребенка (UN Convention on the Rights of the Child) [7]. Эти права включают и право участвовать (право на партиципацию) в диалогах со взрослыми; необходимо, чтобы дети и молодежь были признаны соучастниками в образовательном окружении со всеми правами, как и у других участников — профессионалов и членов общины.

Отмечается, что партиципация ученика является ключом к хорошему образованию; это право ученика сказать свое слово о том, что его касается.

Авторы рекомендаций предлагают новое определение учебной партиципации в образовании в Шотландии; выделяют целый ряд преимуществ партиципации; называют принципы и практики аутентичной партиципации; выделяют четыре области модели партиципации в школе [11].

Авторы подчеркивают, что для них *партиципация учащихся* в школах и дошкольных организациях включает все способы, которыми дети и молодежь участвуют в практике и диалоге с педагогами, родителями, воспитателями, членами общины, с тем чтобы создать позитивные результаты и изменения [11].

Называются следующие *принципы партиципации учащихся*:

- равные возможности для инклюзивной, добровольной партиципации;
- уважение прав и различий детей и молодежи;
- транспарентность и подотчетность при принятии решений;
- разделение обязанностей между поколениями;
- уместность содержания, целей и результатов обучения [14].

Для того чтобы успешно использовать принципы партиципации в практике, любые инициативы с использованием этого понятия должны включать следующие моменты:

- безопасные и щадящие детей подходы;

- тренировку и развитие способностей для взрослых, детей и молодежи;
- вовлечение детей и молодежи во все доступные практики управления;
- связи и диалог с влиятельными и связанными с обучением взрослыми;
- вовлечение молодежи во внешний и внутренний мониторинг и оценку достигнутого прогресса;
- механизмы обратной связи для детей и молодежи и широкой публики [11].

В рекомендациях выделяются «Четыре арены партиципации» (Four Arenas of Participation), представляющие собой модель, помогающую понять, когда, как и где учащиеся могут сказать свое слово в школах и дошкольных организациях. Эти четыре области показывают на основные пересекающиеся аспекты партиципации учащихся.

Эти области:

- в учении, обучении и оценивании;
- в возможностях для персонального развития;
- в группах по принятию решений;
- в связях с окружающей средой [11].

Партиципация в первой области, *касающейся учения, обучения и оценивания,* может быть реализована в классах, лабораториях, других учебных пространствах; при этом все молодые люди имеют возможности принимать участие в решениях, касающихся темы, содержания, расписания, структур своего обучения, а также подходов к тому, как их учат и оценивают.

Возможности для персонального развития, составляющие вторую область, включают такие виды активности, как волонтерство, посещение мероприятий, спортивные события (игрок, тренер, болельщик), соревнования, представления (танцы, театр, музыка). Участвуя в диалоге со взрослыми в этой области, учащиеся могут влиять на множество важных решений.

Третья область включает *партиципацию во многих видах решений*, принимаемых в комитетах, советах, других группах; можно назвать ученические советы, различные управляющие и надзорные комитеты, советы общины, ассоциации родителей и учителей. Вовлечение учащихся в принятие решений в эффективных формах межпоколенческих групп позволяет формировать культуру школы.

Четвертая область *предполагает работу в партнерстве со всеми*

службами в окружающей общине. В процессе такого партнерства развиваются новые связи, вырабатывается согласие между принятыми нормами взаимодействия в разновозрастных группах. Совершенствуется культура коллаборации с внешними партнерами. Авторы рекомендаций подчеркивают, что партиципация учащихся не ограничивается работой в школьных советах, она гораздо богаче и глубже распространена по всем четырем областям; это большая повседневная работа как для персонала школы, так и для учащихся.

Партиципация учащихся включает обмен информацией, активную коллаборацию и другие формы коммуникации, с помощью которых молодежь и взрослые вступают в диалог, и таким образом взгляды всех сторон могут быть приняты во внимание.

«Учебная программа для отличной учебы», которая вводилась в школах Шотландии с августа 2009 года и должна была быть полностью внедрена на протяжении ряда лет, призвана готовить детей и молодых людей к тем жизненным проблемам, с которыми они столкнутся в XXI веке.

Опыт внедрения этой программы рассматривается и в других частях Великобритании, например в Уэльсе. Разумеется, при этом учитываются особенности данного региона. В Уэльсе опыт введения Программы для наилучших результатов рассматривался с учетом как ее достоинств, так и недостатков [14]. Безусловно, заслужила одобрения основная цель Программы: дать ученикам инструмент, позволяющий приобрести умения, повышающие возможности соответствия быстро меняющемуся миру. Признаны были и четыре характеристики учащихся, которые должны быть развиты в ходе исполнения Программы: *успешные учащиеся, уверенные индивиды, эффективные контрибьюторы, ответственные граждане*. Основные замечания, сделанные педагогами Уэльса, касались процедуры внедрения Программы. Однако на тот момент этот процесс еще не был завершен, поэтому окончательные выводы делать было рано [14].

Рассмотренный нами опыт использования партиципативного подхода к обучению в школах Шотландии и Уэльса является развитием и расширением идей и понятий, заложенных в начале XXI века в Англии. Правительство Англии, к примеру, так определило свое отношение к участию детей и молодежи: «Правительство хочет, чтобы дети и молодежь имели больше возможностей для вовлечения в проектирование, создание и оценку политики по вопросам, которые имеют к ним отношение» [4]. Закон о детях от 1989 г. гласит, что детей следует привлекать к приня-

тию решений относительно деятельности по их защите [7]. Например, зачастую местные власти создают группы по принятию решений с тем, чтобы повлиять на решение тех или иных проблем с транспортом, досугом детей, их обслуживанием и пр. [13]

Уровни партиципации определяются согласно одному из подходов, следующим образом:

- Взгляды детей и молодежи принимаются во внимание взрослыми: дети и взрослые пользуются одними источниками информации.
- Дети/молодежь привлекаются к принятию решений со взрослыми: дети активно привлекаются к принятию решений, участвуют в дискуссии. Взрослые несут ответственность, дети управляют решениями.
- Дети/молодежь разделяют ответственность за принятые решения со взрослыми: различие с предшествующим уровнем зачастую в степени, в какой дети влияют на принятие решений. Решения принимаются в ходе переговоров, путем консенсуса или голосования.
- Дети/молодежь принимают автономные решения: признается, что дети часто пользуются вкладом взрослых, а их решения зависят от взрослых структур, ответственности и власти [9, с. 6].

Итак, необходимо отметить, что в образовании Великобритании принят и успешно развивается инновационный подход к привлечению детей и молодежи к участию в процессе обучения, в демократическом развитии культуры образования, причем определенные усилия прилагаются в разных частях страны. Предложенный в статье опыт Шотландии и Уэльса об этом свидетельствует. Рассмотренный подход к расширенному пониманию понятия партиципации в школах Великобритании представляет интерес для формирования и развития культуры российского образования.

Работа выполнена в рамках выполнения гранта РФФИ «Трансформации в зарубежном образовании» № 19–013–00147-а.

Литература

1. *Курдюмова И. М.* Партиципация как способ социализации детей в школах Великобритании // Инновационная деятельность в образовании: мат-лы XI Междунар. науч.-практ. конф. 18–19 апреля 2017 / науч. ред. Г. П. Новикова. Ярославль; М.: Канцлер, 2017. Ч. 1. С. 345–350.

2. *Мороз О.* Как развитие цифровой среды повлияло на практики партиципации? // Постнаука [Электронный ресурс]. URL: https://postnauka.ru/video/75977 (дата обращения: 11.02.2020).

3. *Biesta G. J. J.* From learning cultures to educational cultures. Values and judgements in

educational research and educational improvement // International Journal of Early Childhood. 2011. Vol. 43 (3). P. 199–210.

4. Children Act 1989 // Congreso de los Deputados [Электронный ресурс]. URL: http://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_10/spl_78/pdfs/46.pdf (дата обращения: 27.03.2020).

5. Children and Young People (Scotland) Act 2014: National Guidance on Part 12: Services in relation to Children at Risk of Becoming Looked After, etc. // Scottish Government [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.scot/publications/children-young-people-scotland-act-2014-national-guidance-part-12/pages/3/#:~: text=The%20Children%20and%20Young%20People, for%20children%20to%20grow%20up. (дата обращения: 03.03.2020).

6. Children and Young People Participating in Decision-Making — A Call for Action // Scouts: Creating a Better World [Электронный ресурс]. URL: https://www.unicef.org/violencestudy/pdf/call_action.pdf (дата обращения: 11.03.2020).

7. Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49 // United Nations Human Rights. Office of the High Commissioner [Электронный ресурс]. URL: http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx (дата обращения: 12.01.2020).

8. *Fullan M.* Leading in a culture of change: personal action guide and workbook. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2004. 272 p.

9. *Kirby P., Lanyon C., Sinclair R.* Building a Culture of Participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. London: DfES, 2003. 67 p.

10. *Mannion G.* Children and Young People's Participation in Scotland: Frameworks, standards and principles for practice. Edinburgh: Children and Young People's Commissioner Scotland, 2012. 42 p.

11. *Mannion G., Sowerly M.* Learner Participation in Educational Settings (3–18). Education Scotland, 2018. 11 p.

12. Participation // Cambridge Dictionary [Электронный ресурс].URL: https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/participation (дата обращения: 02.03.2020).

13. Pupil participation in school teams and activities // Schoolsmith [Электронный ресурс]. URL: https://www.schoolsmith.co.uk/participation-in-school (дата обращения: 04.02.2020).

14. *Seith E.* What is Curriculum for Excellence — and why do the Welsh love it? A beginner's guide to Scotland's Curriculum for Excellence and the bits the Welsh have borrowed. 15th May 2019 // Tes [Электронный ресурс]. URL: https://www.tes.com/news/what-curriculum-excellence-and-why-do-welsh-love-it (дата обращения: 03.03.2020).

15. *Sinclair R.* Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable // Children & Society. 2004. Vol. 18 (2). P. 106–118.

16. *Tisdall E. K. M.* Children Should Be Seen and Heard? Children and Young People's Participation in the UK // Children and Young People's Participation and Its Transformative Potential. Learning from across Countries / Tisdall E. K. M., Gadda A. M., Butler U. M. (eds). London: Palgrave Macmillan, 2014. P. 168–188.

17. The right of the child to be heard. General Comment No. 12 // UN Committee on the Rights of the Child (CRC). Geneva: UN Committee on the Rights of the Child, 2009. 31 p.

18. Widening Participation Strategy 2018–2021. Guiding Principles // The University of Edinburgh [Электронный ресурс]. URL: https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/guidingprinciples2018–2021.pdf (дата обращения: 15.03.2020).

BASIC ASSUMPTIONS, PRINCIPLES AND PECULIARITIES OF MODERN EDUCATIONAL CULTURE IN GREAT BRITAIN IN CONSTANTLY CHANGING WORLD

The paper presents analysis of some modern approaches to such notions as “education culture” and “participation” in Great Britain. The examines some programmes, such as Scotland's Curriculum for Excellence; demonstrates some new definitions of participation, such as “learning participation”, and develops four areas of participation and its different levels.

Keywords: education culture, democracy, children participation, inclusion, learning par-

ticipation, decision making, Wales, Scotland Great Britain.

References

- *Biesta G. J. J.* From learning cultures to educational cultures. Values and judgements in educational research and educational improvement // International Journal of Early Childhood. 2011. Vol. 43 (3). P. 199–210.
- Children Act 1989 // Congreso de los Deputados [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.congreso.es/docu/docum/ddocum/dosieres/sleg/legislatura_10/spl_78/pdfs/46.pdf (data obrashcheniya: 27.03.2020).
- Children and Young People (Scotland) Act 2014: National Guidance on Part 12: Services in relation to Children at Risk of Becoming Looked After, etc. // Scottish Government [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.gov.scot/publications/children-young-people-scotland-act-2014-national-guidance-part-12/pages/3/#:~: text=The%20Children%20and%20Young%20People, for%20children%20to%20grow%20up. (data obrashcheniya: 03.03.2020).
- Children and Young People Participating in Decision-Making — A Call for Action // Scouts: Creating a Better World [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.unicef.org/violencestudy/pdf/call_action.pdf (data obrashcheniya: 11.03.2020).
- Convention on the Rights of the Child. Adopted and opened for signature, ratification and accession by General Assembly resolution 44/25 of 20 November 1989, entry into force 2 September 1990, in accordance with article 49 // United Nations Human Rights. Office of the High Commissioner [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx (data obrashcheniya: 12.01.2020).
- *Fullan M.* Leading in a culture of change: personal action guide and workbook. San Francisco, California: Jossey-Bass, 2004. 272 p.
- *Kirby P., Lanyon C., Sinclair R.* Building a Culture of Participation. Involving children and young people in policy, service planning, delivery and evaluation. London: DfES, 2003. 67 p.
- *Kurdyumova I. M.* Participaciya kak sposob socializacii detej v shkolah Velikobritanii // Innovacionnaya deyatel'nost' v obrazovanii: mat-ly XI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 18–19 aprelya 2017 / nauch. red. G. P. Novikova. Yaroslavl'; M.: Kancler, 2017. Ch. 1. S. 345–350. [In Rus].
- *Mannion G.* Children and Young People's Participation in Scotland: Frameworks, standards and principles for practice. Edinburgh: Children and Young People's Commissioner Scotland, 2012. 42 p.
- *Mannion G., Sowerly M.* Learner Participation in Educational Settings (3–18). Education Scotland, 2018. 11 p.
- *Moroz O.* Kak razvitie cifrovoj sredy povliyalo na praktiki participacii? // Postnauka [Elektronnyj resurs]. URL: https://postnauka.ru/video/75977 (data obrashcheniya: 11.02.2020). [In Rus].
- Participation // Cambridge Dictionary [Elektronnyj resurs].URL: https://dictionary.cambridge.org/us/dictionary/english/participation (data obrashcheniya: 02.03.2020).
- Pupil participation in school teams and activities // Schoolsmith [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.schoolsmith.co.uk/participation-in-school (data obrashcheniya: 04.02.2020).
- *Seith E.* What is Curriculum for Excellence — and why do the Welsh love it? A beginner's guide to Scotland's Curriculum for Excellence and the bits the Welsh have borrowed. 15th May 2019 // Tes [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.tes.com/news/what-curriculum-excellence-and-why-do-welsh-love-it (data obrashcheniya: 03.03.2020).
- *Sinclair R.* Participation in practice: Making it meaningful, effective and sustainable // Children & Society. 2004. Vol. 18 (2). P. 106–118.
- *Tisdall E. K. M.* Children Should Be Seen and Heard? Children and Young People's Participation in the UK // Children and Young People's Participation and Its Transformative Potential. Learning from across Countries / Tisdall E. K. M., Gadda A. M., Butler U. M. (eds). London: Palgrave Macmillan, 2014. P. 168–188.
- The right of the child to be heard. General Comment No. 12 // UN Committee on the Rights of the Child (CRC). Geneva: UN Committee on the Rights of the Child, 2009. 31 p.
- Widening Participation Strategy 2018–2021. Guiding Principles // The University of Edinburgh [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/guidingprinciples2018–2021.pdf (data obrashcheniya: 15.03.2020).

УДК 37.013.47

МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЕДУЩИХ ВОСТОЧНОАЗИАТСКИХ СТРАНАХ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ РИСКОВ

И. Г. Сухин

Кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, Институт стратегии развития образования Российской академии образования, г. Москва
E-mail: suhin_i@mail.ru

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

В условиях глобальных рисков сфера образования вынуждена искать надежные ориентиры для оптимального развития. В статье рассматривается, как эти проблемы решаются в ведущих восточноазиатских странах: Гонконге, Китае, Сингапуре, Тайване, Южной Корее и Японии. Автор ищет ответы на следующие вопросы: 1) какова теоретическая база проведения восточноазиатских реформ в условиях глобальных рисков? 2) каковы, сквозь призму развития навыков XXI века, важные аспекты обучения школьников, способные помочь человечеству выжить в условиях глобальных рисков? 3) какова новая роль учителей? 4) как в рассматриваемых странах ведется подготовка учителей? 5) чем обеспечивается методическое сопровождение учителей? Показано: 1) что системы образования в рассматриваемых странах стоят на платформе конструктивизма; 2) как происходит переориентация с преподавания на обучение, которую символизирует сингапурский подход «Меньше учить, больше учиться»; 3) что сегодня учителя становятся фасилитаторами, наставниками и навигаторами учащихся в современном мире; 4) какие ресурсы и резервы используются в восточноазиатских странах для подготовки учителей, которым надлежит работать в условиях глобальных рисков; 5) какие инструменты обеспечивают методическое сопровождение учителей. Установлено, что важнейшим

Как цитировать статью: Сухин И. Г. Методическое обеспечение общего образования в ведущих восточноазиатских странах в условиях глобальных рисков // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 97–108.

фактором успеха восточноазиатских стран является качественная теоретическая основа проводимых реформ. Именно она в дальнейшем предоставит учителям больше возможностей действовать автономно. При этом школам в рассматриваемых государствах предначертано стать целостными учебными центрами. Одна из ключевых ролей в реформировании отведена системной работе по подготовке и переподготовке учителей, ознакомлению учительства с самыми современными достижениями в области обучения.

Ключевые слова: *восточноазиатские страны, компетенции, конструктивизм, методическая работа, реформы, риски, теории, учитель.*

Постановка проблемы. В эпоху глобальных рисков, как отмечает К.-М. Ченг, очень сложно даже наметить контур ближайшего будущего, поскольку оно: 1) неопределенно, 2) изменчиво, 3) сложно, 4) неоднозначно [3]. В этих условиях Китай, Сингапур, Гонконг, Япония, Южная Корея и Тайвань, не упуская важнейших вопросов глобализации и экономических преобразований, учитывают типичные проявления современности, в числе которых: 1) невиданные технологические прорывы, 2) бурное развитие медиа, 3) разрыв между поколениями, 4) растущее социальное и экономическое неравенство, 5) изменения в семейных отношениях, 6) быстро меняющиеся ценности и нормы в обществе. Указанные страны принадлежат к числу наиболее развитых экономик мира, они одними из первых оценили глобальные риски и качественно отреагировали на вызовы XXI века. В результате ведущие страны Восточной Азии, под углом развития компетенций XXI века, в последние годы провели масштабные комплексные реформы в образовании, которые продолжаются и сегодня [1]. Ключевая роль в них отведена учителю XXI века, его подготовке и переподготовке. Постараемся найти ответ на следующие взаимосвязанные вопросы: 1) какова теоретическая база проведения восточноазиатских реформ в условиях глобальных рисков? 2) каковы, сквозь призму развития навыков XXI века, важные аспекты обучения школьников, которые помогут человечеству выжить в условиях глобальных рисков? 3) какова новая роль учителей? 4) как в рассматриваемых странах ведется подготовка учителей? 5) чем обеспечивается их методическое сопровождение?

Методы исследования. Основными методами исследования выступили абстрагирование, анализ, аналогия, обобщение.

Результаты исследования. **Теоретическая основа подходов к образованию в восточноазиатских странах — лидерах образования.** Современное образование в этих государствах выстраивается на теоретических основах **конструктивизма** [9]. Лидирующие позиции в мире в разработке базисных теоретических подходов в образовании почти исключительно занимают американские ученые. Поэтому восточные страны активно используют подходы Б. С. Блума, Дж. С. Брунера, Г. Гарднера и других. Научные подходы к реформированию систем образования ориентированы на замену образования (как института) обучением (как ядром реформ в области образования) [10]. Важными инструментами реформирования стали следующие документы: 1) Дж. Делор «Образование: сокрытое сокровище» [5] и 2) «Определение и выбор ключевых компетенций» [18]. Восточноазиатские страны очень серьезно подходят к концептуальному обоснованию проводимой реформы и ее философии. На это тратится гораздо больше времени, чем при проведении аналогичных реформ западными государствами, причем обсуждение навыков XXI века («21st Century Competencies») идет не формально. На Востоке было много обсуждений по вопросу определения и значения понятия «компетенция». Это типично для восточных культур, когда ученые и практики образования неспешно и всесторонне оценивают возможности той или иной научной теории, прежде чем воплотить ее в практику. Полемику вызвали и другие понятия, в частности «ценности». Так, в Гонконге ценности — это то, что учащиеся приобретают в процессе обучения [20], а в Сингапуре ценности — это то, что лежит в основе компетенций [12].

Общая платформа у стран-лидеров — переход от знаний к компетенциям, акцент смещен с позиции «что знает учащийся» (приобретение знаний) на позицию «как учащийся может распорядиться этим знанием» (применение знаний). Школьников учат использовать приобретенные знания в реальных ситуациях индивидуально и в совместной групповой работе. Много внимания уделяется социальному и эмоциональному развитию учащихся, а также ценностям [3]. **Происходит переориентация с преподавания на обучение**, которую лучше всего характеризует сингапурский подход **«Меньше учить, больше учиться»** («Teach less, learn more») [12]. В результате реформы в передовых странах Азии вышли за рамки компетенций, связанных с «деланием», и включили в себя установки, атрибуты и ценности, совпадающие со

многими позициями таксономии Б. С. Блума. В этой новой педагогике **особое внимание уделяется личностному развитию учащихся**, а не их техническим навыкам. В результате восточноазиатские страны-лидеры переосмыслили и скорректировали: 1) цели образования, 2) учебные программы, 3) организацию школьного образования, 4) функции школьного образования [3]. Отметим, что в числе рассматриваемых стран — Гонконг, Сингапур, Тайвань и Южная Корея, которых за успехи в экономическом развитии называют «Четыре азиатских тигра» (Four Asian Tigers) и «Четыре маленьких дракона» (Four Little Dragons) [4]. Из восточных стран-лидеров термин «компетенции XXI века» в явном виде используют только Сингапур [14] и Тайвань [11]. В каждой из восточных стран свое понимание ключевых компетенций, но много и общих черт. Этим странам удалось органично вложить классические конфуцианские ценности в компетентностную модель навыков XXI века. Так, в Гонконге [20] и Тайване [11] навыки XXI века сориентированы на традиционные «пять измерений»: интеллектуальное, морально-ценностное, физическое, социальное и эстетическое. Восточноазиатские государства преуспели в проведении реформ из-за того, что в отличие от западных стран их подходы к обучению стоят на более прочном фундаменте, помноженном на последовательное и качественное реформирование. Исследователи из США с горечью констатируют, что **успехи азиатских стран в области образования заключаются именно в опоре на достижения американской науки** [21].

Особенности менталитета — залог успеха реформирования систем образования в восточноазиатских странах. Прежде всего, отметим потрясающее усердие и работоспособность граждан этих стран. У каждой страны-лидера есть свои особенности, но есть и нечто глобальное общее. А именно: для западного мира типично аналитическое (понятийное) мышление, и на него ориентирована вся система западного образования, а для стран Востока типично холистическое (целостное) мышление [13]. По сравнению с государствами Запада, которые больше сосредоточены на экономических проблемах, азиатские страны-лидеры больше внимания уделяют образованию. Они выявили типичные характеристики успешного молодого человека XXI века. Общей тенденцией является поворот к аффективным областям обучения — социальному и эмоциональному обучению, где эмоциональный интеллект занимает должное место. Знания и навыки на Востоке рассматривают как единое целое, поэтому

в материалах реформ «навыки» («skills») не звучат как категория. Во всех реформах в первую очередь речь идет об определении отношений между четырьмя компонентами: 1) желаниями и возможностями людей, 2) целями реформирования систем образования, 3) набором компетенций, 4) системой ценностей [16]. Проводимые реформы ориентированы на современные разработки **науки об обучении** и подчеркивают значимость **активного обучения** учащихся. В реформах реализуются три ключевых принципа науки об обучении: 1) активность учащихся, 2) обучение через обретение непосредственного опыта, 3) учащиеся, обладающие разными уровнями способностей, могут достигать наибольшего для себя уровня развития способностей (поэтому допустимы различные траектории и результаты обучения) [7].

Активная роль учащихся сопровождается изменением роли педагогов. В новых условиях учителя становятся: 1) фасилитаторами («facilitator») — специалистами, обеспечивающими успешную групповую коммуникацию между учащимися; 2) координаторами «опытного» обучения; 3) наставниками и навигаторами учащихся в современном мире. Поэтому различные аспекты подготовки и переподготовки учителей в назывном порядке рассматриваются практически во всех отчетах исследователей из стран Восточной Азии. Однако процессы реализации новых функций педагогов в тематических исследованиях восточных ученых почти не затрагиваются [3]. В Гонконге [20] и Сингапуре [14] **теоретические обоснования** проводимых реформ на государственном уровне инициируются и планируются правительством и спускаются по вертикали власти. При этом огромные усилия и ресурсы потрачены: 1) на разработку новых принципов обучения; 2) на подготовку учителей к реформам. В Сингапуре, где педагоги в основном государственные служащие, проходят: 1) структурированные семинары для учителей-тьюторов; 2) занятия для директорского аппарата. Затем каждый из учителей-тьюторов, посетивший указанные семинары, проводит соответствующие занятия с педагогами других школ [14]. Профессиональное обучение учителей организуется в восточных государствах в основном как групповая работа посредством коллективной подготовки к проведению уроков и совместного изучения учебной программы. Так, в Гонконге каждому учителю предоставляется 150 часов «непрерывного профессионального развития». Гонконг выступил с инициативой — существенно увеличить количество школьных учителей за счет вспомогательного,

административного персонала и **парапрофессионалов** (лиц, официально не имеющих профессиональной лицензии в некой области, но качественно оказывающих помощь профессионалам в данной области) [2]. На основе результатов научных исследований в восточных странах организуют методическую работу, ориентированную на то, чтобы помочь учителям улучшить свою работу, а не выявлять и наказывать «неэффективных» педагогов [19].

Высокопроизводительные системы осознают важность рационального использования возможностей своих учителей. По этой причине Япония, Южная Корея и Сингапур периодически меняют места работы школьных преподавателей [15]. Это позволяет учителям работать и учиться у широкого круга своих коллег, изучать различные школьные условия, в том числе в сельских и городских школах, а также обучать учащихся, живущих в разных культурных, языковых и социально-экономических условиях. Самых талантливых учителей отряжают туда, где они больше всего нужны, предоставляя проблемным школам персонал, в котором они больше всего нуждаются. В Сингапуре учителя активно трудятся в Министерстве образования, где могут влиять на важные политические решения [6].

В вопросе адаптации и поддержки профессионального развития молодых педагогов в странах Восточной Азии можно выделить восемь аспектов: 1) наставничество (менторство); 2) курс адаптации; 3) вводная внешкольная программа; 4) индивидуальная работа с траекторией развития начинающего педагога; 5) снижение учебной нагрузки на начинающего педагога во время вводной программы; 6) оценка начинающего педагога; 7) возможности информального образования; 8) тьюторские курсы и семинары (многие из указанных аспектов затрагивают не только молодых учителей).

Наставничество, как поддержка начинающих учителей, широко распространено в восточноазиатских странах. Наставничество обычно включает: 1) групповую работу с персоналом школы, 2) совместное планирование проведения учебных занятий для учащихся, 3) проведение мастер-классов и открытых занятий; 4) наблюдение за работой начинающего учителя; 5) ознакомление начинающих педагогов с качественными образовательными технологиями работы; 6) помощь начинающим учителям в анализе их работы и планировании учебных занятий; 7) в целом создание условий для развития подшефного молодого учителя

и т.п. К примеру, в Японии и Южной Корее с начинающими учителями работают целые команды сотрудников (дирекция и другие педагоги). В Японии это директор, предметный специалист, наставник и коллеги [8]. В Южной Корее — директор школы, заместитель директора, наставник и более опытные учителя-коллеги [15]. В Японии как новому учителю, так и его наставнику предоставлены определенные обязанности, предусматривающие совместную работу по управлению классом, предметному руководству, планированию и анализу преподавания в классе. Выбор наставников варьируется в зависимости от префектур и даже отдельных школ. Наставники в Японии не получают специальной подготовки или дополнительной компенсации [8]. В Китае процесс наставничества включает в себя все аспекты обучения, в том числе: 1) работу с учебными материалами, 2) наблюдение за проводимыми уроками и их критическое осмысление, 3) использование методов обучения, 4) разработку и оценку экзаменов. Новые учителя и их наставники несут ответственность перед руководством школы за успехи в обучении [17]. В Тайване наставниками становятся учителя с более чем пятилетним стажем работы [11].

Курс адаптации. В Японии, после того как учителя приняты на работу, они проходят одногодичный вводный период. В течение этого периода они контролируются старшим учителем, который выступает в качестве наставника. В конце первого года учитель может стать штатным преподавателем с полной занятостью [8]. В Южной Корее до начала работы организуются обучение и адаптация начинающих учителей к будущей работе. После того как учителя приняты на работу в школу, в школах для них вводятся три этапа: 1) обучение до трудоустройства, 2) обучение после трудоустройства, 3) последующее обучение. Подготовка перед приемом на работу обычно длится две недели и сфокусирована на практических элементах, таких как контакт с классом. Затем — шестимесячное обучение, которое обычно проводят директора, заместители директоров и наставники учителей. Оно включает в себя: 1) инструктивное руководство и оценку, 2) школьный контроль и инструктаж по делопроизводству, 3) руководство для учащихся. В течение двух недель последующего информального обучения новые учителя делятся тем, что они узнали, посредством презентаций, отчетов или дискуссий с коллегами [15].

Внешкольная вводная программа включает в себя участие в работе конференций молодых педагогов, круглых столов, семинаров, интернет-сообществ и т.п. Для Южной Кореи и Японии характерна модель

локальной администрации — проведение указанных мероприятий структурами, отвечающими за сферу образования на локальном уровне. Так, в Южной Корее обучение начинающего педагога организуется городской администрацией [15]. В Гонконге обучающиеся по очной программе подготовки учителей получают практический опыт преподавания в местных школах под руководством наставников. После того как учителя наняты в школы, им предоставляется один год поддержки от опытных учителей, подготовленных Бюро образования Гонконга в качестве наставников [20].

Индивидуальная работа с траекторией развития начинающего педагога. Подобная работа распространена в Японии, Южной Корее и других странах-лидерах. Программа профессионального развития молодого педагога ориентирована на реализацию его конкретных образовательных запросов. Так, в Японии начинающий педагог ведет адаптационный журнал и занимается разработкой планов обзорных занятий с учащимися [8].

Снижение учебной нагрузки на начинающего педагога во время вводной программы. К примеру, в Японии право на снижение учебной нагрузки предоставляется начинающим педагогам, проходящим программу адаптации. Финансовые затраты на это распределены между правительством и префектурами [8].

Оценка начинающего педагога. Это заключительный компонент вводных программ. Так, в Японии [8] и в Южной Корее [15] используется следующая модель оценки будущего учителя школы: проведение процесса тестирования местной администрацией. В Японии префектурные советы по образованию требуют, чтобы будущий учитель, прежде чем был принятым на работу, прошел несколько тестов. Эти испытания часто принимают форму подтверждения квалификации, собеседования или эссе. При тестировании также изучаются педагогические и предметные знания кандидата в учителя [8]. В Южной Корее педагогов нанимают по результатам открытого экзамена, ежегодно проводимого властями [15].

Возможности информального образования. В Японии культивируются следующие возможности информального обучения: 1) педагоги посещают уроки коллег, чтобы осваивать новые технологии, методики и приемы обучения; 2) школьная дирекция организует мероприятия, на которых преподаватели с различным уровнем подготовки совместно составляют планы уроков, варианты исследовательского вмешательства

в учебный процесс, осваивают тонкости преподавания в конкретном классе; 3) организуются мастер-классы, где один из педагогов применяет какую-либо методику проведения учебного занятия, а другие преподаватели наблюдают и получают бесценный опыт; 4) после наблюдения за уроком, проведенным коллегой, учителя совместно его детально обсуждают, максимально уважительно выделяют сильные и слабые стороны урока, вносят необходимые коррективы [8]. В Шанхае (Китай) учителя преподают всего около 12 часов в неделю, чтобы иметь достаточно времени для информального обучения и саморазвития. В этот период учителя часто наблюдают за уроками коллег, учась друг у друга. Преимущественно посещаются уроки более опытных, более эффективных педагогов или наставников. Учителя также регулярно общаются с коллегами в различных группах (или в интернет-сообществах), чтобы: 1) обсудить лучшие практики, 2) поделиться советами, 3) разработать общие планы уроков на предстоящую неделю. Иногда учителя дают открытые уроки, которые служат средством: 1) обмена передовым опытом с другими учителями, 2) получения обратной связи и критики. Порой эти школьные группы встречаются с группами из других школ для обучения, совместного планирования уроков и обмена идеями. Так, в Шанхае создана веб-платформа, позволяющая учителям получать доступ к лучшим учебным программам и исследовательским работам и делиться своими идеями [17].

Тьюторские курсы и семинары. При реализации реформ в области образования всегда разрабатываются новые учебные материалы и курсы. Авторы учебных курсов обычно знакомят на обучающих семинарах лучших из учителей с тем, как следует преподавать учебный предмет по новому курсу. Учителя, посетившие такой семинар, становятся тьюторами данного учебного курса и по «кустовой» системе знакомят с ним своих коллег, в том числе начинающих педагогов. Так происходит, к примеру, в Сингапуре, где учителя-тьюторы, посетившие подобные семинары, проводят соответствующие занятия с педагогами примерно шести различных школ [12]. Также и в Японии большое внимание уделяется расширению профессионального развития под руководством тьютора. К примеру, чтобы подготовить учителей к пересмотру национальной учебной программы в 2017 году, Министерство образования подготовило на курсах повышения квалификации 13 000 тьюторов. Эти тьюторы затем проводили семинары для своих коллег и молодых учителей [8].

Заключение. Страны-лидеры Восточной Азии демонстрируют целостный, интегрированный взгляд на образование. В этих странах велика убежденность в том, что только качественное теоретическое обоснование намечаемых реформ может оптимальным образом способствовать их реализации. Поэтому достоинства и недостатки научных теорий обсуждаются на разных уровнях образования, в результате чего вырабатывается единый подход. **Предполагается, что качественная теоретическая основа в дальнейшем предоставит учителям больше возможностей действовать автономно.** Школам в этих государствах предначертано стать целостными **учебными центрами**, в которых эффективное обучение является заботой не только дирекции, преподавателей и самих учащихся, но и остальных заинтересованных сторон, включая родителей учащихся, выпускников школ и различные сообщества. **Одна из ключевых ролей в этом отведена системной работе по подготовке и переподготовке учительского корпуса, ознакомлению учительства с самыми современными достижениями в области обучения**. Эффективность и успешность ведущих восточноазиатских стран подтверждает: реформирование системы образования успешно только тогда, когда налажена качественная координация между всеми секторами, связанными с образованием.

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» № 073–00007–20–01 на 2020 год и на плановый период 2021 и 2022 годов (проект «Разработка системы методической работы, позволяющей обеспечить единое образовательное пространство и повысить качество общего образования в Российской Федерации» на 2020 год»).

Литература / References

1. Advancing 21st Century Competencies: In East Asian Education Systems (2019) // Asia Society [Электронный ресурс]. URL: https://asiasociety.org/education/advancing-21st-century-competencies (дата обращения: 05.03.2020).
2. *Causton-Theoharis J.* The Paraprofessional's Handbook for Effective Support in Inclusive Classrooms. Baltimore: Brookes Publishing, 2014. 150 p.
3. *Cheng K.-M.* Advancing 21st Century Competencies in East Asian Education Systems (2017) [Электронный ресурс]. URL: https://asiasociety.org/files/21st-century-competencies-east-asian-education-systems.pdf (дата обращения: 10.02.2020).
4. *Dangayach Ya., Gupta A.* Four Asian Dragons — Evolution and Their Growth // International Journal of Advance Research and Development. 2018. Vol. 3, No. 1. P. 158–162.
5. *Delors J.* Learning, the Treasure Within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO, 1996. 266 p.

6. Deploying Teachers Wisely (2019) [Электронный ресурс]. URL: http://ncee.org/2019/08/deploying-teachers-wisely (дата обращения: 03.05.2020).
7. Growing Smarter: Learning and Equitable Development in East Asia and Pacific (World Bank East Asia and Pacific Regional Report). Washington: World Bank Publications, 2018. 256 p.
8. Imagining Japan in Post-War East Asia: Identity Politics, Schooling and Popular Culture (Routledge Studies in Education and Society in Asia, Book 4) / P. Morris, N. Shimazu, E. Vickers (eds.). London; New York: Routledge, 2014. 282 p.
9. *Keengwe J.* Handbook of Research on Mobile Technology, Constructivism, and Meaningful Learning (Advances in Educational Technologies and Instructional Design). Hershey: IGI Global, 2017. 454 p.
10. *Khine M. S.* Science Education in East Asia: Pedagogical Innovations and Research-informed Practices. New York: Springer, 2015. 637 p.
11. *Kwok K.-h.* When Education Meets Politics in Taiwan. Leiden: Brill; Sense, 2017. 226 p.
12. *Ng P. T.* Learning from Singapore: The Power of Paradoxes. London; New York: Routledge, 2017. 210 p.
13. *Norenzayan A., Choi I., Nisbett R. E.* Eastern and Western Perceptions of Causality for Social Behavior: Lay Theories about Personalities and Social Situations // Cultural divides: Understanding and Overcoming Group Conflict / D. Prentice, D. Miller (eds.). New York: Sage, 1999. P. 239–272.
14. School Leadership and Educational Change in Singapore / B. Wong, S. Hairon, P. T. Ng (eds.). New York: Springer, 2019. 228 p.
15. South Korea's Education Exodus: The Life and Times of Early Study Abroad / A. Lo, N. Abelmann, S. A. Kwon, S. Okazaki (eds.). Seattle: Center for Korea Studies; University of Washington, 2017. 341 p.
16. *Tan Ch.* Comparing High-Performing Education Systems. London; New York: Routledge, 2018. 270 p.
17. *Tan Ch.* Educational Policy Borrowing in China: Looking West or looking East? (Routledge Research in International and Comparative Education). London; New York: Routledge, 2016. 226 p.
18. The Definition and Selection of Key Competencies (2005) // Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf (дата обращения: 25.04.2020).
19. The Power of Teacher-to-Teacher Feedback (2019) [Электронный ресурс]. URL: http://ncee.org/wp-content/uploads/2019/04/TeacherFeedbackStat.pdf (дата обращения: 19.03.2020).
20. *Wang L. Kirkpatrick A.* Trilingual Education in Hong Kong Primary Schools. New York: Springer, 2019. 187 p.
21. 21st century skills: the Asian version (2017) // National Center on Education and the Economy [Электронный ресурс]. URL: http://ncee.org/2017/06/21st-century-skills-the-asian-version (дата обращения: 09.05.2020).

METHODOLOGICAL SUPPORT OF GENERAL EDUCATION IN THE LEADING EAST ASIAN COUNTRIES IN THE CONTEXT OF GLOBAL RISKS

In the context of global risks, the education sector is forced to seek reliable guidelines for optimal development. This article introduces countries such as Hong Kong, China, Singapore, Taiwan, South Korea, and Japan. The author seeks answers to the following questions: 1) what is the theoretical basis for carrying out East Asian reforms in the context of global risks; 2) as thoughts, through the prism of the development of skills of the 21st century, important aspects of teaching students, a way to help humanity survive in the face of global risks; 3) what is the new role of teachers; 4) how teachers are being trained in the countries under consideration; 5) what is provided for the methodological support of teachers. It is shown: 1) that educational systems in the countries under consideration are on the platform of constructivism; 2) how is the training that symbolizes the Singaporean approach «Learn less, learn more»; 3) that today teachers are becoming facilitators, mentors and navigators of students in the modern world; 4) what resources and reserves are used in East Asian countries for the

training of teachers who should work in conditions of global risks; 5) what tools correspond to the methodological support of teachers. It has been established that the main theoretical success factor is the qualitative theoretical basis of the ongoing reforms. This makes teachers possible to act autonomously. At the same time, schools in visible states are destined to become holistic training centers. One of the key roles in the reform is assigned to systematic work on the training and retraining of teachers, familiarizing teachers with the most modern achievements in the field of education.

Keywords: East Asian countries, competencies, constructivism, methodological work, reforms, risks, theories, teacher.

УДК 37.0 (092) 13.00.01

СОЦИАЛЬНО-ЦИФРОВАЯ СРЕДА КАК ИСТОЧНИК НОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И НОВЫХ РИСКОВ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Г. Ю. Беляев

Кандидат педагогических наук, член междисциплинарного научного совета по сравнительной педагогике при отделении философии образования РАО, член-корреспондент АПСН, г. Москва
E-mail: gennady.belyaev2011@yandex.ru

Gennady Yu. Belyaev
PhD (Education), member of the Interdisciplinary Scientific Council on Comparative Pedagogy at the Education Philosophy Department of the Russian Academy of Education, member-correspondent of the Academy of Social and Pedagogical Sciences, Moscow, Russia

В статье отмечается, что переход от аналоговых систем передачи информации к цифровым затмевает все достижения предшествующих технологических эпох. Изменился принцип передачи информационного сигнала, что создает предпосылки и условия для формирования качественно иного экономического уклада. Менее чем за пятнадцать последних лет (примерно с 2006–2007 по 2019–2020 год) создалась, сформировалась глобальная, глубоко эшелонированная, чрезвычайно диверсифицированная мультимедийно-цифровая среда, которая поглотила не только все средства массовой коммуникации планеты (радиосвязь, телевидение, Интернет), но и практически все ее без исключения социальные институции современного общества, повлияла на структуры власти и управления обществом, мировой экономикой и геополитикой. В статье представлена оригинальная формулировка понятия цифровой образовательной среды, созданная автором статьи на основе проведенного исследования ее феноменов. Определяя современную образовательную среду как среду преимущественно цифровую, автор ставит акцент именно на ее сетевой социальности, на социализирующих потенциалах этой среды. При таком подходе среда и ее составляющие связываются с понятием деятельности и рассматриваются как замысел, процесс и продукт (результат) такой деятельности — прежде всего, деятельности духовно-практической.

Как цитировать статью: Беляев Г. Ю. Социально-цифровая среда как источник новых возможностей и новых рисков для современного образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 109–123.

Субъектами деятельности выступают как сетевые сообщества, так и индивидуальные пользователи. Исходя из этих предпосылок, автор статьи дает развернутые формулировки качественных признаков сетевой социально-цифровой образовательной среды, которые определяют, с одной стороны, ее новые возможности для образования и воспитания подростков школьного и студенческого возраста, с другой стороны — качественно новые социальные риски.

Ключевые слова: *образование, подростки школьного и студенческого возраста, социально-цифровая сетевая образовательная среда, социальные сети, сетевые сообщества, потенциалы и факторы риска, образ жизни.*

Двадцать первый век принес ощутимые сдвиги в своеобразном «переформатировании» общества, его структуры и субъектов в лице социальных институций (например, организаций среднего и высшего образования). Меняется традиционная, привычная по школьным и вузовским учебникам картина состояния и логика социального поведения общественных групп — слоев и социальных прослоек. Министры образования, комиссары Евросоюза по социальной политике и официальные делегаты от власти в системах среднего и высшего образования делают попытку за попыткой отразить в официальных документах ускользающую от глубокого понимания реальность таких перемен и связать различные точки зрения в какие-то более-менее внятные стратегии образования или национальные проекты [2].

Такие представления, частично оформленные юридически в различных документах национальных органов образования (декларации, рекомендации, протоколы, инструкции и национальные проекты в сфере образования), все еще достаточно спорны и противоречивы — как в общей картине социальных смыслов, так и в проблемных частностях отдельных наук и связанных с образованием социальных практик, не в последнюю очередь обусловленных кризисом парадигмы науки. Нет единства в представлениях научного сообщества и его научных школ о цели и субъектах процессов социальной эволюции. Пока не решена ни одна из глобальных проблем, доставшихся человечеству по наследству от XX века. Может случиться и так, что именно цифровизация социума превратится в одну из глобальных проблем, причем особо социально острых и биологически значимых.

Следовательно, можно предположить, что одним из главных глобальных рисков современного образования является неопределенность

будущего и фрагментарность сценариев социального развития [10]. Именно эти факторы влияют на состояние современного образования. Парадоксально, но именно в этой неопределенности и скрыты не выявленные пока возможности образования благодаря цифровизации образовательной среды и социальных институтов, ее использующих (средняя и высшая школа, научные сообщества, органы управления образованием).

К концу первой четверти XXI века стал очевиден один глобальный феномен — общее ускорение научно-технической революции привело к качественной победе ее материально-технической стороны: радикально изменился сам информационный субстрат НТР, ставший мультимедийным и цифровым. Переход от аналоговых систем передачи информации к цифровым затмевает все достижения предшествующих технологических эпох. Изменился принцип передачи информационного сигнала. То, что еще относительно недавно считалось отраслями и брендами *хайтека (high-tech)*, перестало существовать. Кабельное аналоговое телевидение превратилось в технологическую архаику. В славное прошлое технических достижений человечества ушли аналоговые кассетные и лазернодисковые видеомагнитофоны, так же, как и пленочные фотокамеры и многое другое. Менее чем за пятнадцать последних лет (примерно с 2006–2007 по 2019–2020 год) на базе новейших микропроцессоров пятого поколения (64-битные процессоры, такие как PENTIUM, Celeron, Quad, Dual и Octa Core) создалась, сформировалась глобальная, глубоко эшелонированная, чрезвычайно диверсифицированная мультимедийно-цифровая среда, которая поглотила не только все средства массовой коммуникации планеты (радиосвязь, телевидение, интернет), но и практически все без исключения социальные институции современного общества. Всемирная паутина, как отмечают А. Бард и Я. Зодерквист, повлияла на структуры власти и управления обществом, мировой экономикой и геополитикой, порождая феномен так называемой нетократии — власти владеющих подлинной информацией, имеющей к ней доступ [3].

Как феномен исследования, такой объект и явление, цифровая среда, может быть проанализирован с двух сторон — и каждая из них хорошо наблюдается.

Собственно цифровая среда (digital web) — это материально-техническая сторона мультимедийно-цифровой информационной революции XXI века, технологическая база и инструментарий всех процессов глобализации. Это сфера так называемых высоких технологий *(high-tech*), ма-

териальная среда и стимул их промышленно-научного кластера (высокие технологии военно-промышленного комплекса, цифровая электроника, нанотехнологии, биотехнологии, нейротехнологии и т.п.). Например, персональные помощники — Amazon Echo, Siri, Cortana, Bixby — стали бытовыми средствами (devices), радикально меняющими подходы к эргономике рабочих мест и умножению возможностей специалиста в любой отрасли производства, бизнеса, сферы услуг [4].

Социальные сети (social networks) — это социальная и социокультурная сторона мультимедийно-цифровой информационной революции XXI века, цифровая среда, которую можно назвать особым типом социальной среды. Цифровая среда социальных сетей является объектом разработок агентов высоких гуманитарных технологий *(high-hume)* в рамках глобальной философской, идеологической, информационно-пропагандистской, социально-образовательной и социально-воспитательной работы.

Современное развитие цифровых технологий и социальные сети — порождение Интернета в его саморазвитии как социально-технологической системы. Всемирная сеть Internet, веб-паутина, сегодня является социально-политическим, идеологическим, духовным, экономическим, культурным и образовательным фактором, фоном и средой повседневной жизни сотен миллионов людей в мире. Находящиеся в свободном доступе ресурсы Всемирной сети сегодня представляют собой миллиарды терабайт качественно разноуровневой и содержательно полисемантичной, «разносмысловой» и противоречиво-ценностной информации практически из всех сфер человеческой деятельности.

Год за годом в Интернете формируются основы особой среды социализации, отрабатываются формы, методы и приемы идеологического воздействия на сотни миллионов его участников, лидеров и функционеров. Эта среда социализации полисубъектна [8]. В ней есть свои плюсы и минусы, возможности и опасности, преимущества и риски. Для того чтобы любая система образования могла уверенно конкурировать с такими мощными сетевыми корпоративными ресурсами, как Youtube, мессенджерами типа «WhatsApp» и социальными сетями типа Facebook, работникам образования надо учиться использовать эти ресурсы, перенацеливая их на суверенитет, культуру и социально ориентированное образовательное пространство своей страны.

Интенсивное распространение сетевых сообществ, сам феномен сете-

вой реорганизации общества и его социальных институтов, выстраивание новых типологически видовых сетевых социальных иерархий (как бы абсурдно на первый взгляд ни звучало такое соотнесение терминов — т.е. иерархий статусно-соподчиненных сетей) вызывают к новой жизни понятие среды и ее составляющих. «Всемирная паутина» стала исключительно весомым, возможно, даже решающим фактором социализации новых поколений. Это особая цифровая среда, принципиально новый, построенный по законам открытой системы источник духовно-практической деятельности, сетевой ресурс ключевых жизненных компетенций и одновременно сетевая среда, потенциально способная быть стимулом как социально и духовно здорового, так и патологического образа жизни. Научное осмысление феномена цифровизации современного образования не может не учитывать явно взрывные последствия для социума и взаимоотношений разных поколений в социуме противоречиво понимаемых объективных перемен в жизни людей — родителей, детей и их учителей. Что это дает образованию и к чему это приведет?

Материальным воплощением новой реальности современного образования стала цифровая среда — часть среды социальной, культурной и технологической.

Среда как философское понятие есть данность, основным содержанием которой являются взаимосвязь и взаимодействие ее составляющих. Компонентами среды могут выступать как объекты природы, так и социальные субъекты. В питательной среде все произрастает, в атмосферной среде постоянно циркулируют вихри и конвективные потоки газов, в природной среде выстраиваются пищевые цепочки, в социальной среде мирно сожительствуют или воюют люди, в духовной среде создаются памятники культуры. Взаимодействие таких компонентов как раз и создает само понятие среды. Цифровая среда — это среда активного социального взаимодействия. Образовательная среда становится частью такой цифровой среды. Что и порождает комплекс новых противоречий, осознаваемых как проблемы, риски и возможности.

Социально-цифровая сетевая образовательная среда представляет собой взаимообусловленный комплекс факторов социализации, порождаемых информационно-материальной средой массовой коммуникации, развернутой и диверсифицированной по сетевым структурам и ячейкам всего общества на базе полной и окончательной замены аналогового носителя сигнала цифровым. Она социальна — поскольку это и есть

ее качественная характеристика, она формирует базу для порождения, развития и взаимодействия всевозможных сетевых сообществ разного возраста, социального статуса, смысла и целевого назначения.

При определении современной образовательной среды как среды социально-цифровой мы делаем акцент именно на ее сетевой социальности, на социализирующих потенциалах этой среды. При таком подходе среда и ее составляющие связываются с понятием деятельности и рассматриваются как замысел, процесс и продукт (результат) такой деятельности — прежде всего, деятельности духовно-практической. В цифровой среде начинают активно использоваться социальные практики так называемого дистанционного (дистантного) обучения.

Под дистанционным (или дистантным) обучением в современной дидактике подразумевается процесс обучения, построенный на интерактивном, но заочном взаимодействии преподавателя и студента (учителя и ученика, обучающего и обучаемого)[6], при котором эти субъекты учебного взаимодействия находятся в Сети, используют электронную почту, скайп, группы в «Вотсап», учебные блоги, телекоммуникацию, сетевые учебные вебинары и иные формы и методики дистанционной социальной связи, обучения и досуговой коммуникации, постепенно формирующие так называемую цифровую электронную среду обучения. При этом соблюдаются все присущие учебному процессу компоненты, то есть содержание обучения, учебные цели, методы, методики, приемы, средства обучения, имеющие, однако, специфичные для дистантного обучения характер и акценты применения [6]. Таким образом, дистантное обучение есть важная форма современного обучения в школах, вузах и любых иных, как традиционных, так и инновационных системах неформального образования[11]. Дистанционные цифровые образовательные технологии стремительно захватывают информационное пространство обучения в учреждениях высшего профессионального образования всех вузов земного шара. Одновременно с этим дистанционное (дистантное) обучение формирует цифровую среду обучения и воспитания, и в этом как раз и заключается ее специфика, важная для понимания сути ее социализирующей стороны. Считается, что дистанционные цифровые технологии помогают эффективно использовать возможности удаленного доступа к образовательным ресурсам и обеспечения оперативного учебного взаимодействия в цифровой мультимедийной среде — в электронной образовательной среде (ЭОС).

Логично выделить из социально-цифровой сетевой образовательной

среды, имеющей по преимуществу стихийный характер воздействия на общество, также так называемую *образовательную электронную среду*, среду обучения, связи в которой имеют контролируемый и направляемый характер. Дадим ее определение.

Электронная образовательная среда (ЭОС) — это часть социально-цифровой сетевой образовательной среды. Эта среда уже не стихийна! Это мультимедийно-цифровая среда учебного процесса, контролируемого и управляемого педагогического взаимодействия обучающих и обучаемых, среда, в которой социальные риски минимизированы, процесс социализации носит не стихийный, а направляемый характер [9]. При этом, во многом благодаря сетевому взаимодействию, образовательные организации развиваются как воспитывающие, то есть активно содействующие комплексному формированию ключевых жизненных и профессиональных компетенций обучающихся [9; 12]. Под мультимедийностью в такой среде следует понимать продуманное, целенаправленное и одновременное использование нескольких цифровых электронных инструментов и ресурсов — звука, анимации, телеизображения, как видеоряда через скайп, «Вотсап» и иные мессенджер-сервисы, компьютерной графики. Это именно среда — зрительная, слуховая, графическая, причем и в статике, и в динамике, и даже в голографике.

Обучающие 3D-среды становятся обычными в средней школе, что наглядно демонстрируют такие ежегодные показы достижений, как Международный московский салон образования (ММСО) на ВДНХ, с 2017 года ставший гигантской площадкой инфраструктурных и интеллектуальных решений, открытым интеллектуальным образовательным форумом новейших технологий формирования цифровой электронной образовательной среды — как специализированной части среды цифровой, обучающей и воспитательной.

В ЭОС возможно создание обучающих средств через гипермедиа — нелинейных цифровых сред, презентаций, использующих гипертексты, построенные с использованием звука, 3-D проекций изображения, использование различных редакторов и платформ.

К сожалению, пока в этой сфере больше нерешенных проблем, чем стимулов к накоплению позитивных образовательных эффектов. Однако вполне очевидно, что подобные среды дают активный социальный импульс новейшим формам обучения и прототипам социализации, имеющим преимущественно сетевой характер. Перечислим характерные

признаки социально-цифровой сетевой образовательной среды.

1. Социально-цифровая сетевая образовательная среда — среда образовательная как данность в самом точном и самом глубоком смысле понятия. Сегодня эта среда располагает всеми условиями и возможностями как для дистанционного (дистантного), так и индивидуального самостоятельного обучения по склонностям и интересам, и даже для лиц с ограниченными возможностями по здоровью эта среда благоприятна и по ресурсам, и по эргономике, и по психологическим нюансам индивидуальной или групповой учебной и воспитывающей деятельности.
2. Социально-цифровая сетевая образовательная среда — данность высоких технологий (это мир научно-технологической революции, сокращенно *хайтек: high-tech)*, но это и данность так называемых гуманитарных технологий (высокие гуманитарные технологии *high humanitarian technologies*, сокращенно *хай-хьюм: high-hume*). С одной стороны, формирующиеся в такой среде сетевые сообщества представляют собой сообщества профессионалов в какой-либо отрасли науки, инженерии, бизнеса. С другой стороны, это сетевые сообщества открытого социума, использующие возможности Интернета для активного и непосредственного общения (пример — Одноклассники.ру) или для решения каких-либо общих целей, задач, активной пропаганды каких-либо ценностей и взглядов на мир и общество (пример — *Greenpeace* как международная организация и движение, имеющее национальные филиалы).
3. Социально-цифровая сетевая образовательная среда многослойна и диверсифицирована — она непрерывно усложняется в своем растущем многообразии и разнообразии, ежедневно умножая свои социальные, этнические и профессионально-корпоративные формы, структуры и ячейки.
4. Социально-цифровая сетевая образовательная среда существенно влияет на возрастные особенности восприятия и понимания окружающей реальности, каким-то (пока еще не вполне исследованным) образом переформатируя работу тонких структур коры головного мозга (неокортекса), перераспределяя зоны активности в полях головного мозга к зрительным и слуховым зонам, формируя новые особенности порождения мыслей, образов, эмоций.

На эту проблему обратили внимание представители тех отраслей и прикладных дисциплин научного сообщества, которые объединяет термин «когнитивные науки»: неврология, нейробиология, нейрофизиология, нейролингвистика и др. Применительно к ним в литературе можно встретить общий термин «когнитивные науки». Именно они сосредоточиваются на разностороннем изучении феноменов цифровизации образовательной среды. Исследования в этой области уже успели породить термин «эмоциональный интеллект» [13]. Дж. Пэлфри, У. Гассет и другие ученые делают вывод о формировании первого цифрового поколении детей, о «детях цифровой эры» [7]. С пеленок они постигают мир с экранов гаджетов и новейших смартфонов, их мировосприятие и миропонимание, как отмечал Д. И. Фельдштейн, уже устроено иначе, чем у «землян» предшествующих поколений (по-другому, иначе, не так как ранее формировались зрительные и слуховые комплексы, особенности развития речи и т.п.). [11]

5. Представители образования столкнулись с усложняющейся информационно-сетевой социальной реальностью и пока не могут ее объяснить. В связи с этим деятели когнитивных наук пытаются по-новому осмыслить процессы познания и мышления через их функциональные связи с эмоциональной сферой, эмоциональным интеллектом, с ценностями и смыслами поведения, принятием адекватных ситуативных жизненных решений и созданием нового интеллектуального продукта. Не исключено, что данные таких исследований подтвердят предположения о продолжающейся биологической эволюции человека, стимулами которой и выступает как раз сетевая образовательная среда [11].
6. Благодаря социально-цифровой сетевой образовательной среде доступными для пользователей Интернета стали все библиотеки мира, все образовательные ресурсы, все аудио- и фильмофонды, начиная с 1895 года. В открытом сетевом доступе сегодня миллиарды терабайт информации, часто уникальной, что благоприятно отражается на качестве работы специалистов разных областей знания и профессий, расширяет возможности при отборе средств и методов как учебной, так и воспитательной работы с обучающимися подростками.
7. Появились невиданные ранее возможности великолепной, рестав-

рационного качества оцифровки старых кинопленок. Более чем успешными оказались эксперименты по полноценному насыщению цветом архивных кино-, видео- и фотоматериалов. Последствия такого технологического рывка для всей образовательной среды трудно переоценить. Качество изображения настолько высокое, что просмотр фото- или видеофайлов в домашних условиях можно сравнить с непосредственным созерцанием объекта природы или артефакта культуры, причем цифровые технологии дают возможность увидеть детали и нюансы, недоступные невооруженному глазу.

8. Сети взаимосвязей, порождаемых культурой современного вуза и формами социализации и воспитания обучающихся, включают сегодня новейшие социальные феномены цифровизации образовательной среды. Последние характеризуются тем, что:

   А) применяя электронную образовательную среду, средняя школа сближается с высшей по формам и методам учебно-поисковой и проектно-исследовательской деятельности [11];

   Б) не только в социализации, но и в социальном воспитании школьников и студентов акценты переносятся с «должного» на «вероятное и возможное»;

   В) виртуализован значимый собеседник — лицо, с которым можно общаться и даже завязывать близкие онлайн-отношения «в режиме реального времени», но при этом оставаться анонимным, демонстрируя при этом друг другу образы и стороны своего «я», актуально-социальные или придуманные культурно-поведенческие маски;

   Г) пакеты социально-профессиональных компетенций морально устаревают быстрее, чем меняется очередное поколение преподавателей [8].

9. Социально-цифровая сетевая образовательная среда создала профессию блогера — организатора событийно-дискуссионных дневников в соцсетях типа «Одноклассников», «Твиттера», «Фейсбука», «ВКонтакте», «Инстаграма», в мессенджерах типа «Вайбера», «Вотсапа», «Телеграма», WeChat (для геймеров), Discord, Snapchat, Hangouts Google, Veon, ICQ — Google Talk и др. Здесь названы наиболее популярные в России информационные сервисы — на самом деле в мире их насчитывается уже сотни — и именно по-

добные им сервисы и составляют непрерывную и многослойную основу ячеистой структуры сетевых сообществ в мире.

10. Социально-цифровая сетевая образовательная среда сделала прозрачными и «общеобсуждаемыми» сферы, субъектов и события политики, экономики, культуры, досуга. Более того, эта среда легализовала анонимность сетевого общения: пользователи изобретают сетевые маски — ники (*nickname*, псевдоним), общаются на уровне собственных индивидуальных имитаций.
11. Социально-цифровая сетевая образовательная среда постепенно задает новый формат общественным связям и отношениям, усложняя социальную картину множественностью новых социализирующих ячеек, конкурирующих между собой за влияние на подрастающее поколение, активно вовлекая подростков всех возрастных подгрупп в социальное взаимодействие и движение. Такие понятия, как хосты, чаты, блоги, вошли в общегуманитарную социальную сферу быта, в мир массового потребления, в стихию пользователей даже подросткового возраста, меняя их воспитательные векторы, социальную психологию, круг знакомств и образ жизни, ценности и смыслы.

Здесь, на выходе сетевой социально-цифровой образовательной среды в открытый социум, проходит своего рода социальная граница, которая отделяет, условно говоря, «мир воспитательных воздействий» традиционных и новых социальных институтов на подрастающие поколения от «мира стихийной социализации», который олицетворяет сегодня цифровая среда в самом широком ее смысле, вбирая в себя все плюсы и минусы современного общества и постоянно порождая и умножая как возможности, так и риски негативной, по определению А. В. Мудрика, социализации подростков вплоть до ее криминальных вариантов [5]. Перечислим только некоторые, но наиболее тревожные социальные риски, порождаемые современной стихийной цифровой средой социализации.

В средовых сетевых «интернет-джунглях» формируется драматическое социальное противоречие между высокими технологиями организации среды жизни и реанимацией архаических, асоциально-диких форм социального поведения. Миллионами выставляются комменты, сыпятся лайки и дизлайки, формируются и дискредитируются репутации, рождаются новые социальные религии и ставятся псевдоновостные

имиджевые спектакли, проводятся не только чаты и веб-конференции, но также и сессии троллингов (издевательств), в чей-либо персональный адрес организуются злобные кибербуллинги (неприкрытая травля, почти никогда не караемая уголовно). В детской и молодежной среде уже не редкостью является пропаганда патологических форм поведения, эстетизация насилия и суицида.

Современная цифровая среда подчеркнуто демонстративно уходит от всякого рода формализованных властно-управленческих вертикалей к горизонтальным «анархическим» сетевым сообществам без границ (а зачастую и моральных приличий). Социально-цифровая сетевая образовательная среда сегодня является источником, как формирующим, так и разрушающим нормальное культурное мировоззрение детей, подростков и взрослых. Формируется драматическое социальное противоречие между высочайшим уровнем доступной науки и деградирующими формами невежественного социального сознания. Если еще относительно недавно, лет тридцать назад, возможности пропагандистов маргинальных теорий и концепций были весьма ограничены малыми тиражами книг и кружковщиной, но сегодня сетевые провокаторы «бесплатно» получают многомиллионную сетевую аудиторию. Интернет засорен так называемыми фейковыми новостями (то есть умышленной дезинформацией) *(англ. fake — ложь)*. [1] В эпоху «черных лебедей» (по выражению Нассима Талеба), неопределенности и неустойчивого состояния общества необходимо воспитывать в подростках желание и готовность конструктивно противостоять тиражированию невежества, блокировать разрастание субкультурных стереотипов поведения, явно асоциального и разрушительного уже по первым симптомам своего агрессивного контркультуного проявления (ЛГБТ и проч.).

Существует и риск того, что виртуальная реальность подменит действительность с самых ранних периодов социализации человека, что будет означать наступление нового состояния общества за рамками привычных для науки языков описания социальной реальности. Возможны кризисы идентичности самого человека, его социальных ролей, целей жизни и эмоциональных привязанностей [10].

Цифровая сетевая среда тотальна: как феномен эта социальная данность охватывает сегодня все общество, все социальные слои и поколения. Как следствие информационно-цифровой революции, социальные сети стали неотъемлемой частью обычной жизни, хотя еще четверть

века тому назад это понятие было знакомо лишь единицам [11]. В идеале процесс образования должен удобрять почву смыслов, на которой впоследствии должны происходить поиск и обретение общего качества жизни, а не только смысла зарабатывания на жизнь [13]. В этом смысле социально-цифровая среда сетевого взаимодействия образовательных организаций может стать важнейшим помощником современного педагога [9]

Работа выполнена при поддержке РФФИ Проект «А» 20–013–00310 «Потенциалы и риски цифровой среды в воспитании школьников».

Литература

1. *Гуров А.* Интернет — это жизнь XXI века, и вы не защищены в нем. Как наживаются на фейках о коронавирусе // Life.ru 11.04.2020 [Электронный ресурс]. URL: https://life.ru/p/1312991 (дата обращения: 14.04.2020).

2. *Делор Ж., Аль-Муфти И., Амаги И.* и др. Образование: сокрытое сокровище (Learning: The Treasure Within). Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. М.: МОУ ВПП ЮНЕСКО «Образование для всех», 1996. 31 с.

3. *Зодерквист Я., Бард А.* Netократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма. СПб., 2005. 369 с.

4. Изучение мозга, передача знаний и бессмертие. Стив Возняк об образовании и технологиях [Электронный ресурс]. URL: http://emosurf.com/post/6623 (дата обращения: 10.042020).

5. *Мудрик А. В.* Социализация человека: учеб. пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: МПСИ; Воронеж, МОДЭК, 2010. 624 с.

6. Педагогические технологии дистанционного обучения: учебное пособие для вузов / под ред. Е. С. Полат. 3-е изд. М.: Юрайт, 2020. 292 с.

7. *Пенская Е. А.* Организация сетевого взаимодействия как условие успешного развития инновационного образовательного учреждения // Стратегия развития сетевого взаимодействия образовательных учреждений: новое качество образования: мат-лы межрайон. науч.-практ. конф / отв. ред. Е. В. Посохина. Белгород, 2010. С. 26–29.

8. *Пэлфри Дж., Гассер У.* Дети цифровой эры / пер. с англ. Н. Яцюк. М.: Эксмо, 2011. 368 с.

9. *Селиванова Н. Л., Баранов А. Е., Баранова Н. А.* и др. Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента. М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017. 192 с.

10. *Талеб Н. Н.* Черный лебедь. Под знаком непредсказуемости. 2-е изд., доп. / пер. с англ. // ЛитРес [Электронный ресурс]. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=4234345 (дата обращения: 25.04.2020).

11. *Фельдштейн Д. И.* Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 16 с.

12. *Фролова Е. И.* О механизмах реализации сетевого взаимодействия в системе образования // Стратегия развития сетевого взаимодействия образовательных учреждений: новое качество образования: мат-лы межрайон. науч.-практ. конф / отв. ред. Е. В. Посохина. Белгород, 2010. С. 9–17.

13. *Чудновский В. Э.* Смысложизненный аспект современного образования // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 50–60.

14. *Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R.* Models of emotional intelligence / R. J. Sternberg (ed.) // Handbook of human intelligence (2nd ed.). Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.

SOCIAL AND DIGITAL ENVIRONMENT AS A SOURCE OF NEW OPPORTUNITIES AND NEW RISKS FOR MODERN EDUCATION

This article notes that the transition from analog information transmission systems to digital overshadows all the achievements of previous technical epochs, which creates the prerequisites and conditions for the formation of a qualitatively different economic order. The very principle and substrate of the transmission of the information signal has changed. In less than 15 years (approximately from 2006–2007 up to 2019–2020) a global, deeply echeloned, highly diversified multimedia-digital environment has been created. It has absorbed not only all the mass communications of the planet (radio, television, the Internet), but almost all of it without exception the social institutions of modern society, has influenced the structures of power and governance of society, the world and geopolitics. Based on the author's study of the phenomena of the digital educational environment, the article presents the author's formulation of the concept. Defining the modern educational environment as a predominantly digital environment, the author puts emphasis on its networked sociality, on the socializing potentials of this environment. In this approach, the environment and its components are associated with the concept of activity and are considered as the idea, process and product (result) of such activity — first of all spiritual and practical activities. The subjects are both network communities and individual users. Based on these assumptions, the author of the article gives detailed formulations of qualitative features of the networked social-digital educational environment, which determines, on the one hand, its new opportunities for education and education of high and higher school students, on the other hand — sets qualitatively new social risks.

Keywords: education, teenagers of school and student age, social-digital network education environment, social networks, online communities, potentials and risk factors, lifestyle.

References

- *Chudnovskij V. E.* Smyslozhiznennyj aspekt sovremennogo obrazovaniya // Voprosy psihologii. 2009. № 4. S. 50–60. [In Rus].
- *Delor Zh.,* Al'-Mufti I., Amagi I. i dr. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche (Learning: The Treasure Within). Osnovnye polozheniya Doklada Mezhdunarodnoj komissii po obrazovaniyu dlya XXI veka. M.: MOU VPP YuNESKO «Obrazovanie dlya vsekh», 1996. 31 s. [In Rus].
- Fel'dshtejn D. I. Prioritetnye napravleniya psihologo-pedagogicheskih issledovanij v usloviyah znachimyh izmenenij rebenka i situacii ego razvitiya. M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2010. 16 s. [In Rus].
- *Frolova E. I.* O mekhanizmah realizacii setevogo vzaimodejstviya v sisteme obrazovaniya // Strategiya razvitiya setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij: novoe kachestvo obrazovaniya: matly mezhrajon. nauch.-prakt. konf / otv. red. E. V. Posohina. Belgorod, 2010. S. 9–17. [In Rus].
- *Gurov A.* Internet — eto zhizn' XXI veka, i vy ne zashchishcheny v nem. Kak nazhivayutsya na fejkah o koronaviruse // Life.ru 11.04.2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://life.ru/p/1312991 (data obrashcheniya: 14.04.2020). [In Rus].
- Izuchenie mozga, peredacha znanij i bessmertie. Stiv Voznyak ob obrazovanii i tekhnologiyah [Elektronnyj resurs]. URL: http://emosurf.com/post/6623 (data obrashcheniya: 10.042020). [In Rus].
- *Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R.* Models of emotional intelligence / R. J. Sternberg (ed.) // Handbook of human intelligence (2nd ed.). Cambridge University Press, 2000. P. 396–420.
- *Mudrik A. V.* Socializaciya cheloveka: ucheb. posobie. 3-e izd., ispr. i dop. M.: MPSI; Voronezh, MODEK, 2010. 624 s. [In Rus].
- Pedagogicheskie tekhnologii distancionnogo obucheniya: uchebnoe posobie dlya vuzov / pod red. E. S. Polat. 3-e izd. M.: Yurajt, 2020. 292 s. [In Rus].
- Pelfri Dzh., Gasser U. Deti cifrovoj ery / per. s angl. N. Yacyuk. M.: Eksmo, 2011. 368 s. [In Rus].
- *Penskaya E. A.* Organizaciya setevogo vzaimodejstviya kak uslovie uspeshnogo razvitiya innovacionno-

go obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Strategiya razvitiya setevogo vzaimodejstviya obrazovatel'nyh uchrezhdenij: novoe kachestvo obrazovaniya: mat-ly mezhrajon. nauch.-prakt. konf / otv. red. E. V. Posohina. Belgorod, 2010. S. 26–29.

- *Selivanova N. L., Baranov A. E., Baranova N. A.* i dr. Vospitatel'noe prostranstvo vuza v lichnostnom i professional'nom stanovlenii studenta. M.: FGBNU ISRO RAO, 2017. 192 s. [In Rus].
- *Taleb N. N.* Chernyj lebed'. Pod znakom nepredskazuemosti. 2-e izd., dop. / per. s angl. // LitRes [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=4234345 (data obrashcheniya: 25.04.2020). [In Rus].
- *Zoderkvist Ya., Bard A.* Netokratiya. Novaya pravyashchaya elita i zhizn' posle kapitalizma. SPb., 2005. 369 s. [In Rus].

УДК 37 (372.893)

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ В РОССИЙСКОЙ ШКОЛЕ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Л. Н. Алексашкина

Доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра социально-гуманитарного общего образования, Институт стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: lunalex@inbox.ru

Lyudmila N. Aleksashkina
Dr. Sc. (Education), Leading Researcher, Laboratory for General Social and Humanitarian Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

О. Ю. Стрелова

Доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения, Хабаровский краевой институт развития образования, г. Хабаровск
E-mail: strelovaprof@gmail.com

Olga Yu. Strelova
Dr. Sc. (Education), Professor of the Chair of Theory and Methodics of Education, Khabarovsk Regional Institute for the Development of Education, Khabarovsk, Russia

Целью статьи является соотнесение предшествующего опыта и перспектив проектирования результатов изучения истории в российской школе в связи с общими тенденциями модернизации отечественного и мирового образования в конце XX — первых десятилетиях XXI в. Исследование проводилось с использованием комплекса методологических подходов — историографического, компаративного, системно-педагогического, личностно-ориентированного. Вопросы обоснования и практического применения результатов изучения истории в отечественной школе рассмотрены в общем контексте разработки образовательных стандартов в России в 1990-е — 2010-е гг. В статье прослежена эволюция концептуальных основ стандартов, определявших отбор планируемых результатов обучения, а также охарактеризованы современные вызовы, требующие их обновления. Раскрыта необходимость соотнесения предметных результатов изучения истории и общих образовательных компетенций, значимых для жизни в современном мире. Представлена авторская версия предметных результатов изучения истории, исходящая из структуры историко-познавательной деятельности школьников — от работы с хронологией до применения исторических знаний в общении, социальной среде. Обоснована необходимость определения предметных результатов изучения школьниками истории в диалогах с такими категориями, как: образовательные компетенции XXI в.; личностные результаты обучения; мета-

Как цитировать статью: Алексашкина Л. Н., Стрелова О.Ю., Вяземский Е. Е., Хлытина О. М. Проектирование результатов изучения истории в российской школе: опыт и перспективы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 124–137.

предметные / универсальные результаты обучения; подходы к измерению и оценке образовательных результатов.

Ключевые слова: *образование, ориентированное на результаты; компетенции XXI века; образовательные стандарты; личностные результаты; предметные результаты; познавательная деятельность школьников.*

Е. Е. Вяземский

Доктор педагогических наук, заведующий кафедрой методики преподавания истории, Московский педагогический государственный университет, г. Москва
E-mail: viazemskiy@rambler.ru

Eugene E. Vyazemskiy
Dr. Sc. (Education), Head of the Chair of History Teaching Methods, Moscow Pedagogical State University, Moscow, Russia

О. М. Хлытина

Кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой отечественной и всеобщей истории, Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск
E-mail: khlytina@mail.ru

Olga M. Khlytina
PhD (Education), Head of the Chair of Russian and Global History, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

Введение

В конце XX — начале XXI в. под эгидой ЮНЕСКО был разработан ряд документов, направленных на обновление подходов и практических мер в образовании для нового столетия. В них подчеркивается, что образование в XXI веке должно быть нацелено на воспитание граждан, обладающих способностью критически мыслить, анализировать возникающие в обществе проблемы, осуществлять поиск решений этих проблем, брать на себя социальную ответственность. Специальный акцент в этих документах сделан на необходимости использовать в национальных системах образования «новые подходы с точки зрения признания, подтверждения и оценки результатов обучения» [4]. Определение новых образовательных приоритетов в указанный период сопровождалось разработкой концепций образования, ориентированного на результаты, которые могут / должны быть достигнуты учениками в процессе обучения (outcome-based education) [20; 21]. Педагоги многих стран занялись конструированием перечней компетенций (базовых навыков, ключевых умений), необходимых человеку XXI в. для успешной самореализации и благополучной жизни в мире [18].

В развитии и применении идей образования, ориентированного на результаты обучения, можно выделить следующие аспекты: а) обоснование концептуальных положений, уточнение содержа-

ния ключевых понятий, характеризующих результаты обучения в свете актуальных представлений о качестве образования; б) проектирование образовательных результатов на уровне стандартов и учебных программ в школах разных стран; в) разработка инструментария для диагностики достижения запланированных результатов.

Работа по названным направлениям осуществлялась и в российской педагогической науке и образовательной практике конца XX — первых десятилетий XXI в. [12]. При этом выявились проблемы, требующие уточнения принятых подходов, поиска новых решений как на уровне общих концепций, так и применительно к ступеням школьного обучения и отдельным учебным предметам, в том числе истории. В связи с вышеизложенным определена *цель данной статьи:* обобщение опыта и определение перспектив проектирования результатов изучения истории в российской общеобразовательной школе в контексте развития теоретических основ и практики определения результатов обучения и в сопоставлении с международными исследованиями.

Методология и методы исследования. Методологической основой исследования выступили следующие подходы: *историографический*, предполагающий выявление последовательности и продвижения в обосновании и реализации педагогических концепций; *компаративный*, помогающий определить общие тенденции и черты своеобразия в решении рассматриваемых вопросов в отдельных странах; *системный*, раскрывающий связь теоретических и прикладных разработок, соотношение в них универсальных и предметных компонентов и т.д.; *личностно-ориентированный,* рассматривающий достижения учащихся в процессе обучения в единстве категорий «знание» — «действие» — «отношение» (оценка, позиция).

Основные аспекты и результаты исследования

Образовательные стандарты и результаты обучения. Введение в большинстве стран мира стандартов общего образования стало значительным импульсом для развертывания педагогических концепций, ориентированных на результаты обучения. В стандартах утвердилась ясно выраженная парадигма: целью образования является не столько процесс обучения, сколько конечный результат. Заметим, что своеобразный логический императив («цель — это результат») сказался не только в нормативных документах, но и в практике преподавания, причем не

всегда однозначно позитивным образом.

Характерные черты сложившейся ситуации отмечены в работах современных исследователей, где, в частности, подчеркивается, что «определение целей обучения через содержание предмета, процесс деятельности учителя или ученика не дает полного представления о предполагаемых результатах обучения <…> цели обучения формулируются через результаты обучения, выраженные в действиях учащихся, причем таких, которые учитель или какой-либо другой эксперт может надежно опознать» [6, с. 64]. В приведенном положении обращает на себя внимание указание как на характер планирования результатов, так и на возможность их выявления и оценки посредством соответствующего контроля, аттестации.

Названные тенденции отразились и при разработке стандартов для российской общеобразовательной школы в конце XX — начале XXI в. Уже так называемые Временные стандарты (1998–1999 гг.) включали рубрику «Требования к обязательной подготовке учащихся». Структура требований определялась для каждого учебного предмета отдельно в виде перечней содержательных и деятельностных компонентов. При этом предусматривались два уровня результатов — «ученик имеет возможность» и «ученик должен» [3]. В стандартах общего образования, принятых в 2003–2004 гг., особое внимание уделялось формированию «обобщенных способов» учебной деятельности. Требования к уровню подготовки выпускников излагались по следующим трем рубрикам: знать и понимать; уметь (владеть способами познавательной деятельности); использовать (применять) знания и умения в практической деятельности [11]. В рамках данной конструкции, где просматриваются элементы известной таксономии (классификации образовательных целей) Б. Блума, требования, относящиеся к отдельным предметам, носили весьма схематизированный характер.

В федеральных государственных образовательных стандартах общего образования 2009–2012 гг. (далее — ФГОС) было введено понятие «планируемые результаты освоения образовательной программы». При этом предусматривался комплекс результатов, включавший три группы — *личностные, метапредметные и предметные результаты* [15, с. 10–11]. При этом предметные результаты определены в ФГОС в виде перечней знаний и познавательных действий, которые должны быть освоены школьниками при изучении основных учебных дисциплин.

Значительным проектом, направленным на практическое воплощение требований ФГОС 2009–2012 гг. и учебных программ, стала разработка серии книг для учителя о планируемых результатах начального и основного общего образования (издательство «Просвещение») [1]. В них были представлены технологические цепочки образовательных категорий: планируемый результат → умения, необходимые для его достижения → задания базового и повышенного уровней, с помощью которых возможны формирование и проверка данного результата. Тем самым предусмотренный стандартами норматив дополнялся необходимым педагогическим инструментарием.

При определенной завершенности цикла ФГОС, разработанных в 2009–2012 гг., вопросы о концептуальных основах и содержательном наполнении стандартов продолжали оставаться предметом профессионального и общественного обсуждения и в последующие годы. В поручениях руководящих органов страны ставились задачи обновления стандартов и образовательных программ «с учетом современных достижений науки и технологий и изменения запросов учащихся и общества, ориентированности на применение знаний, умений и навыков в реальных жизненных ситуациях» [9]. В 2019 г. были опубликованы для общественного обсуждения проекты обновленных ФГОС начального и основного общего образования, подготовленные по заданию Министерства просвещения РФ [16]. Они вызвали немало критических замечаний экспертов [13]. Вопрос о совершенствовании школьных стандартов остался в повестке дня.

Результаты обучения в школе в современных исследованиях. Отмечая как теоретико-педагогическое, так и, в особенности, прикладное значение образовательных стандартов, нельзя не заметить, что они являются лишь частью широкого контекста, связанного с вопросом о результатах обучения в современной школе.

Значительный интерес представляют сформулированные в ходе реализации национальных и международных образовательных проектов перечни результатов обучения в школе, особенно значимых для жизни в современном мире. Так, в рамках проекта Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) «Будущее образования и навыков: Образование 2030» создан Образовательный компас ОЭСР 2030 (OECD Learning Compass 2030), в котором определены компетенции, необходимые учащимся для реализации своего потенциала и продук-

тивной деятельности в современном обществе. К таким компетенциям отнесено: 1) «создание новых ценностей», где фундаментом выступают способность к адаптации, креативное мышление, любознательность и открытость новому; 2) «разрешение проблем и противоречий» на основе системного мышления; 3) «принятие ответственности», т.е. самоконтроль и саморегуляция, решение проблем с учетом последствий своих действий, адаптивность [22]. Известны и другие модели «навыков XXI века», сконструированные национальными и международными организациями и структурами и охарактеризованные в исследовательской литературе [2; 17]. Изучение перечней компетенций, предложенных педагогическими сообществами разных стран, позволило значительной части исследователей сойтись во мнении, что центральное место среди универсальных компетенций, для обозначения которых используются словосочетания «новая грамотность», «навыки XXI века», «soft skills» и др., занимают так называемые 4К: коммуникация, креативность, критическое мышление, кооперация [14; 7].

Важную практическую информацию содержат международные сопоставительные исследования качества образования (PISA, TIMSS, PIRLS и др.). Их данные учитывались при постановке стратегической задачи обеспечения глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождения Российской Федерации в число ведущих стран мира по качеству общего образования [10]. В докладе «Российская школа: начало XXI века» экспертов Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», базирующемся на анализе значительного массива статистической информации о результатах участия российских школьников в международных исследованиях 2000-х гг., сделан вывод, что укрепление конкурентоспособности страны в достижении высоких показателей качества образования требует обновления стандартов и программ для развития метапредметных навыков, совершенствования практик преподавания (в том числе — персонализации образовательного процесса), изменений в инструментарии оценки качества образования (образовательных результатов) [12].

Планируемые результаты изучения истории: общее и особенное. Проектирование результатов изучения истории в российской школе осуществлялось в рамках разработки названных выше стандартов общего образования (1998–1999 гг., 2003–2004 гг., 2009–2012 гг.). В зависимости от концепций стандартов требования к исторической подготовке учащихся

оказывались в одних случаях относительно развернутыми, а в других, например стандартах 2003–2004 гг.,— сведенными к общим результатам (знать / понимать; уметь; применять знания и умения в практической деятельности). Однако ни краткие, ни пространные требования было невозможно сформулировать без осмысления гносеологического и аксиологического потенциала истории как учебной дисциплины.

Важным достижением 1990-х гг. стало обоснование структуры познавательной деятельности школьников при изучении истории. Она отражала логику и систему процедур исторического познания (описание — анализ — объяснение — оценка), а также основные категории исторического знания (исторический источник — факт — понятие — структура — версия). В соответствии с этой структурой были сформулированы требования к подготовке школьников по истории. Основные их группы: 1) хронологические знания, работа с хронологией; 2) знание исторических фактов, работа с фактами; 3) работа с историческими источниками; 4) историческое описание, реконструкция; 5) анализ, объяснение; 6) работа с версиями, оценками. Для каждой группы были названы конкретные познавательные действия. Например, при работе с источниками требовалось проводить поиск информации в источниках разных видов; сравнивать данные источников, выявляя сходство и различия; характеризовать назначение и информационные особенности источника (в том числе — достоверность и ценность сообщаемой информации); высказывать суждение о позициях, взглядах автора (составителя) источника. А в группу «Работа с версиями и оценками» вошли требования: приводить оценки исторических событий и личностей, изложенные в учебной и научно-популярной литературе; сравнивать версии и оценки, выявляя их сходство и различия; высказывать суждение о подходах (критериях), лежащих в основе отдельных версий и оценок; определять и аргументировать свою оценку наиболее значительных событий и личностей в истории [8, с. 23–25].

Данная структура историко-познавательной деятельности школьников была положена в основу перечней предметных результатов по истории в ФГОС основного и среднего общего образования 2010–2012 гг. Дополнительно вводилась группа требований, предусматривавших применение выпускниками полученных знаний и умений в самостоятельной поисковой, исследовательской, проектной деятельности, в социальном общении и т.д. Тем самым в пространстве школьной истории нашли

определенное отражение представления о «навыках XXI века».

Подготовленная в 2018–2019 гг. обновленная версия ФГОС основного общего образования, как уже отмечалось, вызвала немало критических замечаний. Они касались и разделов, относящихся к предмету «История». Предметные результаты по истории, к сожалению, не имели единого системного основания. В них были произвольно смешаны отдельные процедуры исторического познания (работа с хронологией, исторической картой) и общеучебные умения (систематизировать материал, составлять таблицы и т.д.). Среди образовательных результатов оказались примеры конкретных заданий из контрольно-измерительных материалов ЕГЭ. Кроме того, составители раздела по истории включили в описание результатов объемные перечни содержательных единиц исторического материала [16]. Таким образом, в предложенной версии предметных результатов по истории имело место восстановление компонентов так называемой номенклатурно-знаниевой модели.

В качестве альтернативы упомянутому проекту авторами данной статьи была предложена система предметных результатов изучения истории в общеобразовательной школе в единстве категорий «знание», «отношение», «действие (умение)». Перечни результатов развернуты по годам обучения. При этом расширен спектр деятельности, связанной с применением исторических знаний и умений исторического познания в учебных ситуациях и повседневной жизни, раскрытием личностных смыслов постижения истории. Речь идет о подготовке школьниками учебных проектов по отечественной и всеобщей истории, истории родного края; отборе и критическом анализе исторической информации, в том числе представленной в сети Интернет; опоре на исторические знания для объяснения причин и сущности современных событий; использовании знаний об исторических традициях разных народов в качестве основы диалога в поликультурной среде; содействии сохранению памятников истории и культуры и др. [5]

Характеризуя опыт проектирования российскими педагогами результатов изучения истории в школе, уместно провести сопоставление с практикой других стран. Например, в учебном плане среднего образования Сингапура (страны — лидера по результатам исследований PISA) определены личностные качества учеников, развитие которых достигается благодаря изучению истории. Это: «Inquiring» — любознательный, задающий вопросы для объяснения и понимания прошлого; «Reasoned» —

обосновывающий свои интерпретации; «Discerning» — критически читающий источники, анализирующий достоверность исторической информации; «Balanced» — учитывающий и признающий различные точки зрения при построении собственной исторической интерпретации; «Methodical» — проводящий историческое исследование на основе широкого круга источников, с эффективным отбором и систематизацией фактов; «Empathetic» — понимающий причины событий прошлого в соответствии с историческими обстоятельствами; «Knowledgeable» — глубоко понимающий и знакомый с ключевыми силами и личностями, сформировавшими ландшафт мировой и региональный истории [19]. В данном случае имеет место синтез личностных и предметно-познавательных компонентов, что представляет интерес с концептуальной точки зрения: цели изучения истории определяются с учетом «навыков XXI века». Вместе с тем планируемые результаты конкретизируются в известных группах требований — «знания и понимание», «навыки (умения)», «ценности и отношения».

В российских стандартах личностные и предметные результаты, как уже отмечалось, представлены раздельными перечнями, что можно объяснить, помимо прочего, разными возможностями измерения и оценивания этих групп результатов. В то же время нельзя не отметить, что многие познавательно-исторические процедуры в приведенном выше описании совпадают с предметными результатами, проектируемыми российскими педагогами. В их числе — анализ и критика источников, выяснение причинно-следственных связей событий, характеристика исторических личностей, рассмотрение оценочных суждений и обоснование собственных интерпретаций, осуществление поисковой, исследовательской деятельности.

О перспективах. Проведенный анализ позволил выявить ряд «открытых вопросов», требующих внимания при дальнейшей работе над предметными результатами по истории.

Прежде всего, очевидна необходимость более последовательного, чем это делалось ранее, определения данных предметных результатов в широком образовательном контексте, а именно — в *диалогах* с такими категориями, как:

- образовательные компетенции XXI в.;
- личностные результаты обучения;
- метапредметные / универсальные результаты обучения;

– подходы к измерению и оценке образовательных результатов.

Подчеркнем, что речь идет именно о диалоге, а не об автоматическом следовании («схождении») сверху вниз от ключевых («высших») компетенций к общепредметным, а затем — предметным. Ведь познавательный и аксиологический потенциал истории далеко не исчерпывается общими положениями ключевых компетенций, а отводить предметному познанию лишь функцию конкретизации универсальных категорий значит сознательно обеднять его.

Вопрос об измерении и оценке тоже упомянут неслучайно. В отечественной системе исторического образования усиливается противоречие между необходимостью развития на уроках истории мировоззренческой, ценностно-смысловой сферы обучающихся и избыточным увлечением инструментами контроля исторических знаний. В связи с этим заметим, что планируемые результаты изучения школьниками истории должны не столько воспроизводить конкретные задания современных ЕГЭ и быть удобными для формализованного контроля знаний, сколько предусматривать формирование ключевых предметных знаний и умений, которые помогают ученику верифицировать историческую информацию, самостоятельно конструировать новые для себя исторические знания и смыслы и т.д.

При проектировании планируемых предметных результатов сохраняют актуальность, наряду с отмеченными проблемами внешнего диалога, критерии *«внутренней системности»*. В их числе — опора на комплекс гносеологических и аксиологических оснований и процедур исторического познания; последовательное «развертывание» результатов по ступеням обучения с учетом возрастных возможностей школьников. Об имеющихся наработках в этих направлениях упомянуто выше. Важно, чтобы они получили дальнейшее развитие.

Представляется важной разработка дидактического инструментария, дополняющего банки материалов для итоговой аттестации. Речь идет о комплектах разноуровневых формирующих и диагностических заданий, обеспечивающих дифференцированный подход в обучении, возможность построения учеником индивидуальной траектории учения. В их составе хотелось бы видеть познавательные ситуации и задания, предусматривающие сочетание основательного исторического и логического анализа, разбор текста с точки зрения как содержащейся в нем исторической информации, так и языка, и способа ее изложения, и т.д.

Очевидно, это требует развернутых ответов и, соответственно, экспертной оценки. Но именно так диалог универсализма и предметности на уровне концептуальных подходов может стать диалогом в учебной практике школьников.

Заключение

Рассмотрение опыта проектирования предметных результатов изучения истории в российской школе в конце XX — первых десятилетиях XXI в. позволило выявить два круга «открытых вопросов»: внешние и внутренние. Внешние касаются соотношения универсальных компетенций («компетенций XXI в.») и предмето-ориентированных результатов освоения образовательных программ. В этом пространстве можно отметить определенное продвижение школьного исторического целеполагания в сторону универсальных компетенций. Но недостаточная проработанность в отечественных стандартах самих универсальных категорий — и понятийных, и деятельностных, создает объективные затруднения с их конкретизацией в традиционных учебных предметах. Следствием этого является определенный разрыв между декларациями и учебной практикой, формальный подход со стороны педагогов-предметников.

Представляется, что связующим звеном в данной ситуации должен стать познавательный инструментарий истории — система гносеологических и аксиологических процедур, используемых как в научной дисциплине, так и в учебном предмете. Именно они позволяют соотнести универсум и историческое познание, раскрыть уникальный потенциал истории в том, что касается знаний о человеке и обществе. Упомянутая система необходима также при определении внутренней структуры предметных результатов изучения истории школьниками.

Сделанные в ходе исследования выводы значимы, по мнению авторов, не только для предмета «История», но и для других учебных дисциплин социально-гуманитарного цикла.

Литература

1. *Алексашкина Л. Н., Ворожейкина Н. И.* История. Планируемые результаты. Система заданий. 5–9 классы / под ред. Г. С. Ковалевой, О. Б. Логиновой. М.: Просвещение, 2014. 128 с.

2. Будущее образования и навыков. Образование 2030. The Future we want. OECD, 2018 // ФИОКО: Федеральный институт оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/E2030%20Position%20Paper%2027.05.2019.pdf (дата обращения: 17.01.2020).

3. Временный государственный образовательный стандарт. Общее среднее образование.

Образовательная область: общество (история и социальные дисциплины). М.: ИОШ РАО, 1993. 134 с.

4. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры [Электронный ресурс]. URL: http://docs.cntd.ru/document/901839539 (дата обращения: 17.01.2020).

5. *Вяземский Е. Е., Алексашкина Л. Н., Хлытина О. М.* О системном подходе к проектированию предметных результатов изучения истории в школе // Преподавание истории в школе. 2018. № 8. С. 3–14.

6. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта. М.: Луч, 2016. 640 с.

7. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке: Практические рекомендации / авт.-сост. М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М.: Российский учебник, 2019. 76 с.

8. Оценка качества подготовки выпускников средней школы по истории / сост. Л. Н. Алексашкина; под ред. А. Ф. Киселева. М.: Дрофа, 2000. 96 с.

9. Перечень поручений по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования 23.12.2015 // Президент России [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143 (дата обращения: 17.01.2020).

10. Президент подписал Указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» 7 мая 2018 г. // Президент России [Электронный ресурс]. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/57425 (дата обращения: 17.01.2020).

11. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования. Часть I. Начальная школа. Основная школа / под ред. Э. Д. Днепрова и В. Д. Шадрикова. М., 2002. 305 с.

12. Российская школа: начало XXI века / под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 432 с.

13. *Рыжаков М. В., Шишов С. Е.* Уроки и опыт разработки государственных образовательных стандартов в Российской Федерации // Педагогика. 2019. № 2. С. 3–14.

14. *Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б.* Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха. М.: Точка, 2018. 240 с.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 6-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2017. 61 с.

16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // ПреОбразование: краудсорсинговая платформа [Электронный ресурс]. URL: https://www.preobra.ru/fgosooo19 (дата обращения: 17.01.2020).

17. *Фрумин И. Д., Добрякова М. С., Баранников К. А.* и др. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.

18. *Aldridge J. M.* Outcomes-focused learning environments // Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education / Fraser B., Tobin K., McRobbie C. (eds). Dordrecht: Springer, 2012. Vol. 24. P. 1257–1276.

19. Lower Secondary. History. Teaching syllabuses. Express course. Normal (academic) course // Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education, Singapore [Электронный ресурс]. URL: https://www.moe.gov.sg/docs/ default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/history-lower-secondary-2014.pdf (дата обращения: 17.01.2020).

20. *Mitchell D. E., Spady W. G.* Organizational Contexts for Implementing Outcome Based Education // Educational Researcher. 1978. Vol. 7, No. 7. P. 9–17.

21. *Spady W.* Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994. 212 p.

22. The OECD Learning Compass 2030 // OECD [Электронный ресурс]. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/ (дата обращения: 17.01.2020).

PROJECTING RESULTS OF STUDYING HISTORY AT GENERAL SCHOOLS IN RUSSIA: EXPERIENCES AND PERSPECTIVES

The ***aim*** of the article is to review the previous experience and point out perspectives of projecting students' results in studying History in Russian general schools at the end of 20.— beginning of 21. century, taking into consideration the modernization processes in the national and the world education. The research is based on the next ***methodological approaches***: *historiographical, comparative, systematic*; *personality oriented*.

Aspects and results. The experience of projecting results of studying History is analyzed in the context of creating standards for general schools in Russia at the end of 20.— beginning of 21. century. The authors characterize the evolution of educational concepts, as well as contemporary challenges, which demand the standards' renewing. It is considered a necessary measure to coordinate the planned results of students' studying History and general educational results, which seem to be actual for the life in the contemporary world. The authors suppose their version of students' results in studying History, which is based on the structure of historical learning activities — beginning from chronological skills to implementing historical competencies in communication, social sphere. As a perspective aim of further research is proposed to create active dialogs between subject results and such categories as XXI century educational competencies; personal results; meta-subject/universal results and assessments' estimating technologies.

Conclusion. The authors consider that the most effective intermediators between subject and universal competencies could and must be the basic cognitive and evaluating procedures of historical knowledge.

Keywords: outcome-based education; XXI century educational competencies; educational standards; personal results; subject results; students' learning activities.

References

- *Aldridge J. M.* Outcomes-focused learning environments // Second International Handbook of Science Education. Springer International Handbooks of Education / Fraser B., Tobin K., McRobbie C. (eds). Dordrecht: Springer, 2012. Vol. 24. P. 1257–1276.
- *Aleksashkina L. N., Vorozhejkina N. I.* Istoriya. Planiruemye rezul'taty. Sistema zadanij. 5–9 klassy / pod red. G. S. Kovalevoj, O. B. Loginovoj. M.: Prosveshchenie, 2014. 128 s. [In Rus].
- Budushchee obrazovaniya i navykov. Obrazovanie 2030. The Future we want. OECD, 2018 // FIOKO: Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://fioco.ru/Media/Default/Documents/E2030%20Position%20Paper%2027.05.2019.pdf (data obrashcheniya: 17.01.2020). [In Rus].
- *Fadel' Ch., Byalik M., Trilling B.* Chetyrekhmernoe obrazovanie: Kompetencii, neobhodimye dlya uspekha. M.: Tochka, 2018. 240 s. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya // PreObrazovanie: kraudsorsingovaya platforma [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.preobra.ru/fgosooo19 (data obrashcheniya: 17.01.2020). [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. 6-e izd., pererab. M.: Prosveshchenie, 2017. 61 s. [In Rus].
- *Frumin I. D., Dobryakova M. S., Barannikov K. A.* i dr. Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu uchit' segodnya dlya uspekha zavtra. Predvaritel'nye vyvody mezhdunarodnogo doklada o tendenciyah transformacii shkol'nogo obrazovaniya. M.: NIU VShE, 2018. 28 s. [In Rus].
- *Klarin M. V.* Innovacionnye modeli obucheniya: issledovanie mirovogo opyta. M.: Luch, 2016. 640 s. [In Rus].
- Kompetencii «4K»: formirovanie i ocenka na uroke: Prakticheskie rekomendacii / avt.-sost. M. A. Pinskaya, A. M. Mihajlova. M.: Rossijskij uchebnik, 2019. 76 s. [In Rus].

- Lower Secondary. History. Teaching syllabuses. Express course. Normal (academic) course // Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education, Singapore [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.moe.gov.sg/docs/ default-source/document/education/syllabuses/humanities/files/history-lower-secondary-2014.pdf (data obrashcheniya: 17.01.2020).
- *Mitchell D. E., Spady W. G.* Organizational Contexts for Implementing Outcome Based Education // Educational Researcher. 1978. Vol. 7, No. 7. P. 9–17.
- Ocenka kachestva podgotovki vypusknikov srednej shkoly po istorii / sost. L. N. Aleksashkina; pod red. A. F. Kiseleva. M.: Drofa, 2000. 96 s. [In Rus].
- Perechen' poruchenij po itogam zasedaniya Gosudarstvennogo soveta po voprosam sovershenstvovaniya sistemy obshchego obrazovaniya 23.12.2015 // Prezident Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/51143 (data obrashcheniya: 17.01.2020). [In Rus].
- Prezident podpisal Ukaz «O nacional'nyh celyah i strategicheskih zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda». 7 maya 2018 g. // Prezident Rossii [Elektronnyj resurs]. URL: http://kremlin.ru/events/president/news/57425 (data obrashcheniya: 17.01.2020). [In Rus].
- Proekt federal'nogo komponenta gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta obshchego obrazovaniya. Chast' I. Nachal'naya shkola. Osnovnaya shkola / pod red. E. D. Dneprova i V. D. Shadrikova. M., 2002. 305 s. [In Rus].
- Rossijskaya shkola: nachalo XXI veka / pod red. S. G. Kosareckogo, I. D. Frumina. M.: Izd. dom Vysshej shkoly ekonomiki, 2019. 432 s. [In Rus].
- *Ryzhakov M. V., Shishov S. E.* Uroki i opyt razrabotki gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov v Rossijskoj Federacii // Pedagogika. 2019. № 2. S. 3–14. [In Rus].
- *Spady W.* Outcome-based education: Critical issues and answers. Arlington, VA: American Association of School Administrators, 1994. 212 p.
- The OECD Learning Compass 2030 // OECD [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/ (data obrashcheniya: 17.01.2020). Vremennyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart. Obshchee srednee obrazovanie. Obrazovatel'naya oblast': obshchestvo (istoriya i social'nye discipliny). M.: IOSh RAO, 1993. 134 s. [In Rus].
- Vsemirnaya deklaraciya o vysshem obrazovanii dlya XXI veka: podhody i prakticheskie mery [Elektronnyj resurs]. URL: http://docs.cntd.ru/document/901839539 (data obrashcheniya: 17.01.2020). [In Rus].
- *Vyazemskij E. E., Aleksashkina L. N., Hlytina O. M.* O sistemnom podhode k proektirovaniyu predmetnyh rezul'tatov izucheniya istorii v shkole // Prepodavanie istorii v shkole. 2018. № 8. S. 3–14. [In Rus].

УДК 37022

ИСТОЧНИКИ СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНСТРУМЕНТУ ДИАЛОГА КУЛЬТУР В ИНФОРМАЦИОННУЮ ЭПОХУ

М. З. Биболетова

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: biboletova@rambler.ru

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

К. А. Габеева

Научный сотрудник Лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: kg1978@yandex.ru

Kristina A. Gabeeva
Researcher, the Laboratory of Philological General Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

В статье рассматривается современный контекст, обусловивший расширение функций иностранного языка не только как инструмента взаимодействия между людьми и средства межкультурного диалога, но и как средства воспитания, познания, достижения личностных целей в разных сферах жизни. В связи с этим рассматривается понятие информационно-образовательной среды, предоставляющей доступ к содержанию обучения иностранному языку во всей его полноте с учетом появляющихся возможностей применительно к обучению в общеобразовательной школе; описываются общепризнанные уровни и выделяется новый предметный уровень информационно-образовательной среды; устанавливается и обосновывается соотношение этих уровней. Статья представляет собой анализ информационно-образовательной среды с точки зрения предметного содержания. В ней дано определение каждого уровня, описываются ключевые задачи, актуальные для реализации основных функций иностранного языка. Представлена информация о современных образовательных технологиях, актуальных обучающих сайтах, на которых осуществляется реальный диалог культур, а также описаны возможности электронных систем, используемых в школах и других образовательных учреждениях. С целью развития рефлексивных умений обучающихся предлагается использование в личной

Как цитировать статью: Биболетова М. З., Габеева К. А., Трубанева Н. Н. Источники содержания образования по иностранному языку как инструменту диалога культур в информационную эпоху // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 138–150.

информационно-образовательной среде ученика специализированных баз данных, предназначенных для самоконтроля и самокоррекции в ходе овладения иностранным языком. В статье делается акцент на роли учителя в современной информационно-образовательной среде, а также важности взаимодействия между субъектами образовательного процесса на всех этапах выстроенной иерархии.

Ключевые слова: *содержание образования, иностранный язык, межкультурный диалог, информационно-образовательная среда (ИОС), уровни ИОС (общеобразовательная ИОС, ИОС образовательного учреждения, личная ИОС учителя и ученика, предметная ИОС), опыт самовыражения, индивидуальный стиль деятельности.*

Н. Н. Трубанева

Кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Лаборатории филологического общего образования Института стратегии развития образования РАО, г. Москва
E-mail: trubaneva@gmail.com

Natalia N. Trubaneva
PhD (Education), Associate Professor, Senior Researcher, the Laboratory of Philological General Education, Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia

Введение. В связи с глобальными процессами, происходящими в мировом сообществе, с нарастающей информатизацией всех сфер жизни, в том числе образования, науки, производства, наблюдается расширение спектра применения иностранного языка и его функций. Соответственно, цели и задачи обучения иностранному языку как учебному предмету в последние годы расширяются и уточняются. Так, помимо цели владения иностранным языком как средством межкультурного и межличностного общения (как это провозглашено в федеральном государственном образовательном стандарте РФ), все большее значение приобретает умение использовать иностранный язык как инструмент познавательной деятельности. Это предполагает использование иностранного языка для поиска информации в разных источниках, ее анализа, оценки, обобщения и дальнейшее применение найденной и обработанной информации для решения практических, прикладных, исследовательских задач разного уровня, что свидетельствует об усилении метапредметного аспекта изучения иностранного языка. Прослеживается

также нарастание интереса к воспитательному потенциалу предмета «Иностранный язык», который, являясь подлинным инструментом осуществления диалога культур, позволяет сравнивать нравственные ценности и традиции разных народов, формируя положительное отношение к культуре стран изучаемого языка и в то же время умение доносить культурные коды своего народа до партнеров по общению, представляющих другие традиции, в том числе до представителей народов, для которых изучаемый иностранный язык не является родным, а выступает как язык-посредник. Все это наблюдается на фоне активного, часто неупорядоченного внедрения обучающего программного обеспечения и стремительного разрастания информационно-образовательной среды (далее — ИОС) на разных уровнях.

Постановка проблемы. В таком контексте одной из важнейших задач современного иноязычного образования становится создание научно-обоснованной информационно-образовательной среды, в которой все участники образовательного процесса будут иметь возможность взаимодействовать друг с другом и пользоваться как традиционными, так и современными образовательными технологиями.

Вопросы исследования. В связи с этим научный интерес представляет осознание структуры ИОС, выделение ее уровней применительно к овладению иностранным языком, описание иерархии уровней и их назначения, что позволит избежать нерационального расходования времени и ресурсов, используемых для изучения иностранного языка. Для обучения иностранному языку это крайне важно, поскольку овладение новым средством общения происходит вне естественной среды его применения: школьники в реальной жизни общаются между собой и всеми окружающими на родном языке. А значит, образовательная среда, которая может обеспечить близкие к реальным условия общения на иностранном языке, нуждается в специальном моделировании, в подключении всех возможных ресурсов для обеспечения мотивации школьников к изучению нового для них средства общения и достаточно интенсивной языковой практики, позволяющей в дальнейшем использовать иностранный язык в межкультурном диалоге.

Цель исследования. В данном контексте важно рассмотреть место предметной области «Иностранные языки» в информационно-образовательной среде, а также описать задачи на каждом уровне ее иерархии, решение которых приведет к совершенствованию иноязычных комму-

никативных умений и социокультурных знаний обучающихся, а также научит их пользоваться иностранным языком как средством познания и межкультурного общения.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели были изучены и обобщены данные о разных уровнях ИОС в общепедагогической, дидактической, психологической и методической литературе, проанализированы учебные материалы разных форматов (учебников, пособий, рабочих программ, нормативных документов и т.д.), сайты образовательных учреждений, компьютерные программы обучающего типа и другие возможности современных образовательных технологий.

Результаты исследования. Под *информационно-образовательной средой* понимается результат создания субъектами образовательного процесса некоей совокупности информационных, методических и технических ресурсов, используемых ими для достижения целей обучения и воспитания. К этим ресурсам относятся: информация; информационно-коммуникационные технологии, обеспечивающие как работу с информацией, так и взаимодействие участников образовательного процесса; педагогические средства организации процесса обучения, такие как образовательные технологии, учебно-методические комплексы, электронные учебники и т.п. [5, с. 21] Основными характеристиками ИОС, которые позволяют рассматривать ее как один из основных факторов развития образования, являются: приоритет индивидуальных образовательных потребностей учащихся, интерактивность, межпредметность и мультимедийность [9, с. 44].

В современных исследованиях [2; 3; 9; 14; 15; 17] выделяются следующие уровни ИОС:

Общеобразовательная ИОС, которая представляет собой универсальную информационную модель реальной образовательной среды, где на информационном языке представлены все ее средства, ресурсы, технологии, методики. Посредством ИОС данного уровня в плане образования реализуются такие основные задачи, как организация работы в единой информационной базе данных; обеспечение сбора, обработки и публикации информации; сбор и обработка данных о состоянии учебного процесса; мониторинг качества образования.

На следующем уровне, конкретизирующем ИОС под задачи отдельного *образовательного учреждения*, предусматривается создание педагогически и технически организованной сферы информационного

взаимодействия участников образовательного процесса. Таким образом, становится возможным решение таких задач, как обеспечение учебного процесса кадровыми, информационными и материально-техническими ресурсами; организация автоматизации управленческих и педагогических процессов в рамках отдельного образовательного учреждения; согласованная обработка и использование информации и создание условий для полноценного информационного обмена между участниками образовательного процесса, а также создание нормативно-организационной базы и обеспечение технического и методического сопровождения образовательного процесса.

Особое значение имеет уровень ИОС, ориентированный непосредственно на основных субъектов образовательного процесса: на этом уровне можно выделить *личную ИОС* учителя и ученика.

Личная ИОС учителя представляет собой совокупность инструментов, ресурсов и так называемых компонент (учебная компонента, компонента оценки результатов обучения, методическая компонента, внеучебная компонента, административная компонента) [1], предназначенных для организации эффективного процесса обучения по предмету и совершенствования профессиональных умений учителя. Наполнение данного уровня ИОС определяется такими функциями учителя, как управление процессом обучения, отбор и организация учебной информации, необходимой для овладения учениками иностранным языком как инструментом диалога культур во всей его полноте на уроке и вне его, решение воспитательных и развивающих задач, мониторинг процесса обучения и др. Таким образом, посредством ИОС данного уровня учитель реализует задачи освоения информационно-образовательной среды школы как пространства, в котором осуществляется профессиональная педагогическая деятельность, информационно-профессиональное взаимодействие с учащимися, коллегами, администрацией, родителями, в том числе посредством информационных технологий, предоставляемых информационно-образовательной средой; задачи использования (по мере необходимости) возможностей ИКТ для опосредованного управления личной информационной средой каждого ученика с целью повышения его интереса к предмету, развития учебной инициативы, самостоятельности и творческого потенциала; моделирование реальной коммуникативной иноязычной среды с целью развития у школьников потребности пользоваться иностранным языком как

средством межкультурной коммуникации и познания; развитие у обучающихся умений поиска, обработки и использования информации на изучаемом иностранном языке. В рамках своей личной ИОС учитель получает возможность реализовать еще несколько своих важных функций в условиях технологического прогресса, а именно развитие личных качеств учеников, апеллируя к эмоциям и чувствам учеников, работая с ними над правильным эмоциональным настроем к учебе в новых условиях, создавая для них условия для взаимодействия в сообществе своих одноклассников. В этих условиях обучающиеся не отдаляются друг от друга, а учатся выполнять парные и групповые задания. Именно учитель может объяснить своим ученикам, какая существует связь между учебным материалом в курсе предмета «Иностранный язык» и другими дисциплинами, а также провести параллель с жизненными ситуациями.

Сказанное убеждает нас в мысли, что центральным субъектом учебного процесса, безусловно, является сам ученик, также имеющий личную информационно-образовательную среду. *Личная ИОС ученика* представляет собой совокупность инструментов, ресурсов и компонент (учебная, воспитательная, внеучебная) для получения знаний по предмету и формирования предметных навыков и умений, а также таких представлений, как гражданская идентичность, нравственные ориентиры, личная ответственность за свои поступки и др. На данном уровне учеником реализуются такие задачи, как освоение ИОС школы как пространства, в котором осуществляется учебная деятельность; формирование умения осуществлять поиск, выбор, анализ, систематизацию и представление информации в соответствии с требуемыми учебными задачами; развитие навыков самостоятельной работы и сотрудничества, в том числе с партнерами, представляющими другую страну; формирование рефлексивных умений. При грамотной выстроенной ИОС ученик как субъект учебной деятельности попадает в ситуацию развития, предоставляющую возможность пользоваться своим *индивидуальным стилем деятельности* (далее — ИСД). ИСД — устойчивая индивидуально-специфическая система психологических средств, приемов, навыков, методов, способов выполнения той или иной деятельности. ИСД позволяет школьникам с разными индивидуально-типологическими особенностями нервной системы, разной структурой способностей, темперамента и характера добиваться равной эффективности при выполнении одной и той же деятельности разными способами, компенсируя при этом индивидуальные

особенности, препятствующие достижению успеха [6]. Личная ИОС ученика способствует формированию опыта его самовыражения, который является одним из механизмов самореализации, развития уверенности в себе как личностного качества, а также способности к презентации себя окружающему миру, к созданию своего имиджа, объективации себя в межличностной и деловой сфере, а затем и в будущей профессии.

Неотъемлемым элементом ИОС ученика является учитель как организатор процесса обучения в целом и носитель важнейших предметных знаний, моральных и нравственных ориентиров [13].

Возникает потребность в выделении еще одного уровня информационно-образовательной среды — *предметного,* в котором взаимодействуют оба субъекта образовательной деятельности (учитель и ученик) и который обеспечивает актуализацию содержания образования предметной области «Иностранные языки» с использованием как традиционных ресурсов (учебники, рабочие тетради, наглядные пособия), так и современных сетевых и электронных ресурсов (электронные учебники и мультимедийные средства, интернет-ресурсы, облачные технологии, обучающие программы, дистанционные курсы, SKYPE, МЭШ), мобильных приложений (Duolingvo, Listeningdrill, Bykimobile, Busuu и т.д.), а также новых образовательных концепций (адаптивное обучение, виртуальный класс, МООС — массовые открытые онлайн-курсы, синхронное и асинхронное обучение и т.д.).

Предметную ИОС можно охарактеризовать как методически и технически организованное пространство информационного взаимодействия между субъектами образовательного процесса с целью организации целостного процесса обучения иностранному языку. Учитывая специфику обучения предмету «Иностранный язык», главной задачей которого наряду с овладением содержанием является обеспечение речевого взаимодействия обучающихся, в состав субъектов образовательного процесса следует включить всех партнеров по общению, присутствующих лично или удаленно. В первую очередь, это одноклассники, между которыми организуется парное и групповое общение, как в присутствии учителя, так и без него.

Интеграция традиционной среды школьного иноязычного образования с новыми возможностями, предоставляемыми информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), способна усилить развитие учащегося как активной творческой личности и воссоздать

отсутствующее иноязычное окружение [7]. Очевидно, что в этом случае изменяется не только форма обучения иностранному языку, но и существенно преобразуется и обогащается его содержание.

Уточним, что содержание обучения иностранным языкам включает совершенно разные категории понятий: от единиц языка разного уровня (звуков, слов, фраз, текстов разных жанров, стилей и форм на разные темы), понятий о структуре и законах функционирования изучаемого иностранного языка до целевых коммуникативных умений в говорении, чтении, аудировании и письменной речи, которые обеспечиваются сформированными и автоматизированными языковыми навыками владения единицами языка разного уровня. В содержание обучения иностранному языку также входят упражнения, которые обеспечивают формирование навыков владения единицами изучаемого языка, то есть произносительных, графических, орфографических, лексических, грамматических навыков. Кроме того, большой пласт содержания обучения иностранному языку составляют социокультурные знания как о странах изучаемого языка, так и о своей собственной стране, обеспечивающие адекватное поведение будущего коммуниканта в иноязычном культурном окружении [14; 16; 18].

Грамотно организованная *предметная ИОС* может предоставить школьникам возможность овладевать всем этим содержанием в своем индивидуальном темпе и с учетом индивидуального стиля деятельности, о котором было сказано выше.

Немаловажно предоставить обучающимся возможность самостоятельно отслеживать свои образовательные результаты, то есть развивать и совершенствовать свои рефлексивные умения. Этого можно достигнуть за счет включения в состав средств обучения специализированных баз данных, предназначенных для самоконтроля и самокоррекции в ходе овладения иностранным языком. Тем более что в современной российской школе предусмотрены штатные процедуры системного мониторинга учебных достижений школьников на всех этапах образования от начальных до старших классов. Так, с 2016 года регулярно проводятся всероссийские проверочные работы (ВПР) по различным предметам, позволяющие объективно оценить знания, умения и навыки учащихся начальной, основной и старшей школы [4]. Помимо ВПР мониторинг учебных достижений учащихся осуществляется в рамках программы Национальных исследований качества образования (НИКО)

[8], международной программы по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) [11], международного исследования качества чтения и понимания текста (PIRLS) [10], международного мониторингового исследования качества школьного математического и естественнонаучного образования (TIMSS) [12].

Все сказанное выше об уровнях ИОС, обеспечивающих овладение школьниками иностранным языком как средством межкультурного общения и средством познания, можно представить в виде следующей схемы:

Схема № 1. Уровни ИОС

Таким образом, в условиях, предоставляемых современной многоуровневой информационно-образовательной средой, становится возможным решение следующих задач, позволяющих существенно улучшить условия для овладения иностранным языком:

– моделирование ИОС предмета «Иностранный язык» для осуществления взаимодействия учителя, ученика и других потенциальных участников образовательного процесса;
– установление непосредственных контактов с носителями языка, которое может быть организовано в разных формах: личная переписка по электронной почте, выполнение совместных исследовательских и прикладных проектов, дискуссии на актуальные темы, обмен страноведческой информацией (о России в целом, о родном крае) с представителями другой культуры, телемосты и др.;

– повышение мотивации обучающихся к изучению и использованию изучаемого иностранного языка как средства осуществления межкультурного общения;
– дифференциация и индивидуализация процесса обучения иностранному языку с учетом потребностей, интересов и особенностей школьников, в частности их индивидуального стиля деятельности;
– ориентация на разноуровневые программы изучения иностранного языка в связи с диверсификацией образовательных контекстов и запросов обучающихся;
– интеграция очного и дистанционного обучения (blended learning), что актуально для школьного образования в России, учитывая ее масштабы, потребности отдельных групп школьников, для которых дистанционная форма получения образования является наиболее реальной и результативной;
– обеспечение доступа к аутентичной информации (вербальной, звуковой, мультимедийной), в том числе к информации страноведческого характера, которая служит основой для формирования социокультурной компетенции школьников, являющейся частью иноязычной коммуникативной компетенции;
– создание возможности поиска информации под определенную речевую или исследовательскую задачу с использованием электронных книг, электронных библиотек, поисковых систем и др.;
– расширение межпредметной интеграции;
– обеспечение доступа к справочным материалам (каталогам, словарям, справочникам, энциклопедиям);
– обеспечение доступа к курсам дистанционного обучения, размещаемым на образовательных серверах — как отечественных, так и зарубежных, обучающим олимпиадам, викторинам, веб-квестам и др.;
– создание баз данных, содержащих актуальные ссылки на дополнительные обучающие программы, интернет-ресурсы, облачные технологии, образовательные концепции; редактирование файлов; хранение и передача данных; инструменты для организации совместной работы, инструменты для управления приложениями;
– внедрение технологии использования мобильных устройств для мотивации к изучению иностранного языка посредством расширения номенклатуры средств обучения.

Заключение. Обновление содержания обучения иностранному язы-

ку с учетом возможностей, предоставляемых многоуровневой ИОС, приведет к повышению мотивации к изучению иностранного языка, обеспечит возможность построения индивидуальной образовательной траектории, удовлетворит индивидуальные потребности обучающихся и в итоге позволит овладеть иностранным языком как реальным средством осуществления межкультурного диалога.

Литература

1. *Багрова А. Я.* Основные компоненты содержания обучения иностранному языку в общеобразовательной школе // CyberLeninka: научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-komponenty-soderzhaniya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-obscheobrazovatelnoy-shkole (дата обращения: 26.03.2020).
2. *Батаев А. В.* Обзор рынка систем дистанционного обучения в России и мире // Молодой ученый. 2015. № 17. С. 433–436.
3. *Волкова Е. А.* Организация информационно-образовательной среды в образовательном учреждении как средство реализации требований ФГОС // Образовательная среда сегодня: стратегии развития: мат-лы II междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. С. 376–377.
4. Всероссийские проверочные работы 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://ru-vpr.ru (дата обращения: 24.03.2020).
5. Дидактика в современных социокультурных условиях: учебное пособие / под ред. И. М. Осмоловской, М., 2015. 314 с.
6. Индивидуальный стиль деятельности // Инсай — вертикальное развитие [Электронный ресурс]. URL: https://www.insai.ru/slovar/individualnyi-stil-deyatelnosti (дата обращения: 26.03.2020).
7. *Назарова Т. С.* Инструментальная дидактика: перспективные средства, среды и технологии обучения. М.; СПб.: Нестор-история, 2012. 436 с.
8. Национальные исследования качества образования [Электронный ресурс]. URL: https://www.eduniko.ru (дата обращения: 24.03.2020).
9. *Осмоловская И. М.* Обучение в информационно-образовательной среде на разных уровнях непрерывного образования // Непрерывное образование в объективе времени / сост. Е. В. Астахова, Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова. СПб.; Харьков, 2014. С. 41–61.
10. PIRLS (Международное исследование качества чтения и понимания текста) // ФИОКО: Федеральный институт оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/pirls (дата обращения: 24.03.2020).
11. PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) // ФИОКО: Федеральный институт оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/pisa (дата обращения: 24.03.2020).
12. TIMSS (Международное исследование качества математического и естественнонаучного образования) // ФИОКО: Федеральный институт оценки качества образования [Электронный ресурс]. URL: https://fioco.ru/timss (дата обращения: 24.03.2020).
13. *Alexander B. K., Arasaratnam L. A., Flores L.,* et al. Our role as intercultural scholars, practitioners, activists, and teachers in addressing these key intercultural urgencies, issues, and challenges // Journal of International and Intercultural Communication. 2014. No. 7 (1). P. 83 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1080/17513057.2014.869526.
14. *Babadoğan C.* The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 2, No. 2. P. 3263–3269 [Электронный ресурс]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.499.

15. *Green D.* How Change Happens. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2016.

16. *Holmes P.* Intercultural dialogue: Challenges to theory, practice, and research // Language and Intercultural Communication. 2014. Vol. 14, No. 1. P. 1–6.

17. *Lant Pr., Amanda B.* Slow Down, You're Going Too Fast: Matching Curricula to Student Skill Levels. International Journal of Educational Development. 2015. No. 40. P. 276-288. [Электронный ресурс]. URL: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059314001217. (дата обращения: 24.03.2020).

18. *Leeds-Hurwitz W.* Facilitating intercultural dialogue through innovative conference design // Case studies in intercultural dialogue / N. Haydari, P. Holmes (eds.). Dubuque, IA: Kendall-Hunt, 2015. P. 3–22.

SOURCES OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION CONTENT AS A TOOL FOR CULTURAL DIALOGUE IN THE INFORMATION AGE

The article examines the modern context that has led to the expansion of the functions of a foreign language as a tool for interaction between people, a means of intercultural dialogue and as a means of education, learning, and achieving personal goals in various spheres of life. In this regard, we consider the concept of "information and educational environment", which provides access to the content of teaching a foreign language, taking into account the emerging opportunities for teaching in a secondary school; describes the generally recognized levels of information and educational environment and proposes a new *subject* level; establishes and justifies the correlation of these levels of the information and educational environment. The article gives a deep analysis of the information and educational environment from the point of view of the subject content, defining each level, clarifying the key tasks relevant to the implementation of the main functions of a foreign language. It provides information about modern educational technologies, current training sites, and describes the capabilities of electronic systems used in schools and other educational institutions. In order to develop students' reflexive skills, it is proposed to use specialized databases for self-control and self-correction in the course of mastering a foreign language in the student's personal information and educational environment. Besides, the article focuses on the role of the teacher in the modern information and educational environment, as well as the importance of interaction between the subjects of the educational process at all stages of the hierarchy.

Keywords: content of teaching, foreign language, intercultural communication, information and educational environment (IEE), IEE levels (general educational IEE, IEE of an educational institution, personal IEE of a teacher and a student, subject IEE), self-expression experience, individual style of activity.

References

- *Alexander B. K., Arasaratnam L. A., Flores L.,* et al. Our role as intercultural scholars, practitioners, activists, and teachers in addressing these key intercultural urgencies, issues, and challenges // Journal of International and Intercultural Communication. 2014. No. 7 (1). P. 83 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1080/17513057.2014.869526.
- *Babadoğan C.* The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2010. Vol. 2, No. 2. P. 3263–3269 [Elektronnyj resurs]. DOI: https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.499.
- *Bagrova A. Ya.* Osnovnye komponenty soderzhaniya obucheniya inostrannomu yazyku v obshcheobrazovatel'noj shkole // CyberLeninka: nauchnaya elektronnaya biblioteka [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-komponenty-soderzhaniya-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-obscheobrazovatelnoy-shkole (data obrashcheniya: 26.03.2020) [In Rus].
- *Bataev A. V.* Obzor rynka sistem distancionnogo obucheniya v Rossii i mire // Molodoj uchenyj. 2015.

№ 17. S. 433–436. [In Rus].
- Didaktika v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah: uchebnoe posobie / pod red. I. M. Osmolovskoj, M., 2015. 314 s. [In Rus].
- *Green D.* How Change Happens. Oxford, U.K.: Oxford University Press, 2016.
- *Holmes P.* Intercultural dialogue: Challenges to theory, practice, and research // Language and Intercultural Communication. 2014. Vol. 14, No. 1. P. 1–6.
- Individual'nyj stil' deyatel'nosti // Insaj — vertikal'noe razvitie [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.insai.ru/slovar/individualnyi-stil-deyatelnosti (data obrashcheniya: 26.03.2020) [In Rus].
- *Lant Pr., Amanda B.* Slow Down, You're Going Too Fast: Matching Curricula to Student Skill Levels. International Journal of Educational Development. 2015. No. 40. P. 276-288 [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059314001217. (data obrashcheniya: 26.03.2020).
- *Leeds-Hurwitz W.* Facilitating intercultural dialogue through innovative conference design // Case studies in intercultural dialogue / N. Haydari, P. Holmes (eds.). Dubuque, IA: Kendall-Hunt, 2015. P. 3–22.
- Nacional'nye issledovaniya kachestva obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.eduniko.ru (data obrashcheniya: 24.03.2020) [In Rus].
- *Nazarova T. S.* Instrumental'naya didaktika: perspektivnye sredstva, sredy i tekhnologii obucheniya. M.; SPb.: Nestor-istoriya, 2012. 436 s. [In Rus].
- *Osmolovskaya I. M.* Obuchenie v informacionno-obrazovatel'noj srede na raznyh urovnyah nepreryvnogo obrazovaniya // Nepreryvnoe obrazovanie v ob"ektive vremeni / sost. E. V. Astahova, N. A. Lobanov; pod nauch. red. N. A. Lobanova, V. N. Skvorcova. SPb.; Har'kov, 2014. S. 41–61. [In Rus].
- PIRLS (Mezhdunarodnoe issledovanie kachestva chteniya i ponimaniya teksta) // FIOKO: Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://fioco.ru/pirls (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- PISA (Mezhdunarodnaya programma po ocenke obrazovatel'nyh dostizhenij uchashchihsya) // FIOKO: Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://fioco.ru/pisa (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- TIMSS (Mezhdunarodnoe issledovanie kachestva matematicheskogo i estestvennonauchnogo obrazovaniya) // FIOKO: Federal'nyj institut ocenki kachestva obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: https://fioco.ru/timss (data obrashcheniya: 24.03.2020).
- *Volkova E. A.* Organizaciya informacionno-obrazovatel'noj sredy v obrazovatel'nom uchrezhdenii kak sredstvo realizacii trebovanij FGOS // Obrazovatel'naya sreda segodnya: strategii razvitiya: mat-ly II mezhdunar. nauch.-prakt. konf. CHeboksary: Interaktiv plyus, 2015. S. 376–377. [In Rus].
- Vserossijskie proverochnye raboty 2020 [Elektronnyj resurs]. URL: https://ru-vpr.ru (data obrashcheniya: 24.03.2020) [In Rus].

УДК 378.14

АКТУАЛЬНОСТЬ ВВЕДЕНИЯ ПРАКТИКИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В СОДЕРЖАНИЕ КУРСОВ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

В статье рассматривается актуальность введения практики академического письма в содержание рабочих программ языковых дисциплин неязыковых вузов. Академическое письмо в рамках языковых дисциплин должно разрешить противоречие между необходимостью формирования универсальной компетенции применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия и отсутствием учебно-методического обеспечения данной компетенции. Целью исследования является выявление возможностей содержания учебных планов и рабочих программ неязыковых вузов для формирования навыка академического письма. Анализ и обобщение теоретических работ по данной проблеме определил контекстный и компетентностный подход в качестве методологической базы формирования навыка академического письма. Изучение учебных планов и рабочих программ языковых дисциплин неязыковых вузов показало отсутствие достаточного учебно-методического обеспечения формирования навыка академического письма. Анализ дипломных работ, публикаций студентов выпускных курсов позволил сделать вывод о низком уровне академических работ выпускников. Тексты студентов неязыковых специальностей анализировались с помощью шкалы оценки академических текстов, основанной на 3D-модели грамотности Билла Грина.

Как цитировать статью: Морозова М. А., Мельников М. В. Актуальность введения практики академического письма в содержание курсов языковых дисциплин неязыкового вуза // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 151–163.

М. А. Морозова

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Ульяновский институт гражданской авиации им. главного маршала авиации Б. П. Бугаева, г. Ульяновск
E-mail: mmrozova@yandex.ru

Marina A. Morozova
PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, Ulyanovsk Civil Aviation Institute, Ulyanovsk, Russia

М. В. Мельников

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Ульяновский государственный аграрный университет им. П. А. Столыпина, г. Ульяновск
E-mail: mensch777@mail.ru.

Maxim V. Melnikov
PhD (Education), Associate Professor of the Chair of Foreign Languages, Stolypin Ulyanovsk State Agrarian University, Ulyanovsk, Russia

В статье обосновывается необходимость введения в рабочие программы по языковым дисциплинам тематических блоков, посвященных теории и практике академического письма, которые позволят развивать этот навык. Сформулированы рекомендации по изменению содержания языковых дисциплин для старших курсов бакалавриата, магистратуры и специалитета неязыковых вузов. Обязательные публикации студентов бакалавриата и магистратуры в специализированных рецензируемых журналах рекомендуется засчитывать в качестве составляющей оценки результатов обучения.

Ключевые слова: *академическое письмо, магистратура, бакалавриат, универсальная компетенция, аутентичные тексты, языковые дисциплины, рецензируемые журналы.*

Введение. Современный специалист должен владеть коммуникативными технологиями делового общения для академического и профессионального взаимодействия, в том числе на иностранном языке [10]. Для эффективной коммуникации на иностранном языке специалист должен использовать специализированные сайты, зарубежные научные и научно-публицистические журналы. Во ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата и магистратуры обозначены универсальные компетенции, которые позволяют выпускникам вузов использовать методики межличностного делового общения на русском и иностранном языках, с применением профессиональных языковых форм, средств и современных коммуникативных технологий [15].

В учебные планы некоторых неязыковых вузов включена дисциплина «Основы научно-технического перевода». Целью дисциплины является формирование у обучающихся неязыковых специальностей умений, навыков и компетенций, позволяющих осуществлять адекватный перевод профессиональных и узкоспециальных (научно-технических) текстов различных типов, что существенно облегчает задачу написания академических текстов на английском языке [9]. Работа с аутентичными научными текстами на английском языке позволяет обучающимся овладеть терминологической лексикой и получить представление о грамматических и лексических особенностях текстов научного и научного-публицистического стиля. Но задача этой дисциплины заключается в формировании навыка адекватного перевода специальных текстов. Содержание предмета не обеспечивает владение методиками межличностного делового и научного взаимодействия на русском и ино-

странном языках с применением профессиональных языковых форм, средств и современных коммуникативных технологий в полном объеме. Данная компетенция может быть сформирована в рамках дисциплины «Академическое письмо». Дисциплина нацелена на формирование навыка создания академического текста в соответствии с общепринятыми международными стандартами [16; 17].

Цель статьи: выявление возможностей содержания учебных планов неязыковых вузов для формирования навыка академического письма. На основе анализа содержания учебных планов неязыковых вузов и программ дисциплин языкового цикла можно оценить релевантность учебно-методического обеспечения для формирования универсальных компетенций, которые позволяют выпускникам эффективно осуществлять профессиональную и академическую коммуникацию, стать полноправными членами профессионального сообщества за пределами страны. Навык академического письма является средством реализации этих компетенций.

Методология исследования. Анализ и обобщение современных исследований в области академического письма определили контекстный и компетентностный подход в качестве методологической базы развития навыка академического письма как средства формирования универсальных компетенций. Контекстный подход в рамках данного исследования определяет систему форм, методов и средств обучения, при помощи которых последовательно моделируется предметное содержание профессиональной деятельности студентов. Компетентностный подход обеспечивает реализацию принципа результативно-целевого, аутентичного, профессионально-ориентированного содержания обучения за счет межпредметной интеграции и координации.

Использование системного метода позволило изучить и оценить релевантность содержания учебных панов неязыковых вузов для формирования универсальных компетенций и навыка академического письма. Дисциплина «Академическое письмо» присутствует в учебных планах очень ограниченного числа вузов страны, таких как Томский государственный университет, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». Кроме того, в Тамбовском государственном университете им. Г. Р. Державина ведется обучение академическому письму в рамках кружковой работы.

Практический опыт работы с магистрантами и бакалаврами, защища-

ющими дипломные работы на английском языке, рецензирование статей, которые публикуются в сборниках материалов научных конференций, осуществление руководства научно-исследовательской работой студентов неязыковых специальностей показал отсутствие сформированного навыка академического письма не только на английском, но и на русском языке. Данное обстоятельство прежде всего непосредственно связано с отсутствием навыка академического письма, низким уровнем иноязычной компетенции у преподавателей, работающих на специальных дисциплинах. Кроме того, у большинства преподавателей недостаточно практического опыта межкультурной коммуникации в академической сфере [3]. Преподаватели английского языка только консультируют выпускников в процессе подготовки защиты дипломов на английском языке и написании научных публикаций [18; 22].

Приходится констатировать отсутствие разработанной методической базы обучения академическому письму как на русском, так и на английском языке, достаточного количества квалифицированных специалистов в области академического письма на английском языке и административных ресурсов для реализации программы по введению данной дисциплины в образовательный процесс вузов страны [7].

Дискуссия. Проблема академического письма начала активно обсуждаться под давлением необходимости решения проблемы повышения качества российских исследовательских работ и активизации научной работы на международном уровне. В 2011 году в журнале «Высшее образование в России» в рубрике «Академическое письмо» были опубликованы материалы круглых столов в РГГУ и НИУ ВШЭ, которые вызвали живой отклик преподавателей различных вузов. В ведущих рецензируемых журналах появилось много статей, посвященных проблеме академического письма в российском образовании и его роли в подготовке специалистов-исследователей.

Ситуация особенно сложная в неязыковых вузах, где в образовательные программы не включены такие дисциплины, как «Речевые практики», «Стратегии чтения», «Культура речи» и т.д. Введение дисциплины «Академическое письмо» в учебные планы вузов страны сопровождается административными, методическими и финансовыми проблемами и может быть отложено на неопределенный срок, как было отмечено исследователями Е. М. Базановой и И. Б. Короткиной. «В основе этих проблем лежит крайне малая на сегодняшний день осведомленность

российского академического сообщества об академическом письме как отдельной отрасли научно-методического знания, малое число специалистов, учебно-методических разработок и научно-теоретических публикаций в этой отрасли на русском языке» [1, с. 50].

На настоящий момент представляется целесообразным рассматривать академическое письмо для студентов неязыковых вузов как навык написания академических текстов на русском языке и его адекватный перевод на английский язык. Отсутствие у подавляющего большинства студентов релевантного (upper-intermediate — B2) уровня владения письменным английским языком не позволяет требовать от студентов создания оригинального научного текста на английском языке.

И. Б. Короткина делает акцент на многоаспектности компетенций, необходимых для качественного академического письма, и его междисциплинарном характере [5]. Г. В. Макович критикует тенденцию к погружению в традиции академического письма на английском языке [8]. Стратегия погружения в западные традиции не приведет к повышению качества академических текстов, написанных русскими авторами, если она будет сведена к калькированию стандартных структурно-семантических блоков, лексико-грамматических и стилистических особенностей. Исследователь предлагает развивать навык академического письма за счет сопоставительного анализа аутентичных текстов, опубликованных в журналах, индексируемых ведущими наукометрическими базами [8]. Такую возможность студенты могут получить во время работы с аутентичными текстами в рамках языковых дисциплин. Задача преподавателя заключается в формировании релевантных заданий для студентов, снятии лексических и грамматических трудностей при переводе аутентичных научных текстов. Такие исследователи, как В. П. Шестак, Н. В. Шестак и В. С. Сенашенко, предлагают решить проблему повышения качества написания академических текстов в рамках дисциплин учебных планов по ФГОС за счет приобщения студентов к исследовательской работе, создания научных объединений и кружков, увеличения объема самостоятельной работы студентов. Такой подход абсолютно оправдан в ситуации жестких регламентов по количеству зачетных единиц и наполненности учебных планов. Сейчас действительно существует острая необходимость в повышении мотивации студентов заниматься исследовательской деятельностью, эта деятельность должна быть осознанной и соответствовать личным и профессиональным интересам студентов.

Тем не менее навык написания академического текста не может быть сформирован на одном желании исследовать. Студенты должны быть готовы оформлять результаты исследования в письменном виде [19; 21]. Необходимо подчеркнуть значение содержания учебных дисциплин, прежде всего языкового цикла. В контексте данного исследования это дисциплины, нацеленные на изучение иностранного языка. В неязыковом вузе именно такие дисциплины обладают неиспользованным потенциалом для формирования навыка академического письма [2]. Содержание этих дисциплин может быть дополнено аутентичными академическими текстами по специальности (научные статьи, диссертации). Таким образом, общая структура учебных планов по различным специальностям не будет нарушена и студенты получат возможность овладеть базовыми принципами написания академического текста на английском языке.

Очевидно, что навык академического письма студентов должен уже сейчас формироваться во время обучения на выпускных курсах специалитета, бакалавриата и развиваться в магистратуре, что может быть реализовано за счет введения специальных тематических блоков в рабочие программы языковых дисциплин на старших курсах. Дидактические единицы по академическому письму и научному переводу должны быть внесены в программы языковых дисциплин «Английский язык», «Профессионально-ориентированный английский язык», «Основы научно-технического перевода», «Иноязычная коммуникация», «Деловые и научные коммуникации на иностранном языке» и т.д.

Процедура и результаты. Анализ дипломных работ, публикаций бакалавров, специалистов и магистрантов различных неязыковых вузов позволил определить наиболее проблемные области в академических текстах (переводах на английский язык), написанных студентами. Для анализа использовались материалы международных научно-практических конференций, опубликованных МЦНС «Наука и просвещение» в 2018 в Пензе, материалы X и XI всероссийских военно-научных конференций курсантов «Проблемы и перспективы развития военной науки и техники», опубликованных в 2018 и 2019 в Сызрани, материалы XI Международной молодежной научной конференции «Гражданская авиация: XXI век», опубликованных в 2018 и 2019 в Ульяновске, и статьи, опубликованные в научном журнале Modern Science в 2019 в Москве. Тексты англоязычных докладов на защите выпускных квалификационных работ бакалавров также были проанализированы. Общее количество

статей и докладов на английском языке составило 100 текстов, объем каждого текста варьировался от 7 000 до 10 000 знаков.

Материалы анализировались при помощи 30-балльной шкалы оценки академического текста, построенной на основе 3D-модели грамотности, которая была создана австралийским профессором Биллом Грином [21]. Для целей исследования, которое предполагает выделение проблемных областей текстов, а не подробное рецензирование, использовался минималистический подход. Он предполагает выделение нескольких наиболее значимых недостатков текста.

Используемая 30-балльная шкала включает три измерения. Операциональное измерение определяет качество языка и организации текста в его физическом воплощении (структура текста, абзацы, предложения, языковые средства). Культурное измерение определяет уровень понимания обсуждаемой темы, соответствие стилистики и языка текста адресату и цели его создания. Критическое измерение оценивает идеи автора, его аргументацию (последовательность доказательств от тезиса до заключения) [6]. Баллы по изменениям распределялись следующим образом:

Операциональное измерение (10 баллов). Структура академического текста должна содержать четыре ключевых раздела: Введение, Методы исследования, Результаты исследования и Обсуждение (Introduction, Methods, Results and Discussion — IMRAD). Данная структура также включает: заголовок, аннотацию, выводы и список используемой литературы (4 балла). В операциональном измерении определялось: наличие четко сформулированного основного тезиса (1 балл); наличие заглавного предложения в каждом абзаце (1 балл); краткое перечисление выводов основной части и основной вывод в соответствии с тезисом (1 балл); четко выстроенные, стилистически оправданные предложения (1 балл); логическая и синтаксическая связность (1 балл); отсутствие лексико-грамматических ошибок, которые искажают смысл содержания (1 балл).

Культурная составляющая 30-балльной шкалы оценивает качество текста максимально в 10 баллов. С помощью этого измерения, во-первых, оценивается качество содержания текста, которое предполагает понимание автором предмета, адекватность фактического материала, полноту освещения предметной области с включением фоновых знаний (6 баллов). Во-вторых, культурное измерение подразумевает наличие осознанного автором адресата и уважительное отношение к читателю и оппоненту

(2 балла). К этому измерению необходимо отнести такой критерий, как академическая честность, который в российской действительности не осознается как объективный показатель академической компетентности. И, наконец, третий критерий (2 балла) — стиль, при помощи которого оценивается соответствие текста стилистическим нормам научного текста т.е. четкое, ясное, краткое и последовательное изложение мыслей. Научный текст должен быть эмоционально нейтральным и не должен содержать разговорных оборотов и жаргонизмов.

Критическое измерение (10 баллов). При помощи этого критерия оценивается оригинальность идей автора, выраженных в основном тезисе, убедительно и последовательно доказанных в основной части. Автором должна быть сформулирована оценка проблемы и предложены пути ее решения (6 баллов). Более того, при помощи этого компонента определяется убедительность и непредвзятость аргументов, актуальность и адекватность использования информации (3 балла). Дополнительный балл получали работы, в которых отсутствовали общепринятые положения и широко известные факты.

Анализ текстов, написанных студентами, выявил наличие значительного количества общих недостатков. По первому измерению было выявлено, что в 80% работ отсутствует четкое структурирование текста по основным разделам (IMRAD). В подавляющем большинстве работ отсутствовали такие структурные элементы, как методы исследования и обсуждение. Аннотации статей структурно и содержательно не всегда соответствовали основным требованиям. Не во всех текстах присутствовали четко сформулированный основной тезис, обоснованное выделение абзацев, которое обеспечивают логическую связность. В этих работах не использовались стилистически оправданные эллиптические предложения. Авторы статей не используют все многообразие языка и пренебрегают синонимами. В статьях не содержались лексико-грамматические ошибки, но в текстах докладов на защитах дипломных работ ошибок было достаточно много.

По второму измерению было выявлено, что только 9% авторов продемонстрировали непонимание предмета, но не все использовали адекватный фактический материал. В то же время 54% авторов не удалось осветить предметную область полностью и включить в содержание фоновую информацию. Как правило, авторы статей обращаются к широкому кругу читателей, что определяется спецификой изданий, в которых статьи

были опубликованы. В 97% статей отмечается наличие излишней информации, авторами не всегда соблюдается последовательность изложения, в текстах отсутствует параллелизм. Кроме того, в большом количестве статей (64%) присутствует непрозрачная логика повествования, когда автор соединяет несколько идей, связь между которыми не очевидна.

Наконец, анализ текстов по третьему измерению выявил низкий процент (14%) работ с собственными идеями авторов. Если высказывается собственная идея, то она не всегда адекватно иллюстрируется. Аргументация основного тезиса, как правило, очень слабая. Кроме того, очень часто не выявляется логическая связь между основным тезисом и аргументами, не прослеживается четкая связь между аргументом и иллюстрацией. Приходится констатировать, что авторы используют неподтвержденные факты в качестве аргументов, которые приводятся без ссылок на источники. В текстах часто используется констатация факта вместо указания причины рассматриваемого явления. В заключении в большинстве статей (87%) содержится основной вывод, который соответствует основному тезису, но достаточно часто отсутствуют рекомендации или оценки рассматриваемого явления.

Выявленные недостатки позволяют утверждать, что наибольшие проблемы у студентов возникают при структурировании академического текста, его стилистическом оформлении, формулировании и аргументации собственных идей.

Заключение. Анализ образцов академических текстов студентов с использованием шкалы оценки академических текстов, основанной на 3D-модели грамотности Б. Грина, позволил выявить наиболее проблемные области в сфере формирования навыка академического письма. Структурирование, стилистическое оформление текста и отсутствие четко сформулированных тезисов, основанных на оригинальных идеях, являются слабыми местами работ студентов.

Проблему формирования навыка написания академических текстов необходимо решить в ближайшее время. И если вузы не готовы вводить специальную дисциплину в учебные планы, то уже сейчас можно изменить содержание ряда дисциплин, которые имеют непосредственную межпредметную связь с академическим письмом. Дисциплины языкового цикла, такие как «Английский язык», «Профессионально-ориентированный английский язык», «Основы научно-технического перевода», «Иноязычная коммуникация», «Деловые и научные коммуникации

на иностранном языке», дают студентам неязыкового вуза возможность знакомиться с академическими текстами на английском языке, изучать лексические и синтаксические особенности, характерные для научного стиля, освоить логику изложения, принципы аргументации и доказательства основных тезисов научных работ. Релевантный уровень владения английским языком позволяет осуществлять как минимум адекватный перевод и как максимум написание оригинального текста в научном стиле на английском языке. В содержание языковых дисциплин необходимо включить следующие темы: «Стратегии чтения научного текста (просмотровое, поисковое, изучающее)»; «Компенсаторные стратегии»; «Принципы структурирования академического текста»; «Тема, проблема и структура научного текста»; «Лексико-грамматические средства англоязычного научного текста». Практика написания и публикации бакалаврами, магистрантами статей по тематике дипломных работ в рецензируемых журналах должна стать объективным показателем качества подготовки выпускников. Опубликованные работы должны засчитываться в качестве составляющей оценки результатов обучения.

Литература

1. *Базанова Е. М., Короткина И. Б.* Российский консорциум центров письма // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 50–57.

2. *Бренчугина-Романова А. Н., Денисова Л. О., Павлюченко С. С.* Развитие навыка академического письма в процессе самостоятельной проблемно-поисковой работы студентов с профессиональными текстами (дисциплина «Речевые практики» в педвузе») // Вестник Бурятского государственного университета. Язык. Литература. Культура. 2019. № 2. С. 63–67.

3. *Добрынина О. Л.* Академическое письмо для публикационных целей // Непрерывное образование: XXI век. 2019. № 1 (25). С. 92–100.

4. *Колябина Н. С., Астафурова Т. Н.* Лингводидактические особенности жанров иноязычного академического письма // Известия ВГПУ. 2018. № 2 (125). С. 73–77 [Электронный ресурс]. URL: http://izvestia.vspu.ru/files/publics/125/73–77.pdf (дата обращения: 15.02.2020).

5. *Короткина И. Б.* Академическое письмо: необходимость междисциплинарных исследований // Высшее образование в России. 2018. № 10. С. 64–74.

6. *Короткина И. Б.* Оценка академического и научного текста в трех измерениях академической грамотности // Cyberleninka: научная электронная библиотека [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-akademicheskogo-i-nauchnogo-teksta-v-treh-izmereniyah-akademicheskoy-gramotnosti (дата обращения: 10.02.2020).

7. *Короткина И. Б.* Университетские центры академического письма в России: цели и перспективы // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 75–86.

8. *Макович Г. В.* Развитие компетенций академического письма как инструмент реализации государственной программы по повышению конкурентоспособности науки и образования // Вопросы управления. 2018. № 1 (50) С. 12–18.

9. *Морозова М. А.* Основы научно-технического перевода: учебное пособие / сост. М. А. Морозова. 2-е изд., перераб. Ульяновск: УИ ГА, 2019. 132 с.

10. *Морозова Н. А., Куличенко Р. М., Пеньков В. Ф.* и др. Академическая грамотность в системе подготовки современного компетентного специалиста // Вестник Тамбовского университета.

Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 176. С. 7–13.

11. *Петрова Е. Ю.* Обучение академическому письму: проблемы и решения // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 37, № 1. С. 114–123 [Электронный ресурс]. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/25680/1/Petrova_Obuchenie_18.pdf (дата обращения: 21.03.2020).

12. *Сенашенко В. С.* О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6. С. 5–15 [Электронный ресурс]. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1071 (дата обращения: 11.02.2020).

13. *Смирнова Н. В.* Академическая грамотность и письмо в вузе: от теории к практике // Высшее образование в России. 2015. № 6. С. 58–64.

14. *Суслова А. Ю.* Проблемы обучения академическому письму на английском языке: лингвокультурологический аспект // Бизнес-образование в экономике знаний. 2018. № 2. С. 68–73.

15. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования — бакалавриат по направлению подготовки 25.03.01 Техническая эксплуатация летательных аппаратов и двигателей // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [Электронный ресурс]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/250302_B_3_07022018.pdf (дата обращения: 11.01.2020).

16. *Чуйкова Э. С.* Отечественный и зарубежный опыт обучения академическому письму на английском языке // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. № 4 (20) С. 156–161.

17. *Чуйкова Э. С.* Стратегические направления развития методической системы обучения академическому письму в России // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 3 (24). С. 327–330.

18. *Anderson C. E., Cuesta-Medina L.* Beliefs and Practices Concerning Academic Writing Among Postgraduate Language-Teacher Trainees // Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. 2019. Vol. 24, No. 1. P. 29–49 [Электронный ресурс]. URL: https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/326930/20792297 (дата обращения: 13.02.2020).

19. *Bailey S.* Academic Writing: A Handbook for International Students. Third edition. London and New York: Routledge, 2011. 293 p. // King Abdulaziz University [Электронный ресурс]. URL: https://www.kau.edu.sa/Files/0013287/Subjects/academic-writing-handbook-international-students-3rd-ed%20(2).pdf (дата обращения: 10.02.2020).

20. *Hyland K.* Academic Discourse // The Bloomsbury Companion to Discourse Analysis / Hyland K., Paltridge B. (eds.) Bloomsbury, 2011. P. 171–184.

21. Literacy in 3D. An integrated perspective in theory and practice // *Edited by Green B., Beavis C.* ACER Press, 2012. 224 p.

22. *Lynch T., Anderson K.* Grammar for academic writing English Language Teaching. Edinburg: English Language Teaching Centre, 2013. 90 p. [Электронный ресурс]. URL: https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/grammar_for_academic_writing_ism.pdf (дата обращения: 10.02.2020).

23. *Vinogradenko T. V.* Teaching writing in exam classes: boredom or creativity? // Вестник науки и образования. 2018. № 12 (48). С. 110–113 [Электронный ресурс]. URL: http://scientificjournal.ru/images/PDF/2018/VNO-48/VNO-12–48.pdf (дата обращения: 10.03.2020).

THE RELEVANCE OF INTRODUCING THE PRACTICE OF ACADEMIC WRITING IN THE CONTENT OF LANGUAGE COURSES OF A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

The article is concerned with the relevance of introducing the practice of academic writing in the content of academic course working programs of language disciplines of non-linguistic universities. Academic writing in the content of language disciplines has to resolve the contradiction between the necessity to develop a universal competence to apply modern communication technologies in a foreign language for academic and professional interaction and the lack of educational and methodological support for this competence. The aim of the study is to identify the possibilities of curriculum content in non-linguistic universities to develop academic writing skills. The analysis and generalization of theoretical works in the

field of academic writing determined contextual and competency-based approaches as the methodological basis for the development of academic writing skills.

The study of the curricula and work programs of the linguistic disciplines of non-linguistic universities showed the lack of sufficient educational and methodological support for the development of academic writing skills. The analysis of theses, publications of bachelors, specialists and graduate students has led to the conclusion that the level of academic works is low. The analysis was carried out using the rating scale of academic texts based on Green's 3D model of literacy.

The article substantiates the introduction of topical units into the academic course working programs of the language disciplines devoted to the theory and practice of academic writing, which will allow students to develop academic writing skills. Recommendations on introduction of topical units concerned with academic writing were formulated for the syllabus for bachelors and graduate students. Mandatory publications of bachelors and graduate students in specialized peer-reviewed journals are recommended to be counted as part of the assessment of learning outcomes.

Keywords: academic writing, authentic texts, master's degree program, bachelor's degree program, universal competence, language disciplines, peer-reviewed journals.

References

- *Anderson C. E., Cuesta-Medina L.* Beliefs and Practices Concerning Academic Writing Among Postgraduate Language-Teacher Trainees // Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura. 2019. Vol. 24, No. 1. P. 29–49 [Elektronnyj resurs]. URL: https://revistas.udea.edu.co/index.php/ikala/article/view/326930/20792297 (data obrashcheniya: 13.02.2020).
- *Bailey S.* Academic Writing: A Handbook for International Students. Third edition. London and New York: Routledge, 2011. 293 p. // King Abdulaziz University [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.kau.edu.sa/Files/0013287/Subjects/academic-writing-handbook-international-students-3rd-ed%20(2).pdf (data obrashcheniya: 10.02.2020).
- *Bazanova E. M., Korotkina I. B.* Rossijskij konsorcium centrov pis'ma // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 4. S. 50–57. [In Rus].
- *Brenchugina-Romanova A. N., Denisova L. O., Pavlyuchenko S. S.* Razvitie navyka akademicheskogo pis'ma v processe samostoyatel'noj problemno-poiskovoj raboty studentov s professional'nymi tekstami (disciplina «Rechevye praktiki» v pedvuze») // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Yazyk. Literatura. Kul'tura. 2019. № 2. S. 63–67. [In Rus].
- *Chujkova E. S.* Otechestvennyj i zarubezhnyj opyt obucheniya akademicheskomu pis'mu na anglijskom yazyke // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2015. № 4 (20) S. 156–161. [In Rus].
- *Chujkova E. S.* Strategicheskie napravleniya razvitiya metodicheskoj sistemy obucheniya akademicheskomu pis'mu v Rossii // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2018. T. 7, № 3 (24). S. 327–330. [In Rus].
- *Dobrynina O. L.* Akademicheskoe pis'mo dlya publikacionnyh celej // Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. 2019. № 1 (25). S. 92–100. [In Rus].
- Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya — bakalavriat po napravleniyu podgotovki 25.03.01 Tekhnicheskaya ekspluataciya letatel'nyh apparatov i dvigatelej // Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya [Elektronnyj resurs]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/250302_B_3_07022018.pdf (data obrashcheniya: 11.01.2020). [In Rus].
- *Hyland K.* Academic Discourse // The Bloomsbury Companion to Discourse Analysis / Hyland K., Paltridge B. (eds.) Bloomsbury, 2011. P. 171–184.
- *Kolyabina N. S., Astafurova T. N.* Lingvodidakticheskie osobennosti zhanrov inoyazychnogo akademicheskogo pis'ma // Izvestiya VGPU. 2018. № 2 (125). S. 73–77 [Elektronnyj resurs]. URL: http://izvestia.vspu.ru/files/publics/125/73–77.pdf (data obrashcheniya: 15.02.2020). [In Rus]
- *Korotkina I. B.* Akademicheskoe pis'mo: neobhodimost' mezhdisciplinarnyh issledovanij // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 10. S. 64–74. [In Rus]

- *Korotkina I. B.* Ocenka akademicheskogo i nauchnogo teksta v trekh izmereniyah akademicheskoj gramotnosti // Cyberleninka: nauchnaya elektronnaya biblioteka [Elektronnyj resurs]. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otsenka-akademicheskogo-i-nauchnogo-teksta-v-treh-izmereniyah-akademicheskoy-gramotnosti (data obrashcheniya: 10.02.2020). [In Rus].
- *Korotkina I. B.* Universitetskie centry akademicheskogo pis'ma v Rossii: celi i perspektivy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 1. C. 75–86. [In Rus].
- Literacy in 3D. An integrated perspective in theory and practice // Edited by Green B., Beavis C. ACER Press, 2012. 224 p.
- *Lynch T., Anderson K.* Grammar for academic writing English Language Teaching. Edinburg: English Language Teaching Centre, 2013. 90 p. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.ed.ac.uk/files/atoms/files/grammar_for_academic_writing_ism.pdf (data obrashcheniya: 10.02.2020)
- *Makovich G. V.* Razvitie kompetencij akademicheskogo pis'ma kak instrument realizacii gosudarstvennoj programmy po povysheniyu konkurentosposobnosti nauki i obrazovaniya // Voprosy upravleniya. 2018. № 1 (50) S. 12–18. [In Rus].
- *Morozova M. A.* Osnovy nauchno-tekhnicheskogo perevoda: uchebnoe posobie / sost. M. A. Morozova. 2-e izd., pererab. Ul'yanovsk: UI GA, 2019. 132 s. [In Rus].
- *Morozova N. A., Kulichenko R. M.,* Pen'kov V. F. i dr. Akademicheskaya gramotnost' v sisteme podgotovki sovremennogo kompetentnogo specialista // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. T. 23, № 176. S. 7–13. [In Rus].
- *Petrova E. Yu.* Obuchenie akademicheskomu pis'mu: problemy i resheniya // Nauchnye vedomosti BelGU. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. T. 37, № 1. S. 114–123 [Elektronnyj resurs]. URL: http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/25680/1/Petrova_Obuchenie_18.pdf (data obrashcheniya: 21.03.2020). [In Rus].
- *Senashenko V. S.* O reformirovanii otechestvennoj sistemy vysshego obrazovaniya: nekotorye itogi // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2017. № 6. S. 5–15 [Elektronnyj resurs]. URL: https://vovr.elpub.ru/jour/article/view/1071 (data obrashcheniya: 11.02.2020). [In Rus].
- *Smirnova N. V.* Akademicheskaya gramotnost' i pis'mo v vuze: ot teorii k praktike // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2015. № 6. S. 58–64. [In Rus].
- *Suslova A. Yu.* Problemy obucheniya akademicheskomu pis'mu na anglijskom yazyke: lingvokul'turologicheskij aspekt // Biznes-obrazovanie v ekonomike znanij. 2018. № 2. S. 68–73. [In Rus].
- *Vinogradenko T. V.* Teaching writing in exam classes: boredom or creativity? // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2018. № 12 (48). S. 110–113 [Elektronnyj resurs]. URL: http://scientificjournal.ru/images/PDF/2018/VNO-48/VNO-12–48.pdf (data obrashcheniya: 10.03.2020).

УДК 372.881.411.2

ОБУЧЕНИЕ ФОНЕТИКЕ АРАБСКОГО ЯЗЫКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ

А. Р. Фаттахова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры востоковедения, африканистики и исламоведения, Казанский федеральный университет, г. Казань
E-mail: gaidaf@mail.ru

Aida R. Fattakhova
PhD (Philology), Associate Professor, the Chair of Oriental, African and Islamic Studies, Kazan Federal University, Kazan, Russia

В статье рассмотрены вопросы обучения фонетике арабского языка в высшей школе в контексте анализа учебной литературы по арабскому языку и опыта преподавания. Раскрыты разные точки зрения на изложение фонетического материала: последовательности введения букв арабского алфавита, определения минимальной произносительной единицы речи (слог, мора, харф). Проанализированы основные подходы к формированию фонетических навыков. Выявлены типичные ошибки, допускаемые обучающимися при произнесении арабских звуков. Показано, что используемые в учебных пособиях различные виды транскрипций при передаче арабских звуков представляют собой одну из насущных проблем обучения фонетике арабского языка. Автор акцентирует внимание на том, что вариативность подходов к изложению фонетического курса приводит к отсутствию единой базы понятий.

Ключевые слова: *арабский язык, фонетика, транскрипция, артикуляторный подход, акустический подход, дифференцированный подход, интерференция, мора, харф, высшее учебное заведение.*

Введение

Преподавание фонетики арабского языка и формирование фонетических навыков у обучающихся в вузах остается одной из малоосвещенных в научной литературе и стихийно решаемых в образо-

Как цитировать статью: Фаттахова А. Р. Обучение фонетике арабского языка в высшей школе: основные подходы и проблемы // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 164–176.

вательной практике проблем.

Фонетические навыки обеспечивают правильное воспроизведение речи на иностранном языке, ее адекватное восприятие на слух и играют большую роль в формировании коммуникативной компетенции. Согласно определению Ф. М. Литвинко, коммуникативная компетенция представляет собой совокупность знаний о системе языка и его единицах, «способность изучающего язык его средствами осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания» [7]. Недостаточно сформированные фонетические навыки не позволяют обучающимся правильно и быстро воспринимать слышимый звуковой образец и безошибочно воспроизводить собственные мысли.

При обучении иностранному языку К. Ю. Вартанова и В. А. Цыбанёва считают логичным и закономерным введение иноязычной фонетико-фонологической компетенции — «субкомпонент лингвистической компетенции, включающий интериоризированные знания о звуковой системе современного иностранного языка, релевантные перцептивные и артикуляционные навыки, умение адекватно оперировать ими в соответствии с языковой ситуацией» [15, с. 209]. Успешное формирование иноязычной фонетико-фонологической компетенции зависит от учета индивидуальных особенностей учащихся, корректно подобранных методов и средств обучения.

Целью настоящей статьи является анализ существующей практики в обучении фонетике арабского языка в высших учебных заведениях. Задачи исследования заключаются в изучении учебной литературы и опыта преподавания фонетики арабского языка, выявлении разных точек зрения на предмет изложения фонетического материала. Для анализа учебной литературы были отобраны известные в образовательных кругах учебные пособия по арабскому языку, как классические, так и более современные.

Методология и методы исследования. С учетом характера представленного материала использовался комплексный подход: методы эмпирического (наблюдение, опрос, собеседование) и теоретического (изучение и обобщение) уровней.

Изучение арабского языка, как и любого другого, закономерно начинается со знакомства с буквами алфавита. На начальном этапе происходит

формирование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков. Важную роль в этом играет вводно-фонетический курс, в задачи которого входит обучение студентов правильному произнесению иноязычных звуков в процессе коммуникации, пониманию их в речи других; интонационно и ритмически правильному оформлению речи и пониманию интонации в речи других коммуникантов.

Анализ учебной литературы по арабскому языку демонстрирует наличие разных точек зрения на предмет последовательности введения букв арабского алфавита, выбора транскрипции, определения минимальной произносительной единицы речи, а также использования различных подходов при формировании фонетических навыков. Рассмотрим каждую из указанных позиций более подробно, первоначально остановившись на порядке введения арабских букв.

Результаты исследования

1. Последовательность введения букв арабского алфавита. Транскрипция

1.1. Ознакомление с арабскими буквами на основе алфавитного порядка. Данный способ часто используется носителями языка, ведущими преподавательскую деятельность в вузе, а также применяется в учебных пособиях И. Д. Ибрагимова и А. Н. Шимковича [2], О. Б. Фроловой [13] и др.

В 2018 году на образовательной платформе «Открытое образование», предлагающей онлайн-курсы по базовым дисциплинам, изучаемым в российских университетах, был размещен «Арабский язык. Вводный курс» (https://openedu.ru/course/spbu/ARBLNG/). Данный курс был разработан профессорско-преподавательским составом Восточного факультета Санкт-Петербургского государственного университета. Курс включает базовые знания по фонетике и грамматике арабского языка. Знакомство с арабскими буквами и звуками происходит на основе алфавитного порядка.

1.2. Ознакомление с арабскими буквами без привязки к алфавитному порядку. В учебных пособиях А. А. Ковалева и Г. Ш. Шарбатова [3], В. Г. Лебедева и Л. С. Тюревой [6], В. Э. Шагаля и его соавторов [17], Б. З. Халидова [14] и др. обучение арабским звукам реализовано согласно классификации по месту их артикуляции. При этом первоначально вводятся звуки, по артикуляционным свойствам близкие звукам родного

языка учащихся, например [b], [t], [d], [n], [m], [f], [s], [z] и т.д., а также гласные звуки. При овладении указанными звуками сказывается перенос из родного языка обучающихся. Для сравнения: при постановке произношения звуков родного языка в дошкольных учебных заведениях обучение звукопроизношению начинается с гласных звуков и простых по артикуляции согласных (м, п, б, в, ф). Последовательность введения арабских звуков в вышеотмеченных учебных пособиях реализуется согласно дидактическому принципу доступности: от известного к неизвестному, от простого к сложному.

Свой порядок введения арабских букв предлагают авторы учебных пособий Я. Ю. Джамиль [1], С. А. Кузьмин [4], Т. В. Оверченко и Н. А. Успенская [9] и др. В учебнике С. А. Кузьмина знакомство с арабским алфавитом начинается с букв, имеющих только два позиционных варианта в своем написании (для остальных арабских букв — четыре позиционных варианта): [a], [w], [z], [r], [d], [z] [4].

Успешное и быстрое овладение учащимися арабскими звуками во многом определяет профессионализм преподавателя, грамотно подобранный им учебно-методический материал. При этом последовательность введения звуков также играет определенную роль. Ознакомление с арабскими звуками без привязки к алфавитному порядку представляется более эффективным.

1.3. В учебных пособиях по арабскому языку наблюдается использование различной транскрипции при передаче иноязычных элементов, что, на наш взгляд, представляет собой одну из насущных проблем при обучении фонетике арабского языка. Рассмотрим данный вопрос более подробно.

1) Транскрипция на кириллице. В учебниках советского периода, признанных как классические учебные пособия (А. А. Ковалев и Г. Ш. Шарбатов, В. Э. Шагаль, Б. З. Халидов и др.), передача арабских звуков реализуется с применением транскрипции на основе русского алфавита с несколькими дополнительными знаками. Система транслитерации арабских и персидских текстов символами кириллицы была разработана академиком И. Ю. Крачковским и профессором А. А. Ромаскевичем в 1923 году, стала стандартом де-факто в научных кругах Советского Союза и широко используется до сих пор на всем постсоветском пространстве [12]. Таким образом, был выработан единый подход для передачи арабских звуков.

2) Транскрипция на латинице. Реформы образовательной системы, реализуемые в рамках «болонского процесса» с целью внедрения в РФ системы образования, аналогичной системе образования западных стран, оказали свое влияние и на разработку пособий в части соответствия их новым стандартам. Появляются учебные пособия, авторы которых используют при передаче арабских звуков транскрипцию на основе латинской графики (В. Г. Лебедев и Л. С. Тюрева; О. И. Редькин и О. А. Берникова [10], Я. Ю. Джамиль и др.).

Практическое применение транскрипции на латинице закономерно оправдывает себя, например, с позиции подготовки обучающегося к научно-исследовательской деятельности: формирование умений правильно читать транскрибированные на основе латиницы арабские слова / тексты, приводимые в научных работах отечественных и зарубежных исследователей, а также корректно использовать транскрипцию в своих научных изысканиях. В то же время использование указанной транскрипции не исключает вариативность передачи арабских фонем и звуков. При анализе транскрипции в учебных пособиях В. Г. Лебедева, Л. С. Тюревой «Практический курс арабского литературного языка. Вводный курс» [6] и Я. Ю. Джамиль «Литературный арабский язык. Практический курс» [1] были выявлены различные варианты транскрибирования 7 арабских звуков из 28 имеющихся:

Арабская буква	В. Г. Лебедев, Л. С. Тюрева	Я. Ю. Джамиль
ث	[s]	[ṯ]
ج	[dž]	[ǧ]
خ	[h]	[ḫ]
ذ	[z]	[ḏ]
ظ	[ż]	[ẓ]
ع	[ɛ]	[ʿ]
ي	[j]	[y]

Обнаруживаются различия в передаче *хамзы* ([ء] и [ʾ]), долгих гласных ([a:] — [ā], [u:] — [ū], [i:] — [ī]) и др.

В XX веке неоднократно предпринимались попытки передачи арабского письма средствами латинской графики, так называемая романизация арабского языка, однако ни одна из предложенных систем (МФА, DIN, ISO, EI и др.) не смогла стать общепринятым стандартом. И вполне ожи-

даемо, что при разработке учебных пособий выбор транскрипции будет зависеть от предпочтений автора учебного издания, от определенной договоренности профессорско-преподавательского состава того или иного вуза и т.п.

3) *Смешанная транскрипция* представляет собой совокупность букв латиницы и кириллицы. Данный вид транскрипции получил распространение в учебных пособиях В. В. Лебедева [5], в которых для передачи не имеющих аналога в русском языке звуков автор использует латинские и греческие буквы: ث [θ], ج [j],ج [χ], خ[ẖ],ذ [ð],ظ [ð̲],ع [ɛ], غ [ġ], ق[q],ه [h],و [w] [5, с. 31]. Оставшиеся звуки передаются транскрипцией на кириллице. Таким образом, например, слово ريصق в транскрипции выглядит как [**q**а с̲и ии ру**ⁿ**], а слово ريثك — [ка θи ии ру**ⁿ**] [5, с. 116].

В настоящее время при обучении арабскому языку часто используются учебные пособия, разработанные профессорско-преподавательским составом конкретного вуза. Следовательно, обращаясь к разнообразной учебной литературе по арабскому языку, обучающийся будет сталкиваться с различными системами транскрипций, каждая из которых имеет право на существование, но не является общеупотребительной и обязательной к применению в остальных вузах. Необходимо отметить, что при преподавании арабского языка вариативность, в частности, терминологии и описания, является характерной чертой, особенно сильно проявляющейся при обучении грамматике. Как справедливо отмечают О. И. Редькин и О. А. Берникова, «основные различия проявляются в использовании понятий в соответствии с арабской лингвистической традицией либо в соответствии с терминами, принятыми в отечественной арабистике. Очевидно, что данные расхождения касаются не только названия как такового, но и носят комплексный характер, а именно — характеризуют систему языка и место в ней каждой конкретной языковой единицы» [11, с. 45]. Сейчас данная ситуация усугубляется еще и расхождением в передаче транскрипции.

2. Подходы к формированию фонетических навыков

При формировании фонетических навыков различают несколько подходов: артикуляторный, акустический и дифференцированный.

2.1. *Артикуляторный подход* опирается на опережающее формирование произносительных навыков в сравнении со слуховыми и знание обучающимися особенностей артикуляции при произнесении каждого

звука [8, с. 50]. Для обеспечения чистоты произношения каждый звук отрабатывается в отдельности. Вводно-фонетический курс учебников по арабскому языку, в частности классических, построен с применением артикуляторного подхода. Выделяются фонемы, близкие в обоих языках, частично совпадающие и отсутствующие в родном языке обучающихся. Отработка каждого звука происходит в различных сочетаниях с другими звуками. Среди разнообразных упражнений на отработку произношения особое место занимают упражнения на чтение арабских слов по транскрипции. Например: «Отработайте артикуляцию палатализованного [ш] в середине и в конце следующих слов: фараша, мушāтун, мушмисун, нашīдун, нашара, фуршатун, кашфун…» [3, с. 33]. Эффективность данных упражнений авторы видят в том, что, «хотя орфография должна помогать усвоению языка, однако целиком и полностью опираться на арабскую орфографию тоже нельзя, ибо она не отражает точно все арабские звуки, содержащиеся в словах» [14, с. 10]. Таким образом, используемая авторами транскрипция призвана привлечь внимание обучающегося к нужному качеству звука, подлежащего усвоению, и способствует развитию слухопроизносительных навыков.

2.2. При применении *акустического подхода* основной акцент ставится на слуховое восприятие речи и усвоение звуков происходит не в отдельности, а в процессе обучения устной речи. Акустический подход используется, как правило, носителями языка. Практика показывает, что в большинстве случаев носители языка обучают арабскому алфавиту за одно-три занятия. Далее отработка звуков происходит имитативно — учащиеся многократно повторяют за учителем слова и фразы, подражая ему. При этом чистоте отдельного звука не уделяется должного внимания, а допущенные в речи фонетические ошибки расцениваются как аппроксимированное произношение, поскольку они не нарушают смысл высказывания.

2.3. *Дифференцированный подход* сочетает в себе элементы акустического и артикуляторного подхода. Он основывается на восприятии и понимании иноязычной речи на слух в сочетании с объяснениями особенностей образования звуков. Предполагает использование зрительной и слуховой системы.

На основе дифференцированного подхода разработана фонетическая часть учебника В. Г. Лебедева и Л. С. Тюревой, В. В. Лебедева и др. В книге В. Г. Лебедева и Л. С. Тюревой большое внимание уделяется артикуля-

ции звуков и аудированию (учебник снабжен лингафонным курсом). Ознакомление со звуками осуществляется согласно следующей схеме: вначале дается объяснение учебного материала с использованием изображения речевого аппарата, далее предлагаются установочные упражнения (с применением транскрипции, фонозаписи, зеркала и т.д.). При работе над произношением, как пишут авторы, «практически необходимо „настроить“ артикуляционную базу на „арабское произношение“, т.е. добиться автоматизма в произношении. Сделать это можно только с помощью тщательного изучения артикуляционной базы арабского литературного языка и многократными тренировками» [6, с. 23].

Дифференцированный подход представляется нам наиболее эффективным при формировании фонетических навыков у студентов вузов.

Ознакомление с арабскими звуками целесообразно сопровождать аудиовизуальной поддержкой, для чего рекомендуется использовать ресурсы сети Интернет. Наиболее информативным, на наш взгляд, является сайт арабского языка AR-RU (www.ar-ru.ru), включающий в себя информацию о событиях, происходящих в арабском мире; учебно-методические материалы по обучению арабскому языку; различные статьи, связанные с историей, культурой, искусством, медициной и т.д. «Курс чтения и письма» данного сайта представлен тринадцатью уроками, посвященными буквам и фонетическим явлениям арабского языка. Данный курс открывает урок «Арабский алфавит» со схемой устройства органов речи, при наведении курсора на ту или иную арабскую букву наглядно демонстрируется звучание и место образования звука в полости рта, носа, глотки и гортани. При нажатии на арабскую букву воспроизводится звук, проговариваемый носителем языка. Арабские согласные оказывают влияние на артикуляцию соседних гласных звуков, в результате чего гласные получают различные оттенки звучания. В данном курсе можно прослушать произношение не только отдельного звука, но и арабских слов, в которых указанный звук занимает разные позиции (начальную, серединную, конечную). Таким образом, обучающиеся имеют возможность получить представление об особенностях звучания арабских звуков.

3. Типичные фонетические ошибки и их причины. Минимальная произносительная единица речи в арабском языке

Вводно-фонетический курс с разработанной системой упражнений

призван в большей степени решить проблему допускаемых обучающимися ошибок при произношении арабских звуков, слов и фраз, наиболее типичные из которых следующие:

а) Фонемы, близкие к фонемам родного языка по артикуляционным и акустическим свойствам, как правило, усваиваются обучающимися имитативно. В то же время неосознанный перенос фонетических единиц из родного языка приводит к риску появления интерференции. Сущность интерференции заключается в отклонении от нормы изучаемого языка под влиянием родного вследствие контакта этих языков. Так, отрицательное влияние родного языка наблюдается, например, у татароязычных обучающихся при произношении звука [r]. В татарском языке в словах арабского происхождения звук [r] может иметь мягкое и твердое звучание, а в арабском языке указанный звук произносится твердо. Сравните: тат. ***рә**сем* — от араб. ***ra**sm* ‘рисунок’, тат. ***рә**сүл* — от араб. ***ra**sūl* ‘пророк’, тат. ***рә**сми* — от араб. ***ra**smī* ‘официальный’, тат. ***рә**хмәт* — от араб. ***ra**ḥma* ‘божья благодать’, тат. *Әр-**рә**хмән сүрә**се*** — от араб. *sūr**a** ar-**ra**ḥman* (сура ‘Милосердный’) и т.д. Мягкое произнесение звука [r] неосознанно переносится обучающимися при воспроизведении его на занятиях по арабскому языку и особенно в тех словах, которые им уже знакомы из родного языка.

б) Явлению интерференции подвергаются и отсутствующие в родном языке учащихся согласные звуки арабского языка.

в) Долгие гласные в речи произносятся с недостаточной длительностью, т.е. без учета противопоставления гласных по краткости.

г) В большинстве случаев глухой взрывной согласный *хамза* при произношении в серединной и конечной позиции опускается, например: لكأي [ya’ kulu] произносится как [yakulu], слово لأس[sa ’ ala] — как [sāla] и т.п.

д) Встречается неверное ударение в словах, состоящих из разных типов слогов. Так, на татароязычного обучающегося сказывается влияние родного языка на месте и характере ударения в заимствованных арабских словах: араб. *м**á**ktab* ‘письменный стол’ — тат. *мәктә**'**п* ‘школа’, араб. *д**á**ftar* — тат. *дәфтә**'**р* ‘тетрадь’, араб. *м**ú**mkin* — тат. *мөмкү**̀**н* ‘возможно’ и др.

е) Удвоенные согласные, играющие в арабском языке смыслоразличительную роль, произносятся нечетко. Например: *naẓẓafa* → *naẓafa*, *maššaṭa* → *mašaṭa*. Данное явление также можно рассматривать как результат интерференции. В русском языке достаточно часто двойные согласные

при произнесении не удваиваются, например: профессия, искусство, миллион, суббота и др.

е) Обнаруживаются редкие случаи, когда обучающиеся при воспроизведении арабских слов меняют буквы местами: قفـرغ [‘u**rf**a] → [‘u**fr**a], عـاش [šā**‘ir**] → [šā**ri‘**], فـرعي [ay**‘r**ifu] → [ay**r‘**ifu] и др.

Л. А. Чупрыгина среди типичных ошибок, допускаемых обучающимися, в частности русофонами, отмечает оглушение согласных звуков в конце арабского слова или перед глухим согласным. Избежать указанной ошибки, а также выработать навыки ритмически правильного произнесения арабских слов и синтагм позволяет методика обучения навыкам ритмически правильного чтения и разговора на арабском литературном языке, основанная на представлении звучащего текста в виде последовательности мор (*лат*. mora — промежуток времени, время), а не слогов [16, с. 155–156]. Ссылаясь на определение моры, введенное в научный оборот Г. М. Габучаном, Л. А. Чупрыгина пишет, что методологическим основанием методики является описание арабского литературного языка как моросчитающего: в арабской письменности отдельные графемы обозначают сегменты слов, представляющие собой моры, которые в арабской грамматике называются харфами [16, с. 156]. Согласно моросложению выделяется три типа мор: «CV, C•, •V, где символ C обозначает согласный звук, символ V — гласные звук, символ • — отсутствие звука» [16, с. 156]. Данная методика применяется в Школе востоковедения Национального-исследовательского университета «Высшая школа экономики» в процессе преподавания дисциплины «Базовый курс арабского языка» арабистам-востоковедам, для которых арабский язык является языком профессии [16, с. 155].

Во многих учебниках арабского языка, в частности классических, обучение проходит в контексте слоговой структуры: «Слово делится на слоги. Слог состоит из одного или нескольких звуков. Слог всегда содержит гласный звук в качестве произносительной вершины. Сколько в слове гласных, столько и слогов» [17, с. 17]. Арабские слова могут состоять из следующих слогов: краткий (согласный + краткий гласный), долгий (согласный + долгий согласный либо согласный + краткий гласный + согласный) и сверхдолгий (согласный + долгий гласный + согласный).

Согласно арабской языковедческой традиции, на теории харфов строится фонетический курс в учебнике В. В. Лебедева. Харф как минимальная единица структуры арабского слова представляет собой сочетание

согласного (c) и гласного (v). «Каждая из позиций харфа — и вторая, и первая — может иметь нулевое выражение: cø (согласный + нулевой гласный), øv (нулевой согласный + гласный). Все харфы арабского слова равновелики: cv = cø = øv» [5, с. 14].

Таким образом, минимальная произносительная единица речи рассматривается в учебных пособиях арабского языка с различных точек зрения: моры, слога и харфа.

Заключение. Подведя итог вышесказанному, отметим, что в настоящее время обучение фонетике арабского языка в высших учебных заведениях осуществляется под различными углами зрения, что, с одной стороны, реализует вариативность подходов к изложению материала, а с другой — демонстрирует отсутствие единой базы понятий. Ситуация вызывает определенные затруднения как у преподавателя, вынужденного останавливать свой выбор на подборке учебной литературы в рамках одного подхода к изложению фонетического материала, так и у обучающегося, сталкивающегося с различной интерпретацией фонетического курса в ходе знакомства с разными учебными пособиями по арабскому языку.

Литература

1. *Джамиль Я. Ю.* Литературный арабский язык. Практический курс. СПб: КАРО, 2006. 192 с.
2. *Ибрагимов И. Д., Шимкович А. Н.* Арабский язык. Буквы и звуки. Как правильно прочесть и произнести любое слово. Нулевой уровень. М.: Восток-Запад, 2008. 32 с.
3. *Ковалев А. А., Шарбатов Г. Ш.* Учебник арабского языка. 3-е изд., испр. и доп. М.: Восточная литература, 1999. 751 с.
4. *Кузьмин С. А.* Учебник арабского языка. Для первого года обучения. М.: Восточная литература, 2001. 383 с.
5. *Лебедев В. В.* Полный курс литературного арабского языка. Начальный этап. М.: Восточная книга, 2011. 384 с.
6. *Лебедев В. Г., Тюрева Л. С.* Практический курс арабского литературного языка. В 2-х ч. Ч. 1. Вводный курс. М.: Восток-Запад, 2005. 341 с.
7. *Литвинко Ф. М.* Коммуникативная компетенция как методическое понятие // Коммуника-тивная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. Минск: Белорус. гос.ун-т, 2009. Вып. 9. 102 с.
8. Методика преподавания иностранного языка: уч. пособие / Леонтьева Т. П. (отв. ред.). 3- е изд., испр. Минск: Вышэйшая школа, 2017. 239 с.
9. *Оверченко Т. В., Успенская Т. В.* Арабский язык для начинающих. М.: Молодежь за Россию, 1992. 158 с.
10. *Редькин О. И., Берникова О. А.* Грамматика арабского языка (на примерах из Корана): уч. пособие. СПб.: Президентская библиотека, 2015. 219 с.
11. *Редькин О. И., Берникова О. А.* Методика преподавания арабского языка: лингвистические и информационные компетенции // Методологические основы реализации программ по истории и культуре ислама с использованием образовательных технологий: сб. уч.-метод. матлов. СПб.: СПбГУ, 2017. С. 40–47.

12. Транслитерация арабских и персидских текстов // Википедия [Электронный ресурс]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1651850 (дата обращения: 04.10.2019).

13. *Фролова О. Б.* Мы говорим по-арабски: уч. пособие. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2001. 288 с.

14. *Халидов Б. З.* Учебник арабского языка. Ташкент: Укитувчи, 1981. 656 с.

15. *Цыбанёва В. А.* Формирование фонетико-фонологической компетенции студентов в рамках модульного обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». 2008. № 9 (33). С. 208–211.

16. *Чупрыгина Л. А.* Арабский язык как язык профессии. Опыт преподавания арабского языка в Школе востоковедения НИУ ВШЭ // Актуальные проблемы арабской филологии и методики преподавания арабского языка. Махачкала: АЛЕФ, 2015. С. 155–159.

17. *Шагаль В. Э., Мерекин М. Н., Забиров Ф. С.* Учебник арабского языка / под ред. В. Д. Ушакова. М.: Воениздат, 1983. 784 с.

TEACHING THE PHONETICS OF THE ARABIC LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION: MAIN APPROACHES AND PROBLEMS

This article discusses the issues of teaching the Arabic Phonetics in the higher educational institutions in the context of the analysis of the textbooks on the Arabic Language and teaching experience. Different points of view were revealed in the presentation of the phonetic material: the procedure for introducing the letters of the Arabic alphabet, the definition of the minimal pronunciation unit of the speech (syllable, mora, harf). The main approaches to the formation of the phonetic skills were analyzed. It was shown that the different transcription methods used in textbooks for the transmission of the Arabic sounds are one of the pressing problems when teaching the Arabic Phonetics. On the basis of this research the author focuses on the fact that the variability of approaches to the presentation of the Arabic Phonetics Course leads to a lack of unity in teaching.

Keywords: Arabic language, phonetics, transcription, articulatory approach, acoustic approach, differentiated approach, interference, mora, harf, higher education institution.

References

- *Chuprygina L. A.* Arabskij yazyk kak yazyk professii. Opyt prepodavaniya arabskogo yazyka v Shkole vostokovedeniya NIU VShE // Aktual'nye problemy arabskoj filologii i metodiki prepodavaniya arabskogo yazyka. Mahachkala: ALEF, 2015. S. 155–159. [In Rus].
- *Cybanyova V. A.* Formirovanie fonetiko-fonologicheskoj kompetencii studentov v ramkah modul'nogo obucheniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya «Pedagogicheskie nauki». 2008. № 9 (33). S. 208–211. [In Rus].
- *Dzhamil' Ya. Yu.* Literaturnyj arabskij yazyk. Prakticheskij kurs. SPb: KARO, 2006. 192 s. [In Rus].
- *Frolova O. B.* My govorim po-arabski: uch. posobie. SPb.: Peterburgskoe Vostokovedenie, 2001. 288 s. [In Rus].
- *Halidov B. Z.* Uchebnik arabskogo yazyka. Tashkent: Ukituvchi, 1981. 656 s. [In Rus].
- *Ibragimov I. D., Shimkovich A. N.* Arabskij yazyk. Bukvy i zvuki. Kak pravil'no prochest' i proiznesti lyuboe slovo. Nulevoj uroven'. M.: Vostok-Zapad, 2008. 32 s. [In Rus].
- *Kovalev A. A., Sharbatov G. Sh.* Uchebnik arabskogo yazyka. 3-e izd., ispr. i dop. M.: Vostochnaya literatura, 1999. 751 s. [In Rus].
- Kuz'min S. A. Uchebnik arabskogo yazyka. Dlya pervogo goda obucheniya. M.: Vostochnaya literatura, 2001. 383 s. [In Rus].
- *Lebedev V. G., Tyureva L. S.* Prakticheskij kurs arabskogo literaturnogo yazyka. V 2-h ch. Ch. 1. Vvodnyj kurs. M.: Vostok-Zapad, 2005. 341 s. [In Rus].
- *Lebedev V. V.* Polnyj kurs literaturnogo arabskogo yazyka. Nachal'nyj etap. M.: Vostochnaya kniga,

2011. 384 s. [In Rus].
- *Litvinko F. M.* Kommunikativnaya kompetenciya kak metodicheskoe ponyatie // Kommunikativnaya kompetenciya: principy, metody, priemy formirovaniya: sb. nauch. st. Minsk: Belorus. gos.un-t, 2009. Vyp. 9. 102 s. [In Rus].
- Metodika prepodavaniya inostrannogo yazyka: uch. posobie / Leont'eva T. P. (otv. red.). 3- e izd., ispr. Minsk: Vyshejshaya shkola, 2017. 239 s. [In Rus].
- *Overchenko T. V., Uspenskaya T. V.* Arabskij yazyk dlya nachinayushchih. M.: Molodezh' za Rossiyu, 1992. 158 s. [In Rus].
- *Red'kin O. I., Bernikova O. A.* Grammatika arabskogo yazyka (na primerah iz Korana): uch. posobie. SPb.: Prezidentskaya biblioteka, 2015. 219 s. [In Rus].
- *Red'kin O. I., Bernikova O. A.* Metodika prepodavaniya arabskogo yazyka: lingvisticheskie i informacionnye kompetencii // Metodologicheskie osnovy realizacii programm po istorii i kul'ture islama s ispol'zovaniem obrazovatel'nyh tekhnologij: sb. uch.-metod. mat-lov. SPb.: SPbGU, 2017. S. 40–47. [In Rus].
- *Shagal' V. E., Merekin M. N., Zabirov F. S.* Uchebnik arabskogo yazyka / pod red. V. D. Ushakova. M.: Voenizdat, 1983. 784 s. [In Rus].
- Transliteraciya arabskih i persidskih tekstov // Vikipediya [Elektronnyj resurs]. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/1651850 (data obrashcheniya: 04.10.2019). [In Rus].

УДК УДК 37.013.31; 78.07

РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ К УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МУЗЫКАЛЬНОМУ ИСПОЛНИТЕЛЬСТВУ

В. О. Борисов

Магистр педагогического образования, заведующий отделением фортепиано, преподаватель высшей квалификационной категории МБУ ДО «ВДШИ им. Л. Н. Холод», р.п. Выездное, Нижегородская область
E-mail: vladimirborisov004@gmail.com

Vladimir O. Borisov
Master of Pedagogical Education, Head of Piano Department, Teacher of the Highest Qualification Category, Vyshegorod Children's School of Arts named after L. N. Holod w. s. Vyyezdnoye, Nizhny Novgorod Region, Russia

Н. И. Мигунова

Магистр педагогического образования, заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБУДО «ДШИ № 1», г. Саранск
E-mail: nata.migunova.92@mail.ru

Natalya I. Migunova
Master of Pedagogical Education, Deputy Director of Educational Work, Children's School of Arts No. 1, Saransk, Russia

В статье рассматривается проблема развития мотивации музыкального исполнительства у обучающихся в контексте учебно-исследовательской деятельности. Сформулированы теоретические понятия и формы учебной деятельности, которые являются продуктом нового знания и мотивированы стремлением к самостоятельности, раскрытию творческого потенциала, проявлению обучающегося в разных видах деятельности. При толковании трехсоставного понятия «учебно-исследовательская деятельность» авторы приводят трактовки составных элементов изучаемой проблемы — «деятельность», «учебная деятельность», «исследовательская деятельность». Авторы обращают внимание на актуальность педагогической проблемы развития мотивации к учебно-исследовательской деятельности для преподавателей музыкально-исполнительских дисциплин учреждений общего, дополнительного и высшего профессионального музыкального образования. В статье проведен анализ взглядов исследователей данной проблематики, а также определены ориентиры педагогической деятельности, направленные на развитие мотивации к учебно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: *развитие мотивации, музыкальное исполнительство, учебно-исследовательская деятельность, образование, обучение.*

Как цитировать статью: Борисов В. О., Мигунова Н. И., Кобозева И. С. Развитие мотивации к учебно-исследовательской деятельности у обучающихся музыкальному исполнительству // Отечест-венная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1, № 4 (69). С. 177–187.

И. С. Кобозева

Доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск
E-mail: kobozeva_i@mail.ru

Inna S. Kobozeva
Dr. Sc. (Education), Professor of the Chair of Music Education and Methods of Music Teaching, Mordovia State Pedagogical Institute named after M. E. Evseviev, Saransk, Russia

Введение

Современный этап развития нашего общества характеризуется рядом изменений не только в структуре и содержании системы образования, но и в самом подходе к образованию, где одним из приоритетных направлений является внедрение новых методов и технологий, создание условий, направленных на повышение качества образования на всех его ступенях, что положительно влияет на развитие личности, интеллектуальное, творческое и духовно-нравственное воспитание будущего поколения. В наше время образовательное учреждение вправе выбрать собственную модель образования и выстроить педагогический процесс на основе новых идей и технологий, которые дополнят и расширят традиционное обучение. В арсенале инновационных средств и методов особое место занимает учебно-исследовательская деятельность, которая мотивирована стремлением к самостоятельности, раскрытию творческого потенциала, проявлению обучающегося в разных видах деятельности.

Функционирование системы образования всех уровней ставит в приоритет организацию учебного процесса, при котором осуществляется развитие творческого мышления обучающегося и способностей к исследовательской деятельности. Приоритетность направления подтверждается в таких нормативных актах, как ФЗ «Об образовании в РФ», «Национальная доктрина образования» [13; 8] и др.

В Концепции развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах отмечается, что при подготовке специалистов нового качества осуществляется вовлечение преподавателей и студентов в исследования с первого курса обучения [6]. Реализация данной концепции немыслима без мотивации преподавателей и сту-

дентов к учебно-исследовательской деятельности, которую необходимо прививать с детства.

Вышеизложенное определило наше обращение к проблеме развития мотивации к учебно-исследовательской деятельности обучающихся музыкальному исполнительству, которое реализуется в учреждениях общего, дополнительного и высшего профессионального музыкального образования.

Цель статьи: изучение научно-методических основ проблемы развития мотивации обучающихся музыкальному исполнительству в контексте учебно-исследовательской деятельности.

Методология и методы исследования

Сравнительный анализ научной литературы, изучение нормативных документов, обобщение педагогического опыта по проблеме развития мотивации обучающихся музыкальному исполнительству в контексте учебно-исследовательской деятельности; диагностика форм творческой деятельности.

Результаты исследования

Американский астронавт Нил Армстронг утверждал, что «исследование создает новое знание». Действительно, необходимым условием развития любой сферы жизнедеятельности человека является познавательная составляющая. Исследовательская деятельность приводит как к великим научным открытиям, так и к саморазвитию человека, находящегося далекого от науки. К данному виду деятельности человек целенаправленно приобщается с раннего детства в процессе обучения в учреждениях общего и дополнительного образования, и, как показывает педагогическая практика, интерес к учебно-исследовательской деятельности нужно прививать с раннего школьного возраста.

Рассмотрим более подробно понятие «учебно-исследовательская деятельность», трехсоставная структура которого включает понятия «деятельность», «учебная деятельность», «исследовательская деятельность».

В словаре Дмитрия Николаевича Ушакова приводится следующее определение: «Деятельность — работа, систематическое применение своих сил в какой-нибудь области» [12, с. 114]. Сергей Иванович Ожегов трактует понятие «деятельность» как «1. занятие, труд. 2. работа каких-нибудь органов, а также сил природы» [9, с. 356].

Приведенные выше определения дают возможность говорить о понятии «деятельность» как о систематическом занятии, труде, работе кого-нибудь или чего-нибудь.

Учебную деятельность Л. С. Выготский определил как «соотношение обучения и развития» [2]. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов, теоретически обосновав и экспериментально доказав, что одной из ведущих деятельностей подрастающего человека является учебная деятельность, акцентировали внимание на том, что она формируется в младшем школьном возрасте в период, когда происходит психическое и личностное становление обучающегося [3]. Учебная деятельность, согласно их рассуждению, представляет собой один из видов деятельности и направлена на усвоение теоретических знаний и связанных с ними умений, навыков в области науки, искусства, нравственности посредством диалогов и дискуссий [3].

Действительно, результатом учебной деятельности становится умение учиться, умение и означает, что обучающийся способен учиться самостоятельно. Основываясь на вышесказанном, можно констатировать, что учебная деятельность — это деятельность обучающихся, направленная на получение знаний, умений и навыков.

Следующее понятие — «исследовательская деятельность». В толковых словарях, термин «исследование» трактуется как «научное сочинение, в котором исследуется какой-нибудь вопрос» [12, с. 203], как «научное изучение» [9, с. 572]. В философском словаре «исследование» обозначается «как приобретение знаний и вид познавательной деятельности» [14]. Следовательно, «исследовательская деятельность» определяется на наш взгляд, как познавательная, творческая деятельность, характеризующаяся целенаправленностью, активностью, мотивированностью, результатом которой является формирование новых знаний, умений, навыков и способов деятельности.

Из вышесказанного можно заключить, что учебно-исследовательская деятельность — это познавательная, творческая деятельность обучающегося, направленная на изучение актуальной для него проблематики.

К вопросу учебно-исследовательской деятельности обращались В. И. Андреев, А. В. Леонтович, И. А. Мельничук, А. С. Обухов, Н. И. Дереклеева, А. И. Савенков, А. В. Хуторской, Д. Б. Богоявленская, Н. А. Гордеева и др. Главными целями учебного исследования, в отличие от научного, по мнению И. А. Мельничук, являются «приобретение учащимися функционального навыка исследования как универсального

способа освоения действительности, развития способности к исследовательскому типу мышления; активизация личностной позиции учащегося в образовательном процессе на основе приобретения субъективно новых знаний» [7, с. 14].

Учебно-исследовательская деятельность реализуется в деятельностном подходе к образованию. В условиях деятельностного подхода личность выступает активным творческим началом. Действительно, через деятельность и в процессе этой деятельности происходит саморазвитие и самоактуализация личности не только обучающегося, но и преподавателя. Исследовательскую деятельность учащихся А. Г. Озеров трактует как особую форму организации образовательного процесса, в основе которого лежит самостоятельная поисковая деятельность, направленная на приобретение новых знаний, умений и способствующая формированию опыта творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру [10]. В этом подходе А. Г. Озерова отражается творческий процесс совместной деятельности обучающегося и преподавателя.

К важным педагогическим задачам учебно-исследовательской деятельности следует отнести такие, как применение обучающимися знаний, умений, усвоенных на уроках для поиска разнообразных проблем, проявление самостоятельной познавательной деятельности на основе решения поставленной проблемы, многоаспектное рассмотрение сложных объектов с позиции других наук, формирование компетенций, личностных качеств, профессиональных интересов. Сказанное находит подтверждение в исследовании Л. В. Байбородовой и Л. Н. Серебренникова [1].

Обучение музыкальному исполнительству осуществляется в ходе преподавания музыкально-исполнительских дисциплин. Специфика этого процесса, по мнению Г. М. Цыпина, состоит в развитии способностей учащихся в ходе обучения их игре на фортепиано. Именно это трактуется ученым и педагогом-музыкантом как специальная, четко определенная цель преподавания музыкально-исполнительских дисциплин [16, с. 3].

Для преподавателя фортепиано, как и для педагога-музыканта любой другой специализации, важно осознавать и цель преподавания музыкально-исполнительских дисциплин, и цель музыкального образования в целом, которая заключается в развитии музыкальной культуры личности человека, в раскрытии его интеллектуальных, творческих и художественных возможностей.

Одним из необходимых условий развития человека в процессе об-

учения музыкальному исполнительству является развитие у учащихся мотивации к учебно-исследовательской деятельности. Участие в учебно-исследовательской деятельности предполагает использование индивидуальных и коллективных форм творческой деятельности. К данным формам деятельности могут относиться выполнение творческих заданий и работ, сочинение, анкетирование, интервью, сбор информации. Исследовательский подход у обучающихся музыкальному исполнительству проявляется и в особенностях их работы над изучаемым музыкальным произведением: когда учащийся рассматривает исторический период, в котором творил автор; когда анализирует эмоционально-образное содержание сочинения и синтезирует все детали, выстраивая целостную музыкальную картину.

Способность самостоятельно или совместно с педагогом изучать что-либо и в дальнейшем создавать проекты на основе сделанных исследований благоприятно воздействует на всестороннее развитие личности обучающихся, развитие музыкально-исполнительских способностей, знаний, умений и навыков. Более того, в процессе выполнения творческих заданий и учебно-исследовательских работ оптимизируется познавательная активность, мышление, эстетический вкус к произведениям искусства и в целом формируется духовно богатый человек. Неслучайно известный композитор, музыкант, блестящий пианист и педагог Ференц Лист говорил своим ученикам, что для того, чтобы стать «значительным музыкантом», необходимо постараться стать «значительным человеком» [5, с. 13].

Наш педагогический опыт показал, что, проводя исследовательскую работу на тему «Импрессионизм в музыке и живописи», обучающийся узнал о биографиях композиторов и художников, об эпохе, о специфических особенностях этого художественного направления. Также учащийся приобрел знания о том, что музыка и живопись данной эпохи дополняют друг друга, например картина О. Ренуара «Девушка, расчесывающая волосы» и произведение К. Дебюсси «Девушка с волосами цвета льна». Полученные знания о стилистических нюансах исполнения музыкального материала способствуют развитию музыкально-исполнительской грамотности обучающегося.

Важным компонентом учебно-исследовательской деятельности является интеллектуальный поиск, в котором важной частью выступает стадия мысленного решения поставленных задач. Педагогическая практика свидетельствует, что информация, которую обучающийся исследует сам,

усваивается и применяется им лучше, чем информация, приобретенная от преподавателя. Отметим, что в некоторых случаях необходимы компетентные пояснения и комментарии педагога к самостоятельно изученному материалу, для этого педагог должен владеть совокупностью знаний, индивидуально-методическими приемами, опытом, необходимым для успешной реализации педагогической деятельности.

Определяющим компонентом педагогической деятельности является мотивация обучающегося к чему-либо. Действительно, не имея личных побуждений, обучающийся без интереса относится к любой деятельности, ввиду чего результат не будет удовлетворять его потребности.

Проблемой мотивации к различным видам деятельности занимались К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, В. И. Петрушин, Д. К. Кирнарская, Ю. Б. Алиев и др. Так, Ю. А. Цагарелли утверждал, что «общими компонентами мотивации являются побуждения, вызывающие активность человека и определяющие ее направленность» [15, с. 92].

С позиций психологической науки мотивация — это «совокупность мотивов, направляющая деятельность и сам внутренний процесс побуждения; это процесс психической регуляции, влияющий на направленность деятельности и количество энергии, мобилизуемой для ее выполнения» [11, с. 478]. В свою очередь мотив — это «внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека, то, что побуждает человека к деятельности и придает ей осмысленность» [11, с. 478].

И. А. Зимняя утверждала, что мотивация определяется рядом средств, образовательной системой и учреждением, организацией процесса образования, особенностями обучающегося и педагога. Исследователь выделила четыре направленности мотивации: на процесс, результат, оценку преподавателя и на «избежание неприятностей» [4].

Результатом мотивации, с точки зрения Ю. А. Цагарелли, следует считать развитие «направленности к какому-либо виду деятельности, то есть стремление человека к определенному роду занятий» [15, с. 9]. В то же время преподаватель, мотивируя обучающегося, опирается на сильный и устойчивый интерес ученика к чему-либо, то есть обращается к «направленности, которая характеризуется несколькими мотивами, побуждающими человека заниматься определенным видом деятельности» [15, с. 9].

Образовательная действительность показывает, что важнейшей

задачей педагога при мотивировании к учебно-исследовательской деятельности является процесс формирования интереса к изучаемой проблеме. Заинтересовать обучающегося значит актуализировать для него определенную проблематику. Полагаем, что при подходе к данному вопросу преподавателю следует исходить из индивидуальных особенностей обучающегося, таких как пол, национальность, психологические особенности, интеллектуальные способности и т.д.

Педагоги отмечают, что в практике встречаются случаи проявления интереса к тому или иному вопросу непосредственно у самого обучающегося музыкальному исполнительству. В данном случае преподавателю необходимо в первую очередь предоставить учащемуся актуальные источники информации и литературу по данной проблематике. В настоящее время существует проблема поиска достоверной и актуальной информации ввиду огромного количества непроверенных и содержащих ложные данные источников. Наш педагогический опыт позволяет утверждать, что для развития мотивации к учебно-исследовательской деятельности у обучающихся музыкальному исполнительству эффективными следует считать методы, основанные на создании познавательного (когнитивного) конфликта, специально разработанных проблемных ситуациях (интеллектуальных затруднениях), сложности изучаемого материала, поощрении за работу и др. Ситуация познавательного конфликта возникает, когда знания учащегося о чем-либо противоречат наблюдениям за данным предметом или явлением. Например, обучающийся игре на фортепиано может представить, как должно звучать то или иное исполняемое на нем произведение, но, когда он слышит исполнение этого же произведения на клавишном синтезаторе с использованием разнообразных эффектов обработки звука, у него возникает вопрос: «как один человек на одном инструменте может получить звучание эстрадного инструментального ансамбля?». Следовательно, у человека возникает удивление, недоумение и как следствие — потребность в изучении данного явления.

Проблемные ситуации (интеллектуальные затруднения) способствуют эффективной активизации мыслительной деятельности, формируют способность к поиску нестандартных подходов к решению изучаемой проблемы, что по сути содержит в себе познавательную трудность, которая является необходимым условием для развития не только мышления обучающегося, но и важным мотивационным средством в процессе обучения.

По мнению исследователей, действенным стимулом учебно-иссле-

довательской деятельности является сложность поставленной перед учеником задачи: чем разнообразнее препятствия, которые необходимо преодолеть на пути к решению, тем выше ценность результата и крепче полученные знания и умения. Тем самым созданная для обучающегося ситуация сложности стимулирует его стремление к актуализации знаний, саморазвитию, самоанализу, самоорганизации, самоконтролю, развитию интеллектуальной творческой инициативы.

Педагогическая практика показывает, что поощрение обучающегося за проведенную работу имеет важное значение при создании мотивации к учебно-исследовательской деятельности. Такое поощрение возможно получить непосредственно от учителя в виде оценки. Также, например, при участии с проведенным исследованием в конкурсе учащийся имеет возможность стать победителем, получить медаль или кубок, денежное вознаграждение, дополнительные баллы при поступлении в вуз или образовательное учреждение СПО.

Заключение

Анализ научной и методической литературы показывает, что при всей важности новых методов и технологий развитие мотивации обучающихся музыкальному исполнительству к учебно-исследовательской деятельности не стало предметом специального исследования. На наш взгляд, проблема развития мотивации обучающихся музыкальному исполнительству к учебно-исследовательской деятельности является продуктом нового знания. Практический опыт воспитания и обучения свидетельствует о том, что важную составляющую в этом процессе играют педагоги, которым требуется в значительной мере повысить качество профессиональной подготовки, умение применять активные формы и методы, осуществлять принцип единства обучения и воспитания.

Литература

1. *Байбородова Л. В., Серебренников Л. Н.* Проектная деятельность школьников в разновозрастных группах: пособие для учителей общеобразовательных организаций. М.: Просвещение, 2014. 175 с.

2. *Выготский Л. С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте // Психология развития ребенка. М.: Смысл: Эксмо, 2004. 512 с.

3. *Давыдов В. В.* Научные достижения Д. Б. Эльконина в области детской и педагогической психологии // Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. М.: Педагогика, 1989. С. 5–24.

4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2-е, доп., испр. и пере-

раб. М.: Логос, 2009. 384 с.

5. *Кадыров Р. Г.* Музыкальная психология: уч. пособие / отв. ред. Р. Ю. Юнусов. Ташкент: Мусика, 2005. 80 с.

6. Концепция развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах // Вестник образования. 2010. № 21. С. 55–68.

7. *Мельничук И. А.* Исследовательская деятельность младших школьников. Брест: БрГУ, 2011. 87 с.

8. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года от 04 октября 2000 года № 751 // Российская газета, № 157, 11.10.2000.

9. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / под ред. Н. В. Валуева. М.: АСТ, 2013. 1376 с.

10. *Озеров А. Г.* Исследовательская деятельность как форма и метод обучения // Туристско-краеведческое движение «Отечество»: исследования, конференции, конкурсы. М., 2004. 151 с.

11. *Ступницкий В. П., Щербакова О. И., Степанов В. Е.* Психология: учебник для бакалавров. М.: Дашков и К°, 2014. 520 с.

12. *Ушаков Д. Н.* Толковый словарь современного русского языка / под ред. А. И. Левина. М.: Аделант, 2017. 800 с.

13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 19.06.2020) // Российская газета, № 303, 31.12.2012.

14. Философский словарь. М.: Государственное издательство политической литературы, 2009. 590 с.

15. *Цагарелли Ю. А.* Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособие для преподавателей, студентов, аспирантов-психологов. СПб.: Композитор, 2008. 368 с.

16. *Цыпин Г. М.* Обучение игре на фортепиано. М.: Просвещение, 1984. 176 с.

DEVELOPMENT OF MOTIVATION TO EDUCATIONAL AND RESEARCH ACTIVITIES WITH STUDENTS OF MUSICAL PERFORMANCE

The article considers the problem of the development of motivation for musical performance among students in the context of educational and research activities. Theoretical concepts and forms of educational activity are formulated, which are the product of new knowledge and motivated by the desire for independence, the disclosure of creative potential, the manifestation of students in different types of activities. When interpreting the three-component concept of "educational research activity", the authors give interpretations of the constituent elements of the problem being studied — "activity", "educational activity", "research activity". The authors draw attention to the relevance of the pedagogical problem of developing motivation for teaching and research activities for teachers of musical and performing disciplines of institutions of general, additional and higher professional musical education. The article analyzes the views of researchers on this issue, and also defines the guidelines for pedagogical activity aimed at developing motivation for educational and research activities.

Keywords: Development of motivation, musical performance, educational and research activity, education, training.

References

- *Bajborodova L. V., Serebrennikov L. N.* Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov v raznovozrastnyh gruppah: posobie dlya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh organizacij. M.: Prosveshchenie, 2014. 175 s. [In Rus].
- *Cagarelli Yu. A.* Psihologiya muzykal'no-ispolnitel'skoj deyatel'nosti: ucheb. posobie dlya prepodavatelej, studentov, aspirantov-psihologov. SPb.: Kompozitor, 2008. 368 s. [In Rus].
- *Cypin G. M.* Obuchenie igre na fortepiano. M.: Prosveshchenie, 1984. 176 s. [In Rus].
- *Davydov V. V.* Nauchnye dostizheniya D. B. El'konina v oblasti detskoj i pedagogicheskoj psihologii // El'konin D. B. Izbrannye psihologicheskie trudy / pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko. M.: Pedagogika, 1989. S. 5–24. [In Rus].

- Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii (s izm. i dop., vstup. v silu s 19.06.2020) // Rossijskaya gazeta, № 303, 31.12.2012. [In Rus].
- Filosofskij slovar'. M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoj literatury, 2009. 590 c. [In Rus].
- *Kadyrov R. G.* Muzykal'naya psihologiya: uch. posobie / otv. red. R. Yu. Yunusov. Tashkent: Musika, 2005. 80 s. [In Rus].
- Koncepciya razvitiya issledovatel'skoj i innovacionnoj deyatel'nosti v rossijskih vuzah // Vestnik obrazovaniya. 2010. № 21. S. 55–68. [In Rus].
- *Mel'nichuk I. A.* Issledovatel'skaya deyatel'nost' mladshih shkol'nikov. Brest: BrGU, 2011. 87 s. [In Rus].
- Nacional'naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii do 2025 goda ot 04 oktyabrya 2000 goda № 751 // Rossijskaya gazeta, № 157, 11.10.2000. [In Rus].
- *Ozerov A. G.* Issledovatel'skaya deyatel'nost' kak forma i metod obucheniya // Turistsko-kraevedcheskoe dvizhenie «Otechestvo»: issledovaniya, konferencii, konkursy. M., 2004. 151 s. [In Rus].
- *Ozhegov S. I.* Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / pod red. N. V. Valueva. M.: AST, 2013. 1376 s. [In Rus].
- *Stupnickij V. P., Shcherbakova O. I., Stepanov V. E.* Psihologiya: uchebnik dlya bakalavrov. M.: Dashkov i K°, 2014. 520 s. [In Rus].
- *Vygotskij L. S.* Problema obucheniya i umstvennogo razvitiya v shkol'nom vozraste // Psihologiya razvitiya rebenka. M.: Smysl: Eksmo, 2004. 512 s. [In Rus].
- *Zimnyaya I. A.* Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov. Izd. 2-e, dop., ispr. i pererab. M.: Logos, 2009. 384 s. [In Rus].
- *Ushakov D. N.* Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka / pod red. A. I. Levina. M.: Adelant, 2017. 800 c. [In Rus].

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора / авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не менее 200 слов / 1500 знаков) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как: введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: …, Research Methods: …, Results (Findings): …, Conclusions: …). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- застатейный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с набором и форматированием этого текста для дальнейшего его экспорта в pdf-файл. Скриншоты (снимки экрана) из Интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя и публикуются бесплатно.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozp.instrao.ru.

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