

Научно-теоретический журнал
Российской академии
образования

У ч р е д и т е л и
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев
главный редактор
Р.М.Асадуллин
А.Ю.Белогуров
М.В.Богуславский
В.А.Болотов
Ю.П.Зинченко
А.Д.Король
А.А.Кузнецов
В.С.Лазарев
Н.Н.Малофеев
Н.Д.Никандров
Л.М.Перминова
Н.Д.Подуфалов
А.Л.Семенов
Я.С.Турбовской

Редакционный совет:

М.Н.Берулава
А.С.Гаязов
Н.Г.Емузова
В.Н.Иванов
А.К. Кусаинов
А.А.Орлов
Е.Л.Руднева
Н.К.Сергеев
Ф.Ф.Харисов
М.А.Чошанов

Научные редакторы:

М.В.Бородько
Л.В.Кутьева

Ответственный секретарь
Э.Р.Бозиева

Технический редактор
Т.А.Скубенко

Корректор
Н.А.Ростовская

Художник
А.А.Скубенко

© 000 «Педагогика», 2020

СО Д Е Р Ж А Н И Е

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

- Кондаков А.М., Сергеев И.С.**
Образование в конвергентной среде:
постановка проблемы5
- Данюшенков В.С., Коршунова О.В.**
Потенциал педагогической семиотики
в контексте развития личности..... 23
- Миренкова Е.В.**
Формирование и диагностика умения
сравнивать (на материале естественнонаучных
предметов)..... 35

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Король А.Д., Бушманова Е.А.**
Эвристическая игра как принцип и форма
диалогизации образования 44
- Робский В.В.**
О психологических основах методики
воспитательной работы..... 52
- Лукина А.К.**
Условия развития социальной активности детей
в системе воспитательной работы..... 60

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

- Педагогическое образование – залог процветания
общества и прогресса государства.
30.09–3.10.2020 г. Москва – Ростов-на-Дону 68
- Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М.,
Сериков В.В.**
Педагогическое образование в контексте
вызовов и проблем XXI века: актуальность
трансформации..... 73
- Борисенков В.П., Бермус А.Г., Гукаленко О.В.,
Кирик В.А.**
Стратегия развития педагогического
образования в современной России 87

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499) 248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

pedagogika2006@yandex.ru

Наш сайт:

<http://pedagogika-rao.ru>

Журнал зарегистрирован

в Комитете РФ по печати.

**Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.
№ 015021 от 25.06.1996**

ISSN 0869-561X (Print)

Периодичность 12 номеров в год

Язык публикаций: рус., англ.

Журнал входит в перечень ВАК,

индексируется в РИНЦ

и RSCI (Web of Science)

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: www.chpd.ru

телефон 8 (495) 988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

Подписано в печать

24.12.2020

Формат 70×100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Помелов В.Б.

И.Г.Песталоцци: «Моя рука лежала
в их руке...» (К 275-летию со дня рождения
великого педагога)..... 99

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Алейникова К.А.

Современные методы и формы организации
дистанционного обучения в США 107

УКАЗАТЕЛЬ СТАТЕЙ ЗА 2020 ГОД

Указатель статей за 2020 год..... 122

**Уважаемые читатели! На нашем сайте
<http://www.pedagogika-rao.ru> вы можете ознакомиться
с электронными версиями номеров нашего журнала**

© **Pedagogika (Pedagogics)**
since 1991

Founded in 1937
as **The Soviet Pedagogics**

Co-founders:
Editorial team
**The Russian Academy
of Education**

Editor-in-Chief
Ruslan S. Boziev

Scientific editors
Margarita V. Borodko
Larisa V. Kutuyova

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Technical editor:
Tatiana A. Skubenko

Proof-reader:
Natalia A. Rostovskaya

Computer design:
Anatoly A. Skubenko

Editorial office. Address:
8, Pogodinskaya str., Moscow,
119121, Russian Federation
Tel.:...+7 (499) 248-69-71
..... +7 (499) 248-51-49

E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
http://pedagogika-rao.ru

C O N T E N T S

SCIENTIFIC REPORTS

Kondakov A.M., Sergeev I.S.
Education in a converged environment: problem statement ..5

Danyushenkov V.S., Korshunova O.V.
The potential of pedagogical semiotics in the context of
personality development 23

Mirenkova E.V.
Formation and diagnostics of the ability to compare..... 35

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Korol A.D., Bushmanova E.A.
Heuristic play as a principle and form of dialogization
of education 44

Robskiy V.V.
On the psychological foundations of the methodology
of educational work..... 52

Lukina A.K.
Social activity of schoolchildren in the school’s
educational system 60

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Pedagogical education is the key to the prosperity
of society and the progress of the state.
30.09–3.10.2020 Moscow – Rostov-on-Don 68

**Bolotov V.A., Levitsky M.L., Remorenko I.M.,
Serikov V.V.**
Pedagogical education in the context of challenges
and problems of the XXI century: relevance
of transformation..... 73

**Borisenkov V.P., Bermus A.G., Gukalenko O.V.,
Kirik V.A.**
Strategy for the development of teacher education
in modern Russia..... 87

The journal's registration by the RF Committee for the Press was renewed on June 25, 1996.
The Certificate of Mass Media Registration: No. 015021

ISSN 0869-561X (Print)
12 issues per year

Languages: Russian, English
Indexed in RSCI (Web of Science)

Printed in JSC "First Model Printing House" (Branch "Chekhov Printing House"): 1, Poligraphistov str., Chekhov, Moscow region, 142300

Signed to the press 12.09.2020

Format 70×100 1/16

Offset printing

Offset paper

Copies printed – 1000

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Pomelov V.B.

Pestalozzi I.G.: "My hand was in their hand ..."

(On the 275th anniversary of the birth of the great teacher)..... 99

COMPARATIVE PEDAGOGY

Aleinikova K.A.

Modern teaching methods and forms of organization

of distance learning in the USA 107

INDEX OF ARTICLES

Index of articles for 2020 122

Editorial Board

Ruslan S. Boziev, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia); **Rail M. Asadullin**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Chairman of the Committee on Education, Culture, Youth Policy and Sports of the State Assembly-Kurultay of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Anatoly Yu. Belogurov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., MGIMO University (Moscow, Russia); **Mikhail V. Boguslavsky**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the department at RAE Institute of Theory and History of Pedagogy (Moscow, Russia); **Victor A. Bolotov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yury P. Zinchenko**, Dr. Sci. (Psychology), Prof., President of RAE, Dean of the Faculty of Psychology at Moscow State University (Moscow, Russia); **Andrei D. Korol**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of Belarus State University (Minsk, Belarus); **Aleksandr A. Kuznetsov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Valery S. Lazarev**, Dr. Sci. (Psychology), Academician of RAE, Prof., Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia); **Nikolay N. Malofeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Vice-President of RAE (Moscow, Russia); **Nikolay D. Nikandrov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Lyudmila M. Perminova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. at Moscow Region State University (Moscow, Russia); **Nikolay D. Podufalov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAE (Moscow, Russia); **Aleksey L. Semenov**, Dr. Sci. (Physics and Mathematics), Prof., Academician of RAS, Academician of RAE (Moscow, Russia); **Yakov S. Turbovskoy**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof. (Moscow, Russia).

Editorial Council

Mikhail N. Berulava, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, Rector of Moscow Innovation University, the Deputy of the State Duma of the Federal Assembly of RF (Moscow, Russia); **Alfís S. Gayazov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, President of the Academy of Sciences of the Republic of Bashkortostan (Ufa, Russia); **Nina G. Emuzova**, Dr. Sci. (Pedagogy), Chairman of the Committee on Education, Science and Youth Affairs of the Parliament of the Kabardino-Balkarian Republic (Nalchik, Russia); **Vladimir N. Ivanov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Rector of I.Yakovlev Chuvash State Pedagogical University (Cheboksary, Russia); **A.K. Kusainov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan (Astana, Kazakhstan); **Aleksandr A. Orlov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE (Tula, Russia); **Elena L. Rudneva**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Head of Department at Kemerovo Region Institute for the professional education development (Kemerovo, Russia); **Nikolay K. Sergeev**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Academician of RAE, President of Volgograd State Pedagogical University (Volgograd, Russia); **Faris F. Kharisov**, Dr. Sci. (Pedagogy), Prof., Corresponding member of RAE, Head of the Centre at the Federal Institute for Educational Development of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia); **Murat A. Choshanov**, Prof., The University of Texas at El Paso (USA).

Образование в конвергентной среде: постановка проблемы

Кондаков Александр Михайлович – д-р пед. наук, профессор, чл.-кор. РАО, генеральный директор ООО «Мобильное электронное образование», научный руководитель ИРЦО МПГУ, руководитель экспертной группы «Методология развития образования в целях подготовки кадров для цифровой экономики» ФП «Кадры для цифровой экономики» НП «Цифровая экономика Российской Федерации» (Москва, Россия); Alex.m.kondakov@gmail.com

Сергеев Игорь Станиславович – д-р пед. наук, вед. науч. сотр. ФИРО РАНХиГС (Москва, Россия); sergeev-is@ranepa.ru

Аннотация. В статье осуществляется одна из первых попыток осмысления на уровне философско-методологического анализа проблемы построения конвергентной образовательной среды как принципиально новой модели образования. Обоснована роль процессов конвергенции как центральной сущностной характеристики нового этапа развития человеческой цивилизации. В условиях конвергентной эпохи наблюдаются сближение, слияние многих объектов, процессов, пространств реальности (наук, технологий, отраслей экономики, профессий, мировоззрений, образов жизни), ранее находившихся в отношениях взаимной отчужденности или антагонизма. Процессы конвергенции носят всеобщий характер и представляют собой один из наиболее серьезных вызовов к системе образования, которая по-прежнему функционирует как дискретное множество учебных дисциплин и разрозненных активностей. На основе анализа понятия «конвергенция» и основных контекстов его использования представлены и обоснованы целевая характеристика образования в конвергентной среде и комплекс требований к конвергентной образовательной среде (включая структуру, свойства, инструменты и средства, результаты).

Ключевые слова. Конвергенция, образовательная среда, непрерывное образование.

Наиболее заметной чертой современного этапа человеческой цивилизации, проявляющейся во всех странах мира, независимо от типа социально-политической системы, уровня развития экономики, национально-культурных традиций и степени включенности в процессы глобализации, является *информационная революция*, которая продолжается на протяжении уже нескольких десятилетий. Ее основой выступает автоматизация работы со стремительно нарастающими объемами информации в технологических процессах, отдельных производственных операциях, межличностной коммуникации.

Автоматизация рутинных процессов работы с информацией в цепочке «на-

копление–хранение–обработка–распространение» обеспечивает качественно иные условия для создания новой информации, иными словами, резко расширяет возможности для творчества человека. Один из основных механизмов творческой деятельности – комбинирование новых сочетаний ранее известных элементов и контекстов их использования. В условиях информационной революции этот механизм может использоваться максимально эффективно благодаря сближению множества информационных пространств, которые ранее были разрозненными, автономными, а во многих случаях и закрытыми. Современная информационная революция обеспечивает мгновенный доступ

практически к любой информации в глобальной сети Интернет на фоне разрушения традиционных территориально-государственных и культурно-языковых барьеров, открывает практически неограниченные возможности для творчества как «комбинативной игры».

Можно обозначить и другие ключевые особенности современной информационной революции, прежде всего, ее сетевой характер, определяющий мобильность, гибкость и адаптивность новой социальной общности, доминирование «горизонтальных» коммуникаций над «вертикальными», появление новых эффективных стратегий управления, основанных на анализе данных и активно использующих обратные связи. Также ей свойственны высочайшие темпы технико-технологических и социально-экономических изменений, неизвестные в прежние, даже относительно недавние исторические эпохи, высокая неопределенность будущего. Как следствие – повышение динамики социальных, профессиональных, межличностных отношений, переход от долгосрочных к коротким профессиональным и жизненным трекам проектного типа, в итоге – трансформация базового комплекса социальных ценностей, привычного стиля мышления и образа жизни.

Все перечисленное является новыми вызовами к системе образования, от которой требуется массовая подготовка человека, готового «не только свободно ориентироваться в мире наук и технологий, но и быть способным производить новое знание» [1].

Новый цивилизационный уклад, приходящий на смену индустриальному под влиянием современной информационной революции, пока еще не получил общепринятого названия. Для его наименования по-прежнему используются две группы слов-«маркеров», характеризующих наступающую эпоху

через ее значимые особенности. Первая группа «маркеров» призвана лишь развести новую эпоху с предшествующей – «современной», индустриальной, капиталистической – не внося какого-либо собственного содержания. Согласно такой логике новый уклад именуется постиндустриальным, постсовременным, а также постмодерном или посткапитализмом. Вторая группа «маркеров» имеет более содержательный характер, фокусируясь на новых характеристиках уклада, каждая из которых в той или иной мере претендует быть ключевой. Таким образом, мы можем говорить о глобальной, информационной, цифровой, сетевой, мобильной, «текучей» (З.Бауман) эпохе, эпохе неопределенности и т.д.

По нашему мнению, оптимальным «маркером» нового цивилизационного уклада могло бы стать слово *конвергентный*. Маркер «конвергентная эпоха» представляет собой, на наш взгляд, удачную попытку синтеза, интегрируя и фокусируя в себе все ранее обозначенные характеристики. В связи с этим необходимо прежде всего рассмотреть значение понятия «конвергенция» и основные контексты его использования.

Происхождение русскоязычного слова «конвергенция» связывают с латинскими словами *convergo* («сближаться, сходиться в одну точку») либо *convergens, convergentis* («совпадающий», «сходящийся») [2; 3; 4]. Анализ современных источников позволяет выявить, с одной стороны, структурные составляющие феномена «конвергенция», с другой – его характеристики. Различные авторы характеризуют конвергенцию в широком (философском, общенаучном) смысле следующим образом:

– конвергенция представляет собой «сходство, совпадение каких-нибудь признаков, свойств независимых друг от друга явлений» [4];

– она сопровождается схождением признаков различных объектов и явлений, несмотря на их родовое или типовое отличие [5];

– ближайшим к конвергенции понятием является «слияние» [6];

– конвергенция – стирание различий между объектами, обусловленное наличием единых объективных закономерностей развития и общностью рамочных условий и проблем [7];

– это понятие используется «в отношении нескольких элементов или ком-

понентов системы, которые скоординированно ориентируются на определенном месте» [8];

– это «процесс сближения, который подразумевает появление сходных признаков у сходящихся сторон», его итог – стабилизация, достижение компромиссов, объединенное развитие и равновесие» [2].

На основе приведенных выше определений могут быть выделены шесть составляющих феномена «конвергенция» и их характеристики (таблица 1).

Таблица 1 / Table 1

Структура и характеристики феномена конвергенция / Structure and characteristics of the convergence phenomenon

Структурные составляющие феномена «конвергенция»	Характеристики структурных составляющих
Рамочная система (экосистема) , элементами которой являются развивающиеся объекты, явления	Единые закономерности развития элементов, составляющих системы. Общие условия и общие проблемы развития всех элементов рамочной системы
Объекты, явления , находящиеся в процессе развития	Независимы друг от друга. Обладают родовыми или типовыми отличиями
Процесс развития объектов, явлений	Скоординированность процессов развития объектов, явлений, обусловленные характеристиками рамочной системы
Признаки, свойства , которыми обладают объекты, явления	Изменяются по мере развития объектов, явлений
Процесс развития признаков, свойств	Может быть охарактеризован как схождение, сближение или слияние
Результат развития объектов, явлений	Стабилизация рамочной системы, достижение равновесия и(или) компромиссов между ее элементами

Таким образом, конвергенция рассматривается как прогрессивный процесс, поскольку ее итоговым результатом становится переход рамочной системы на более высокий уровень функционирования.

Наиболее известные примеры использования термина «конвергенция»

в частнонаучных контекстах отражены, прежде всего, в соответствующих концепциях. В 60-70-е гг. XX в. активно разрабатывалась социально-политическая концепция конвергенции, согласно которой грани между социализмом и капитализмом постепенно стираются, что, как предполагалось, должно привести к

синтезу этих политических систем [9]. Начиная с 90-х гг. прошлого века конвергентный подход становится основной концептуальной базой при изучении и проектировании развития современных СМИ. В данном случае отмечаются несколько взаимосвязанных процессов конвергенции, имеющих различный масштаб: на уровне профессиональных технических средств, профессионализма (универсализация журналистской профессии), на уровне медиаконтента и, наконец, на уровне масс-медиа в целом [6].

Кроме того, термин «конвергенция» в сходном смысловом пространстве используется в различных науках:

- биологии (конвергенция как совпадение тех или иных свойств у различных организмов, объясняющееся не типологическим родством, а, например, сходными условиями обитания);

- лингвистике (как схождение, уподобление элементов различных языков);

- экономике и юриспруденции (как приобретение экономическими и правовыми системами разных стран близких или одинаковых черт при сохранении определенных национальных признаков);

- компьютерных науках и информационных технологиях (как процесс сближения изначально разнородных информационных и телекоммуникационных технологий в результате их быстрого развития и тесного взаимодействия).

В современных публикациях (с начала 2010-х гг.) термины «конвергенция», «конвергентный» наиболее часто употребляются в следующих контекстах.

Конвергенция технологий, или НБИКС-конвергенция. Аббревиатура «НБИКС» (англ. NBICS в более раннем варианте – НБИК, NBIC) интегрирует групповые названия базовых технологий шестого технологического уклада: нано-, био-, информационные, когнитивные, социальные. В наиболее радикальном случае

конвергентные НБИКС-технологии рассматриваются в контексте трансгуманизма, что предполагает непосредственную интеграцию технологических элементов (таких как нейропротезы) в организм человека с целью повышения его жизнестойкости, физических и энергетических возможностей и т.д. («конвергенция технологий и человека» [10]). В более широком контексте феномен НБИКС-конвергенции может рассматриваться с позиций философии науки [11] и социально-гуманитарного знания [12]. В научном сообществе активно обсуждаются как теоретические, так и практические аспекты данной проблемы.

Во-первых, конвергенция наук и технологий (англ. SKTS) рассматривается как новый этап развития тенденций междисциплинарности (отношения между научными теориями как логическими системами) и интерсубъективности (отношения между создателями, авторами теорий) [13], а также как основа нового научного мировоззрения. Конвергенция естественнонаучного и гуманитарного знания и соответствующих типов научного познания предполагает переход от узкой дисциплинарной специализации науки к целостной картине мира с возможностью возвращения к натурфилософии [14; 15] и даже конвергенции религиозного и научного мировоззрения [16].

Во-вторых, конвергенция характеризуется как новая преобразующая сила: «наука формирует качественно новую техносферу, которая станет органической частью природы» [13]; в качестве конечного результата этого процесса можно ожидать «формирование новой ноосферы» [17]. С этой точки зрения конвергенция рассматривается как фактор, способный оказать воздействие на все стороны жизни общества и человека: «от улучшения образования до повышения общего уровня здоровья, от достижения экологической устойчиво-

сти до стимулирования инновационного развития экономики» [18]. При этом рассматриваются оптимистические и пессимистические сценарии трансформации социальных систем под влиянием конвергенции [19].

Новые контексты применения термина «конвергенция» в различных исследованиях социально-гуманитарной направленности. Например:

- информационно-психологическая конвергенция, понимаемая как слияние внешних (глобально-информационных) и внутренних (психологических) детерминант развития общества и человека, в результате чего процесс взаимодействия человека и информационной среды начинает приобретать характер взаимного конвергентного приспособления [20];

- конвергенция различных составляющих профессиональной компетентности работника (универсальных и профессиональных компетенций, профессионально значимых личностных качеств)¹ [21];

- конвергенция поколений, которая трактуется как «процесс сближения морального сознания разных поколений в результате их быстрого развития и взаимодействия» и противопоставляется известному конфликту «отцов и детей» [22] и т.д.

Все приведенные примеры отражают стремление исследователей использовать данный термин в качестве обозначающего принцип, пригодный для объяснения или для проектирования нормативного состояния различных феноменов реальности. По-видимому, такая универсальность в использовании конвергенции как объяснительного или конструктивного принципа отражает уже происходящий сдвиг в методологии научного познания. Это становится серьезным вызовом для

образования, содержание которого традиционно строится с учетом дидактического принципа научности; тем не менее, в условиях конвергентной трансформации трактовка этого принципа неизбежно должна меняться.

Конвергенция как вызов для образования. Переход от узкой, дисциплинарной специализации науки к конвергенции наук и технологий и, более того, к конвергентному мировоззрению подталкивает образование к отказу от предметно-дисциплинарного способа организации образовательных программ [15]. Некоторые исследователи рассматривают конвергенцию в качестве «черного лебедя», т.е. как неожиданное явление, которое способно коренным образом поменять направление развития системы образования. Основные изменения в системе образования, которые должны произойти для ее адаптации к конвергентному миру, мы видим в следующем:

- изменение роли образовательных организаций, которые должны стать не просто полноправными участниками экономической деятельности, но и факторами роста, драйверами инноваций, преподносящими обществу новые необходимые знания и способы их применения [23], своего рода лабораториями технологического и социального проектирования [24];

- сближение педагогических концепций традиционного и инновационного развивающего обучения и воспитания [25];

- интеграция формальных (заданных стандартами) и неформальных результатов образования, при этом в качестве последних могут выступать «жизненные навыки» обучающихся [26];

- замена классно-урочной системы «гибридной, конвергентной средой, которая послужит пространством для реализации ... коммуникативного, личност-

¹Некоторые аспекты, связанные с конвергенцией профессий, мы более подробно рассмотрим далее в этой статье.

но-, социально- и практико-ориентированного обучения» [24, с. 104];

– переход к комплексным (интегративным) учебным заданиям, обеспечивающим одновременное достижение различных дидактических целей – познавательных, закрепляющих, диагностико-оценочных [27].

Примечательно, что для обозначения всех представленных трансформаций авторы используют единый термин «конвергенция».

Конвергенция на уровне цифровой образовательной среды, на наш взгляд, должна рассматриваться как отдельный контекст использования данного понятия, обладающего своей выраженной спецификой. В данном случае речь идет о конвергентном характере цифровизации образовательного процесса, которая представляет собой его и его элементов «глубинную встречную трансформацию», с одной стороны, и «используемых в нем цифровых технологий и средств», с другой [28, с. 7]. Цифровые (информационно-коммуникационные) и педагогические технологии приспособляются друг к другу, обмениваются своими составными частями, сближаются (в отдельных случаях вплоть до полной неразличимости). Именно здесь можно наблюдать процесс конвергенции в его наиболее явном и ярком проявлении, соответствующем «хрестоматийному примеру».

Конвергенция цифровой и образовательной среды заметна на уровнях не только технологий, но и содержания образования, которое в условиях цифровой трансформации приобретает форму электронного образовательного контента. Дидактический потенциал цифровых образовательных технологий позволяет придать этому содержанию максимально интегративный, междисциплинарный характер. Данный подход, который ряд авторов называют «мультидис-

циплинарной конвергенцией информационной образовательной среды», не просто обеспечивает высокий уровень межпредметных связей в обучении, но и позволяет, например, одновременно осваивать различные профессиональные роли в системе высшего образования [29]. В другом случае речь идет о «конвергенции опций образовательного контента», что на педагогическом уровне трактуется как «развитие моделей взаимодействия школ, учителей и учащихся в цифровом пространстве». При этом не только специалисты, но и сами обучающиеся могут принимать участие в создании образовательно значимых ресурсов, «делиться знаниями, вносить свой вклад в обновление образовательного контента» [30]. Последний тезис можно интерпретировать в контексте сближения, конвергенции традиционно полярных ролей «учащего» и «учащегося» в цифровой образовательной среде.

В порядке обобщения представленного выше обзорного анализа научных публикаций, а также личного опыта, накопленного авторами данной статьи в части обсуждения проблем конвергенции экспертным сообществом, можно сформулировать следующие тезисы, характеризующие специфику конвергентной среды, в которой функционирует и развивается современное образование, и ее различных уровней.

1. *Конвергентная социально-экономическая среда* представляет собой качественной новый этап развития человеческой цивилизации. Формирование такой среды можно рассматривать как процесс движения от узкой специализации науки, производства и образования, отраслевого принципа организации экономики к их сближению, вплоть до полного слияния, на основе цифровых информационно-коммуникационных технологий. На уровне науки и технологии конвергенция проявляется: в сбли-

жении и взаимопроникновении естественных и социально-гуманитарных наук, соответствующих научных картин мира и типов научного познания, соответствующих технологий; в развитии междисциплинарного и трансдисциплинарного подхода вместо прежней узкой специализации; в изменении общей парадигмы развития науки – от познания мира и создания отдельных его элементов к воспроизведению целостных экосистем, интегрирующих элементы живой и неживой природы и различные технологии. В качестве характерного примера такой интеграции можно привести любой современный нейропротез, например, бионический глаз – искусственно созданное устройство, предназначенное для того, чтобы вернуть зрение полностью или частично слепому человеку. Создание бионического глаза требует глубокой интеграции достижений физики, химии, биологии, медицины, физиологии, инженерных и компьютерных наук.

2. *Конвергенция в сфере труда и профессий* проявляется в двух измерениях: горизонтальном и вертикальном. Горизонтальная конвергенция профессий – результат аналогичных процессов в сфере науки и технологий. В доконвергентном мире понятия «область профессиональной деятельности» и «вид профессиональной деятельности» имели четко очерченные границы. Широко известна и до сих пор используется в профориентации разработанная в 70-е гг. прошлого века профдиагностическая методика Е.А.Климова, основанная на выделении пяти основных профессиональных областей: «Человек–Человек», «Человек–Природа», «Человек–Техника», «Человек–Знаковая система», «Человек–Художественный образ». В дальнейшем появились модификации этой методики, опирающиеся на представление о шести, восьми и более профессио-

нальных областях. Однако если мы подвергнем функциональному анализу любую из современных профессий, то уже не обнаружим жестких границ. Современный врач («Человек–Человек» и «Человек–Природа») работает со сложным техническим оборудованием (например, с установками для ультразвуковой диагностики), предоставляющим ему массивы данных о состоянии пациента («Человек–Техника» и «Человек–Знаковая система»). И наоборот, автослесарь («Человек–Техника») активно использует для диагностики автотранспортных средств программируемые цифровые устройства («Человек–Знаковая система») и при этом часто осуществляет непосредственную коммуникацию с клиентами («Человек–Человек»). Практически все новые профессии находятся на стыке традиционных профессиональных областей (например, веб-дизайнер: «Человек–Знаковая система» и «Человек–Художественный образ»). Все эти примеры наглядно демонстрируют один из основных механизмов конвергенции, когда объекты (в нашем случае, профессии) начинают обмениваться своими составными частями (компетенциями).

Введение в научный оборот понятия «компетенция» стало отражением процесса конвергенции в профессионально-трудовой сфере. Компетенции не вытесняют профессии и не дополняют их, а выступают средством, обеспечивающим взаимопроникновение и слияние профессий в конвергентном мире. В связи с этим в современной профессиологии используются новые понятия, характеризующие новые профессиональные позиции в конвергентном мире – мультипрофессионализм [31], трансфессионализм [32], трансфессия [33].

3. *Конвергентная реальность на уровне деятельности* обусловлена сближением научно-технологической и социально-психологических составляющих

экономики и общественной жизни. В конвергентной среде преодолевается характерная для предыдущей (индустриальной) эпохи отчужденность человека от своего труда, от его предмета, средств, содержания, целей и результатов. В современном мире не только профессиональная деятельность, но и сам образ жизни приобретают проектный характер, ориентированный на последовательную реализацию относительно автономных комплексных (социально-производственно-личностно-развивающих) задач [28]. Участники проектной команды имеют дело уже не с отдельными производственными операциями, а с «проектом в целом», начиная от его целеполагания и заканчивая получением и оценкой конечных результатов. Коммуникация в рамках проекта опирается на систему горизонтальных связей, в этом отношении все его участники равноправны и равноценны, объединены общей работой на единый результат. На этом уровне также достаточно ярко проявляются основные характеристики процесса конвергенции. Так, для создания упомянутого выше бионического глаза требуется отлаженная работа проектной команды, включающей высококвалифицированных специалистов различного научно-технологического профиля, обладающих, кроме того, комплексом сформированных общих компетенций (межотраслевая коммуникация, коллаборация, тайм-менеджмент, обработка больших массивов информации и др.) В рамках проекта собственно профессиональные и универсальные компетенции участников сливаются вплоть до полной неразличимости.

4. *Конвергентная среда требует от человека адекватных стратегий жизнедеятельности, среди которых:*

– конвергенция мировоззрения, готовность и умение ситуативно комбинировать «под контекст» различные

мировоззренческие системы и подходы, находить и эффективно использовать существующие в них точки сближения и единства;

– конвергенция на уровне образа жизни: сближение пространств хобби и работы, заработка и личностного развития;

– конвергентные социально-трудовые роли, приобретающие все большую популярность: фриланс, надомная работа, гибкий график, совместительство.

Во всех случаях непосредственным «фокусом» или «точкой схождения» в процессе конвергенции выступает сам человек, находящийся в определенном контексте или ситуации и взаимодействующий с определенной экосистемой. С изменением ситуации мировоззрение, образ жизни или социально-трудовая роль могут меняться, однако такие перемены не являются для человека ни катастрофическими, ни революционными, как это обычно происходило в доконвергентный период. В конвергентной реальности разные «линии жизни» сближаются настолько, что переход с одной из них на другую напоминает плавное движение поезда по стрелкам, переводящим его на соседний путь. Сегодняшний наемный работник при изменении социально-экономической или политической конъюнктуры, завтра может стать фрилансером или наоборот; подобные переходы носят все более органический характер и лишены драматизма.

5. *В современном мире конвергентные пространства соседствуют с неконвергентными (доконвергентными).* Например, в профессионально-трудовой сфере «пространство профессий» и «пространство компетенций» сосуществуют одновременно. Одни виды деятельности по-прежнему сохраняют монопрофессиональный характер, другие все более активно подвергаются конвергенции. Соответственно, одна

часть работников исполняет стандартные профессиональные обязанности, тогда как другая часть, участвует, например, в работе распределенных проектных команд, меня персонализированные наборы компетенций от проекта к проекту, от команды к команде, что характерно для конвергентной реальности. Такое «смещение реальностей», возможно, является наиболее сложным вызовом для системы образования. Человек должен быть подготовлен к одинаково эффективной жизнедеятельности как в неконвергентном, так и в конвергентном пространствах. Это значит, что трансформация образования в конвергентной среде должна осуществляться таким образом, чтобы не утратить эффективные подходы и практики неконвергентного характера (предметно-дисциплинарное, фундаментальное обучение, монопрофессиональную подготовку и т.д.).

Опираясь на структуру феномена «конвергенция», представленную ранее в таблице 1, рассмотрим *целевую характеристику образования в конвергентной среде*.

Рамочная экосистема – экосистема образования, обладающая признаками персонализации, индивидуализации, открытости и включенная в более широкую территориальную социально-экономическую экосистему. Ее обозначенные признаки становятся своего рода «маяками», определяющими в перспективе развития точки схождения в процессе конвергенции.

Объекты, явления – элементы экосистемы образования, переживающие процесс конвергенции:

- формальное, неформальное и информальное образование (самообразование);
- основное и дополнительное образование;

- общее и профессиональное образование;

- различные элементы содержания образования – образовательные области и циклы, а также отдельные предметы, дисциплины, курсы, модули;

- обучение, воспитание и сопровождение самоопределения;

- социально-личностное и профессиональное самоопределение;

- учебная, проектно-исследовательская и досугово-развивающая деятельность;

- ролевые позиции «обучающего» и «обучаемого»;

- формы и методы обучения (так, в условиях цифровой трансформации многообразии форм организации учебной деятельности существенно возрастает, при этом границы между ними стираются, поскольку они «приобретают динамический характер – группы сменного состава, пространственно распределенные учебные команды, различные сценарии быстрого перехода от командной к индивидуальной деятельности и обратно» [28, с. 28]);

- образовательные среды и средства обучения (конвергенция электронного и контактного обучения; виртуальной, дополненной и «обычной» реальности и т.д.);

- механизмы и инструменты организации образовательного процесса (например, конвергенция традиционных «человеческих» инструментов управления образовательным процессом и адаптивных цифровых систем, основанных на использовании искусственного интеллекта).

Признаки, свойства образовательных объектов и явлений, которые сближаются в процессе конвергенции: доступность, педагогическая результативность, стоимость и ресурсоемкость, технологичность, надежность; пользовательские качества (дружелюбие, простота,

устойчивость к ошибкам), природо- и культуросообразность (в том числе как адекватность типичным особенностям актуального поколения обучающихся); соответствие требованиям экономики, общества, государства.

Процесс развития системы образования, связанный с переходом в целевое состояние, может быть стихийным или управляемым, эволюционным или революционным. Какой именно сценарий развития реализуется, зависит от свойств и поведения и управляющей, и управляемой подсистем. С одной стороны, конвергенция может быть признана (или, напротив, не признана) в качестве мейнстрима в развитии экономики, общества, образования, и соответственно, в качестве приоритета государственной образовательной политики. С другой стороны, в общественном сознании более или менее сильно проявляются стереотипы, препятствующие процессам конвергенции. Например, переход от дисциплинарной к трансдисциплинарной модели школьного образования может восприниматься как угроза привычно воспринимаемому принципу научности и традиционному образу системного мировоззрения, которое призвана формировать школа.

Результат формирования конвергентной образовательной среды также выражается на различных уровнях. С одной стороны, он связан с повышением жизнестойкости человека, формированием его готовности к эффективной жизнедеятельности в условиях динамичности, неопределенности, «текучести» на основе использования конвергентных стратегий. С другой стороны, результатом образования в конвергентной среде выступает удовлетворение запроса экономики на подготовку работников нового уровня, способных решать профессиональные и надпрофессиональные задачи нового типа на

междисциплинарной и трансдисциплинарной основе.

С учетом всего сказанного выше, мы формулируем следующий *комплекс требований к конвергентной образовательной среде*, построение которой, на наш взгляд, выступает в настоящее время центральной задачей педагогической науки и практики.

1. *Структура*. Конвергентная социально-технологическая социокультурная образовательная среда представляет собой комплексную интегративную систему, конкретную во взаимосвязях и взаимодействии реальных и виртуальных объектов и явлений:

- конвергентные результаты образования;

- конвергентное содержание образования (по горизонтали – между различными образовательными областями, предметами, учебными курсами; по вертикали – между различными уровнями образования);

- конвергентная модель организации непрерывного образовательного процесса на протяжении всей жизни человека;

- конвергентные технологические решения (искусственный интеллект как третий субъект образовательного процесса, выступающий помощником педагога и обучающегося в учении, саморазвитии и самоопределении).

2. *Свойства*. Конвергентная образовательная среда:

- многовекторна, многообразна и вариативна;

- предполагает центральную роль процесса учения в рамках образовательного процесса;

- мотивирует к познанию, различным видам деятельности, инновациям, взаимодействию и сотрудничеству, самоорганизации, самоактуализации и само-refлексии, самообразованию;

- содержит комплекс условий и возможностей для всех участников обра-

зовательного и самообразовательного процесса, объединяя лиц различного уровня подготовки (начинающие, «продвинутые», специалисты, эксперты, «гугру») с различными образовательными интересами и обеспечивая их эффективное взаимодействие;

– основана на горизонтальном типе образовательно значимых отношений как равноправных, базирующихся на взаимоуважении и сотрудничестве, на новой системе ценностей и этике взаимодействия в сетевой среде;

– обеспечивает: все виды и формы образовательной деятельности; решение различных образовательных задач, в том числе, принципиально нового типа; духовно-нравственное, ценностное развитие и воспитание личности, подготовленной к эффективной жизнедеятельности в конвергентном мире; формирование творческого мышления, готовности к активной интеллектуальной деятельности и созданию новой информации.

3. *Инструменты и средства*, обеспечивающие педагогическую эффективность процесса учения в конвергентной образовательной среде:

– *ядро* – конвергентное содержание образования, отбор и формирование которого основаны на принципах целостности, трансдисциплинарности, практико-ориентированности, социальной и личностной значимости; обеспечивает комплексное моделирование процессов и явлений окружающего мира в совместной деятельности и продуктивном взаимодействии участников образовательного процесса;

– *новый тип образовательных задач* – предполагает множество ситуативных решений (в зависимости от контекста – условий среды, ситуации, особенностей субъекта), дополняет традиционный тип стандартных образовательных задач, имеющих заранее известный ответ, не зависящий от контекста;

– *цифровые (информационно-коммуникационные) образовательные технологии и средства* – обеспечивают персонализацию и индивидуализацию процесса учения путем настройки на индивидуальные запросы и особенности обучающегося (включая формирование персональной образовательной траектории на протяжении жизни), «полное усвоение» заданных программой навыков и компетенций, непрерывное консультативно-диагностическое оценивание, формирование истории образовательных достижений в форме цифрового следа; вовлекают в образовательный процесс низкомотивированных обучающихся; способствуют решению других педагогических задач, которые в период «доцифрового» образования оставались «вечными вопросами» педагогики.

4. *Результаты*. Процесс учения в конвергентной образовательной среде обеспечивает достижение принципиально новых образовательных результатов, проявляющихся как на уровне обучающегося (выпускника), так и на уровне широких социально-экономических эффектов.

На уровне обучающегося такими результатами выступают:

– цифровая самоидентификация и сетевая социализация человека, сформированность у него навыков эффективной коммуникации в цифровой среде, сетевой компетентности (начиная с раннего возраста), персональной кибербезопасности;

– сформированность культуры коммуникации, в том числе в межкультурной среде;

– успешная социализация в конвергентной среде общества;

– готовность к профессиональному самоопределению и карьерной самонавигации в условиях цифровой экономики, высокой социальной и профессиональной мобильности;

– конвергентная личная успешность во всех сферах жизни (социально-статусная, профессиональная, на уровне межличностных отношений, личностного развития, хобби и досуга), опирающаяся на высокую жизнестойкость человека, его готовность к работе с собственным будущим в меняющемся мире.

На уровне социально-экономических эффектов:

– непрерывная актуализация и развитие ключевых компетенций цифровой экономики;

– учет меняющихся требований всех ключевых образовательных заказчиков и благополучателей (человек, общество и его отдельные институты, экономика, государство) на протяжении всего непрерывного образования человека;

– повышение качества человеческого потенциала как источника развития экономики и общества.

История отечественной педагогики показывает, что отдельные попытки, направленные на формирование элементов конвергентной образовательной среды, уже предпринимались во второй половине XX в. Наиболее известный пример – концепция межпредметных связей (межпредметной интеграции), получившая активное развитие начиная с 70-х гг. В то же время не секрет, что подходы, основанные на межпредметной интеграции, так и не нашли широкого применения в массовой школьной практике. Причина состояла в несформированности внешней конвергентной среды: идея межпредметных связей в общем образовании опередила развитие конвергентных процессов в науке, технологии и экономике. Обоснование межпредметной интеграции давалось иначе: через необходимость облегчения существенно перегруженных учебных программ, особенно по естественно-научным предметам в старших классах школы, путем устранения дублирования

информации в различных учебных курсах и выходу на более высокий уровень обобщения.

Ограниченность подхода, основанного на межпредметной интеграции, состоит и в том, что он предполагает конвергентную трансформацию лишь в одном аспекте, а именно, в отношении содержания образования. В то же время, как мы показали ранее, конвергенция является многомерным процессом и должна охватывать все аспекты образовательной системы. В этом отношении более продвинутым решением стало обращение российской педагогической практики, начиная с 90-х гг. прошлого столетия, к «методу проектов», или технологии организации проектной деятельности учащихся. В рамках учебного проекта конвергенция осуществляется как в содержательных, так и в организационно-деятельностных аспектах. Полноценный учебный проект характеризуется не только межпредметностью содержания, но и сочетанием разнообразных видов деятельности (учебной, исследовательской, практически-преобразовательной, творческой, игровой, коммуникативной), интегративностью образовательных результатов.

Еще одна значимая характеристика проекта как метода обучения – его обращенность в будущее, направленность на создание новой реальности. В этом отношении он отвечает идее «образовательной работы с будущим», адекватной условиям конвергентного мира. Общее образование все еще работает в пространстве прошлого, транслируя культурные образцы, выработанные прошлыми эпохами. Профессиональное образование обращено к пространству настоящего, формируя у студентов актуальные, востребованные миром труда знания, навыки и компетенции, которые, однако, быстро устаревают. Особенность конвергентной реально-

сти состоит в том, что она предъявляет принципиально новые требования к человеку и стратегиям его жизнедеятельности; в этих условиях знания и решения, хорошо показавшие себя в прошлом и в настоящем, перестают работать. Соответственно, в конвергентной среде образование должно отказаться от доминирующей ориентации на трансляцию опыта, накопленного в доконвергентный период развития. Использовать этот опыт можно лишь на уровне ядра содержания образования, включающего как объективные знания о фундаментальных закономерностях, так и универсальные способы деятельности, сохраняющие свою значимость в силу неизменности человеческой природы.

В современной отечественной образовательной практике можно встретить значительное количество разрозненных конвергентных пространств. При этом наблюдаются как минимум две различные формы конвергенции.

Во-первых, конвергенция на уровне появления отчетливо выраженной «точки сходимости» (или «фокуса конвергенции») тех или иных признаков или свойств, которые ранее кардинально различались. Примером такого «фокуса конвергенции» на уровне результатов образования выступает компетенция как интегративный феномен, отражающий конвергентные изменения в процессах обучения и воспитания. Конвергенция интегрирует результаты обучения (знания, умения, навыки) и результаты воспитательного процесса (эмоционально-ценностное отношение, готовность прилагать волевое усилие для выполнения действия). Другой пример – новый тип образовательных результатов, получивший название «функциональная грамотность» и являющийся по сути конвергентным. Феномен функциональной грамотности отражает сближение социальных

ожиданий от результатов общего и профессионального образования (а также сближение современных трактовок принципов научности и практико-ориентированности). Функционально грамотный человек способен применять освоенные им предметно-дисциплинарные (в том числе фундаментальные) знания и умения в различных прикладных контекстах.

Во-вторых, в современной образовательной практике наблюдаются процессы конвергенции тех или иных элементов образовательной системы в форме взаимопроникновения или обмена своими составными частями. Наиболее заметно это на примере общего и профессионального образования. С одной стороны, акцентируется значимость общеобразовательного компонента на послешкольном этапе образования (в рамках программ как среднего профессионального образования, реализуемых на базе девяти классов школы, так и высшего образования – бакалавриата). С другой стороны, развивается идея раннего профессионального обучения школьников, когда учащиеся старших классов получают возможность, параллельно с общеобразовательной программой, освоить ту или иную востребованную или новую профессию (подобные проекты уже реализуются в Москве, Московской области, Республике Башкортостан и ряде других регионов страны).

Повторим: все представленные примеры конвергенции в системе образования на конвергентную реальность до сих пор имеют разрозненный, во многом стихийный характер. Они отражают более или менее удачные, но все же локальные попытки адаптировать образовательные стандарты, программы и процессы к современным условиям. Тогда как в перспективе полноценная конвергенция образовательной системы требует коренной трансформации

образования как социального института. Это предполагает решение всего комплекса сопутствующих задач – начиная от «классно-урочно-предметных» стереотипов педагогического, родительского и управленческого сознания и заканчивая сломом традиционных межведомственных, межбюджетных, межинституциональных перегородок, разделяющих единое образовательное пространство на множество разрозненных зон локальной ответственности. И все же главные вызовы конвергенции стоят перед педагогической наукой, которая должна на них ответить и на теоретико-методологическом, и на методическом уровне. Образование, адекватное целостному восприятию конвергентной реальности, требует отказа от традиционной «чересполосицы» слабо связанных между собой дидактических единиц и учебных предметов, изолированных друг от друга видов деятельности обучающегося, множества автономно функционирующих «учебных», «воспитательных», «развивающих», «поддерживающих» и иных процессов. Признание феномена конвергенции главным трендом наступающей эпохи позволит грамотно выстроить приоритеты, скоординировать усилия, сфокусировать ресурсы и тем самым создать условия для выхода отечественной системы образования на качественно новый уровень, обеспечивающий высокую жизнестойкость выпускников и глобальную конкурентоспособность российской экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ефимов В.С., Лантева А.В. Форсайт высшей школы России–2030: базовый сценарий. «Конверсия» высшей школы // Университетское управление: практика и анализ. 2013. № 3. С. 6–21.
2. Словарь бизнес-терминов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://business.prost.ru/konvergenciya.html> (Дата обращения: 15.11.2020).
3. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; под ред. А.П.Евгеньевой. М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999.
4. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н.Ушакова: В 4-х т. М., 1935–1940 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gufo.me/dict/ushakov> (Дата обращения: 14.11.2020).
5. История и философия науки. Энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://1056.slovaronline.com/419-конвергенция> (Дата обращения: 09.11.2020).
6. Конвергенция как многозначное понятие; история термина; медиаконвергенция и ее уровни. Факторы развития медиаконвергенции // Инфоградия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://infopedia.su/15x10d9d.html> (Дата обращения: 15.11.2020).
7. Райзберг Б.А., Лозовский Л.Ш., Стародубцева Е.Б. Современный экономический словарь: 2-е изд., испр. М.: ИНФРА-М, 1999. 479 с.
8. Оксфордский толковый словарь по психологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://809.slovaronline.com/2941-конвергенция> (Дата обращения: 09.11.2020).
9. Гловели Г.Д. Конвергенции экономических систем теория // Большая Российская энциклопедия / Гл. ред. Ю.С.Осипов. Т. 14. М.: Большая Российская энциклопедия, 2009. С. 729.
10. Шевченко Ю.С. Конвергенция науки, технологий и человека (философский анализ): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. (09.00.08). Ростов-н./Д. 2014. 22 с.
11. Фищенко Е.В. НБИКС-конвергенция: от функционального агрегатора к философскому феномену // Общество: философия, история, культура. 2018. № 8(52). С. 74–77.
12. Ефременко Д.В., Гиряева В.Н., Евсеева Я.В. NBIC-конвергенция как проблема социально-гуманитарного знания // Эпистемология и философия науки. 2012. Т. 34. № 4. С. 112–129.
13. Маркова Л.А. Конвергенция вместо междисциплинарности и интерсубъективности // Вестник Российского университета дружбы народов. Сер.: Философия. 2013. № 4. С. 73–80.

14. *Баксанский О.Е.* Конвергенция естественнонаучного и гуманитарного знания // Вестник гуманитарного факультета Ивановского государственного химико-технологического университета. 2014. Т. 7. С. 9–15.
15. *Баксанский О.Е., Фурсов В.В.* Образование в условиях трансдисциплинарности и конвергентного социального взаимодействия // *Философия образования*. 2018. № 1(74). С. 44–62.
16. *Вакаев В.А.* Конвергенция религиозно-го и научного мировоззрения в системе образования: возможности и перспективы // *Философия образования*. 2012. № 5(44). С. 194–199.
17. *Ковальчук М. В., Нарайкин О.С.* Конвергенция наук и технологий и формирование новой ноосферы. М.: НИЦ «Курчатовский институт», 2011.15 с.
18. *Баксанский О.Е.* Мировоззрение будущего: конвергенция как фундаментальный принцип // *Педагогика и просвещение*. 2014. № 3. С. 17–29.
19. *Решетников В.А.* Конвергенция как важное направление трансформации социальных систем // *Трансформация социального мира в современную эпоху: Сб. науч. трудов / Науч. ред. Т.И.Грabelных*. Иркутск: Изд-во Оттиск, 2019. С. 18–22.
20. *Заиц З.В., Бурякова О.С., Алиева Н.З.* Информационно-психологическая конвергенция: методологические подходы // *Гуманитарные и социально-экономические науки*. 2016. № 4(89). С. 14–18.
21. *Евстифеева Е.А., Рассадин С.В., Филиппенкова С.И., Иванов С.В.* Инженер XXI века: конвергенция личностных, профессиональных и социально значимых компетенций в ситуации принятия решения // *Власть*. 2014. № 9. С. 32–36.
22. *Звонов В.С., Кисельников В.М., Новикова Л.С.* Конвергенция поколений // *Информация – коммуникация – общество*. 2013. Т. 1. С. 63–67.
23. *Шевченко Ю.С., Алиева Н.З.* Феномен конвергенции науки, технологий, образования в контексте научно-технологического развития человечества // *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2011. № 4. С. 121–127.
24. *Ермаков Д.С., Ермаков А.С.* Конвергенция наук, технологий и отраслей экономики как вызов системе образования // *Сб. конференций*. Прага: НИЦ «Социосфера». 2017. № 34. С. 102–104.
25. *Первова Г.М.* Конвергенция методов как тенденция современного развития педагогики // *Социально-экономические явления и процессы*. 2014. Т. 9. № 6. С. 73–77.
26. *Французова О. А.* Конвергенция в образовании: soft skills или неакадемические (жизненные) навыки школьников // *Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. научных трудов XI Междунар. научно-практ. конференции*. М.: МПГУ, 2019. С. 278–283.
27. *Устинова Е.С.* Конвергенция дидактических целей в структуре задания как сочетание интегративности и доступности // *Иностранные языки в высшей школе*. 2013. № 4(27). С. 84–89.
28. *Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / Под науч. ред. В.И.Блинова*. М.: Перо, 2019. 98 с.
29. *Сергеев С.М., Сидненко Т.И.* Мультидисциплинарная конвергенция информационной образовательной среды // *Известия Санкт-Петербургского государственного аграрного университета*. 2015. Спецвыпуск к 111-летию СПбГАУ. С. 88–95.
30. *Кузнецова О.В.* Конвергенция опций образовательного контента в цифровом пространстве // *NOVAINFO.RU*. 2016. Т. 4. № 57. С. 356–363.
31. *Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Родичев Н.Ф.* и др. Ключевые тезисы концепции профессионального самоопределения в условиях постиндустриальной эпохи / *Науч. рук. И.С.Сергеев*. М.: Перо, 2019. 20 с.
32. *Зеер Э.Ф., Крежевских О.В.* Моделирование социально-гуманитарной образовательной платформы развития транспрофессионализма у субъектов полидисциплинарных проектов // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 7. С. 90–108.
33. *Тулупова О.Н.* Теоретико-методологические установки определения понятий «профессия» и «трансфессия»: сравнительный анализ // *Вестник Томского Государственного университета. Философия. Социология. Политология*. 2020. № 56. С. 113–121.

Education in a convergent environment: problem statement

Alexander M. Kondakov – Dr. Sci. (Pedagogics), Corresponding member of the Russian Academy of education, doctor of ces, Professor, General Director of Mobile e-education, research Director of the Institute for digital education development of Moscow state pedagogical University, head of the expert group “Methodology of education development for training personnel for the digital economy” of the Federal project “Personnel for the digital economy” of The national project “Digital economy of the Russian Federation” (Moscow, Russia); Alex.m.kondakov@gmail.com

Igor S. Sergeev – Dr. Sci. (Pedagogics), leading researcher at the research center for professional education and qualification systems of the Federal Institute for education development, RANEPa (Moscow, Russia); sergeev-is@ranepa.ru

Abstract. *The article is one of the first attempts to understand, at the level of philosophical and methodological analysis, the problem of building a convergent educational environment as a fundamentally new model of education. The role of convergence processes as the Central essential characteristic of the new stage of human civilization development is proved. In a convergent era, many objects, processes, and spaces of reality (Sciences, technologies, industries, professions, worldviews, and lifestyles) that were previously in a relationship of mutual alienation or antagonism are converging and merging. Convergence processes are universal and represent one of the most serious challenges to the education system, which still functions as a discrete set of academic disciplines and disparate activities. Based on the analysis of the concept of “convergence” and the main contexts of its use, the article presents and justifies the target characteristics of education in a convergent environment and a set of requirements for a convergent educational environment (including structure, properties, tools and tools, results).*

Key words. *Convergence, educational environment, continuing education (LLL).*

REFERENCES

1. Efimov V. S., Lapteva A. V. Forsajt vy`sshej shkoly` Rossii–2030: bazovy`j scenarij. «Konverziya» vy`sshej shkoly [Foresight of higher education in Russia-2030: basic scenario. High school “conversion”]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis]. 2013. No. 3. P. 6–21.
2. Slovar biznes-terminov [Dictionary of business terms]. Available at: <https://biznes-prost.ru/konvergenciya.html> (accessed 15.11.2020)
3. Slovar russkogo yazika [Dictionary of the Russian language]. V. 4 t. Russian Academy of Sciences; Institute of linguistic research. Pod red. A.P.Evgenyeva. Moscow: Russkiy Yaxik; Poligrafresursy. 1999.
4. Tolkovi slovar russkogo yazika [Explanatory dictionary of the Russian language]. Pod red. D.N.Ushakova. V 4 t. Moscow. 1935–1940. Available at: <https://gufo.me/dict/ushakov> (accessed 14.11.2020).
5. Istoriya i filosofiya nauki. Enciklopedicheskiy slovar` [History and philosophy of science. Encyclopaedic dictionary]. Available at: <https://1056.slovaronline.com/419-конвергенция> (accessed 09.11.2020).
6. Konvergentsiya kak mnogoznachnoe ponyatie; istoriya termina; mediakonvergentsiya i eyo urovni. Faktory razvitiya mediakonvergentsii [Convergence as a multi-valued concept; the history of the term; media convergence and its levels. Factors of media convergence development] *Infopedia* [Infopaedia] Available at: <https://infopedia.su/15x10d9d.html> (accessed 14.11.2020).
7. Raisberg B.A., Lozovsky L.Sh., Starodubtseva E.B. Sovremenniy ekonomicheskij slovar` [Modern economic dictionary]. 2-e izd., ispr. Moscow: INFRA-M. 1999. 477 p.
8. Oxfordskiy tolkoviy slovar` po psihologii [Oxford dictionary of psychology]. Available at: <https://809.slovaronline.com/2941-конвергенция> (accessed 09.11.2020).
9. Glovely G.D. Konvergentsii ekonomicheskikh system teoria [Convergence of economic systems theory] // Bol`shaya Rossiyskaya enciklopedia [Great Russian encyclopedia]. Gl. red. Yu.S.Osipov. V. 14. Moscow: Bol`shaya Rossiyskaya enciklopedia. 2009. P. 729.

10. *Shevchenko Yu.S.* Konvergentsiya nauki, tehnologiy i cheloveka (filosofskiy analiz) [Convergence of science, technology and man (philosophical analysis)]. Avtoref. dis. ... cand. filosof. nauk. Rostov-on-Don. 2014. 22 p.

11. *Fidchenko E.V.* NBICS-konvergentsiya: ot funktsional'nogo agregatora k filosofskomu fenomenu [NBICS convergence: from a functional aggregator to a philosophical phenomenon]. *Obshestvo: filosofiya, istoriya, kul'tyra* [Society: philosophy, history, culture]. 2018. No. 8(52). P. 74-77.

12. *Efremenko D.V., Giryayeva V.N., Evseeva YaV.* NBIC-konvergentsiya kak problema social'no-gumanitarnogo znaniya [NBIC-convergence as a problem of social and humanitarian knowledge]. *Epistemologiya i filosofiya nauki* [Epistemology and philosophy of science]. 2020. V. 34. No. 4. P. 112-129.

13. *Markova L.A.* Konvergentsiya vmesto mezhdisciplinarnosti i intersub'ektivnosti [Instead of the convergence of interdisciplinarity and intersubjectivity]. *Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Ser.: Filosofiya* [Bulletin of the peoples' friendship University of Russia. Ser.: Philosophy]. 2013. No. 4. P. 73-80.

14. *Baksansky O.E.* konvergentsiya estestvennonauchnogo i humanitarnogo znaniya [Convergence of natural science and Humanities]. *Vestnik humanitarnogo fakul'teta Ivanovskogo gosudarstvennogo himiko-tehnologicheskogo universiteta* [Bulletin of the faculty of Humanities of Ivanovo state University of chemical technology]. 2014. T. 7. P. 9-15.

15. *Baksansky O.E., Fursov V.V.* Obrazovanie v usloviyah transdisciplinarnosti i konvergentnogo social'nogo vzaimodeistviya [Education in the context of transdisciplinarity and convergent social interaction]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of education]. 2018. No. 1(74). P. 44-62.

16. *Vakaev V.A.* Konvergentsiya religioznogo i nauchnogo mirovozzreniya v sisteme obrazovaniya: vozmozhnosyi i perspektivy [Convergence of religious and scientific worldviews in the education system: opportunities and prospects]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of education]. 2010. No. 5(44). P. 194-199.

17. *Kovalchuk M.V., Naraykin O.S.* Konvergentsiya nauk i tehnologiy i formirovaniye novoi noosfery [Convergence of science and technology and the formation of a new noosphere]. Moscow: NIC «Kurcatovskiy institut», 2011. 15 p.

18. *Baksansky O.E.* Mirovozzreniye budus'shego: konvergentsiya kak fundamental'nyi printsip [Worldview of the future: convergence as a fundamental principle]. *Pedagogika i prosvesceniye* [Pedagogy and education]. 2014. No. 3. P. 17-29.

19. *Reshetnikov V.A.* Konvergentsiya kak vazhnoye napravleniye transformatsii social'nyh sistem [Convergence as an important direction of transformation of social systems]. *Transformatsiya social'nogo mira v sovremennuyu epokhu* [Transformation of the social world in the modern era]. Sb. nauch. trudov/ Nauch. red. T.I.Grabelnykh. Irkutsk: Ottisk. 2019. P. 18-22.

20. *Zayats Z.V., Buryakova O.S., Alieva N.Z.* Informatsionno-psikhologicheskaya konvergentsiya: metodologicheskiye podkhody [Information and psychological convergence: methodological approaches]. *Gumanitarnye i social'no-ekonomicheskiye nauki* [Humanities and socio-economic Sciences]. 2016. No. 4(89). P. 14-18.

21. *Evstifeeva E.A., Rassadin S.V., Filippchenkova S.I., Ivanov S.V.* Inzhener XXI veka: konvergentsiya lichnostnyh, professional'nyh i social'no znachimyyh kompetentsiy v situatsii prinyatiya resheniya [Engineer of the XXI century: convergence of personal, professional and socially significant competencies in a decision-making situation]. *Vlast'* [Power]. 2014. No. 9. P. 32-36.

22. *Zvonov V.S., Kisel'nikov V.M., Novikova L.S.* Konvergentsiya pokoleniy [The convergence of generations]. *Informatsiya - kommunikatsiya - obschestvo* [Information-communication-society]. 2013. V. 1. P. 63-67.

23. *Shevchenko Yu.S., Alieva N.Z.* Fenomen konvergentsii nauki, tehnologii, obrazovaniya v kontekste nauchno-tehnologicheskogo razvitiya chelovechesyva [The phenomenon of convergence of science, technology, and education in the context of scientific and technological development of mankind]. *Ekonomicheskiye i humanitarnye issledovaniya regionov* [Economic and humanitarian researches of regions]. 2011. No. 4. P. 121-127.

24. *Ermakov D.S., Ermakov A.S.* Konvergentsiya nauk, tehnologiy i otrasley ekonomiki kak vyzov sisteme obrazovaniya. Sbornik konferentsiyi [Convergence of Sciences, technologies and economic sectors as a challenge to the education system. Conference proceedings]. Praga: NIC "Sosiosfera", 2017. No. 34. P. 102-104.

25. *Pervova G.M.* Konvergentsiya metodov kak tendentsiya sovremennogo razvitiya pedagogiki [Convergence of methods as a trend in the modern development of pedagogy]. *Sotsial'no-ekonomicheskiye yavleniya i protsessy* [Socio-economic phenomena and processes]. 2014. V. 9. No. 6. P. 73–77.

26. *Frantsuzova O.A.* Konvergentsiya v obrazovanii: soft skills ili neakademicheskiye (zhiznennyye) navyki shkol'nikov [Convergence in education: soft skills or non-academic (life) skills of students]. *Sovremenniye vektori razvitiya obrazovaniya: aktual'niye hroblemi i perspektivniye resheniya* [Modern directions of development of education: current problems and future solutions]. Collection of scientific papers of the XI International scientific and practical conference. Moscow: MPSU. 2019. P. 278–283.

27. *Ustinova E.S.* Konvergentsiya didakticheskikh tsele'y v strukture zadaniya kak sochetaniye integrativnosti i dostupnosti [Convergence of didactic goals in the task structure as a combination of integrativity and accessibility]. *Inostranniye yazyki v vys'shey shkole* [Foreign languages in higher education]. 2013. No. 4(27). P. 84–89.

28. *Didakticheskaya kontsepsiya tsifrovogo professional'nogo obrazovaniya I obucheniya* [Didactic concept of digital professional education and training]. Pod red. V.I.Blinov. Moscow: Pero, 2019. 98 p.

29. *Sergeev S.M., Sidnenko T.I.* Mul'tidisciplinarnaya konvergentsiya informatsionnoy obrazovatel'noy sredy [Multidisciplinary convergence of the information educational environment]. *Izvestiya Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta* [Proceedings of the Saint Petersburg state agrarian University]. 2015. Special issue for the 111th anniversary SP-SAU. P. 88–95.

30. *Kuznetsova O.V.* Konvergentsiya optsi'iy obrazovatel'nogo kontenta v tsifrovom prostranstve [Convergence of educational content options in the digital space]. *NOVAINFO.RU*. 2016. T. 4. No. 57. P. 356–363.

31. *Blinov V.I., Esenina E.Yu., Rodichev N.F.* i dr. Klyuchevi'ye tezisy kontseptsii professional'nogo samoopredeleniya v usloviyakh postindustrial'noy epokhi [Key theses of the concept of professional self-determination in the post-industrial era]. Pod. red. I.S.Sergeev. Moscow: Pero, 2019. 20 p.

32. *Zeer E.F., Krezhevskikh O.V.* Modelirovaniye social'no-gumanitarnoy obrazovatel'noy platformy razvitiya transprofessionalizma u sub'ektov polidistsiplinarnikh proektov [Modeling of the social and humanitarian educational platform for the development of transprofessionalism in the subjects of multidisciplinary projects]. *Obrazovaniye i nauka* [Education and science]. 2018. T. 20. No. 7. P. 90–108.

33. *Tulupova O.N.* Teoretiko-metodologicheskiye ustanovki opredeleniya ponyati'y «professiya» i «transfessiya»: sravnitel'niy analiz [The theoretical and methodological setup of the definitions of “profession” and “transfession”: comparative analysis]. *Vestnik Tomskogo Gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sotsiologiya. Politologiya* [Bulletin of Tomsk State University. Philosophy. Sociology. Political science]. 2020. No. 56. P. 113–121.

Submitted – November 18, 2020

Потенциал педагогической семиотики в контексте развития личности

Данюшенков Владимир Степанович – д-р пед. наук, проф., чл.-корр. РАО, проф. кафедры физики и методики обучения физике Вятского государственного университета (Киров, Россия); dvsdan@mail.ru

Коршунова Ольга Витальевна – д-р пед. наук, доцент, проф., проф. кафедры педагогики Вятского государственного университета (Киров, Россия); okorchun@mail.ru.

Аннотация. В статье предпринята попытка выделения, уточнения и систематизации методологических параметров педагогической семиотики, установления ее неидентичности семиотике образования. В этом контексте рассмотрены методологические ориентиры развития личности в образовательном процессе информационного общества (семиотический, методологический, конвергентный, номадологический подходы).

Ключевые слова. Навыки XXI века, номадологический подход, развитие личности, информационное общество, педагогическая семиотика, семиозис, семиотическая компетентность, смыслообразование.

Экспоненциальное наращивание информации как разнообразных систем знаков, возрастающая поликультурность и одновременное стремление к сохранению национальных маркеров, все более глубокое проникновение цифровых и нейротехнологий во все сферы жизни детерминируют необходимость новых подходов к развитию личности в эпоху глобальных вызовов современности. Управляемое развитие личности происходит в образовательном процессе, характеристики которого определяются социокультурными и экономическими условиями жизни цивилизации, являясь своеобразным «зеркалом», отражающим дуально существующие в обществе традиционные и новые развивающиеся явления, тренды и вызовы. Этим объясняется всегда противоречивый характер образования, который также является движущей силой, детерминирующей трансформацию образовательного процесса.

Современное состояние сферы образования характеризуется как критическое, а значит, бифуркационное, по-

этому возникают сложные, не имеющие сегодня однозначных ответов вопросы: какие направления получат приоритетный статус? Какие векторы преобразований будут определять в ближайшем будущем состояние данной сферы? Исследовательская деятельность в современной педагогике направлена, прежде всего, на поиск ориентиров в развитии личности новой «цифровой» эпохи, которая значительно отличается по востребованным параметрам от личности предыдущих эпох. В качестве таких параметров современной личности определены «4 К»: критичность мышления, кооперация, коммуникация и креативность [1]. Какие изменения в связи с этим должны произойти в педагогике и образовательном процессе? Что необходимо изменить в методологии педагогики и методологии практической педагогической деятельности для достижения целей социального заказа?

С учетом востребованности характеристик личности, обозначаемых формулой «4 К», для решения обозначенных проблем необходимо определить: 1) ме-

тодологических основания в педагогике, позволяющие развивать приоритетно указанные выше качества личности (гибкие компетенции); 2) соответствующие трансформации образовательных целей (проектируемых результатов), содержания образования, методов, приемов, средств, образовательных технологий, статусов и функций субъектов образовательного процесса. В качестве гипотезы будем рассматривать следующее предположение: информационное общество существенно меняет востребуемые характеристики личности, которые приоритетно связаны с информационной перенасыщенностью мира, а также с необходимостью вступать в коммуникацию при использовании различных ее каналов, критически и осмысленно реагировать на изменяющиеся обстоятельства жизни, сохраняя при этом психологическое состояние равновесия в стрессообразующей информационно-семиотической среде.

Сопоставительный анализ научных публикаций за последние годы, собственный опыт работы в школе и вузе, руководство инновационной деятельностью преподавателей образовательных организаций позволяют обозначить методологические линии развития педагогического знания, которые способны детерминировать «прорывы» в методологии педагогики и образовательных практиках в направлении, обусловленном вызовами и трендами современного мира. Одним из трендов, проникших в значительное количество областей научного знания, выступает *семиотика* как наука о знаках и знаковых системах. В 2017 г. официально оформлена интегративная область знания – *семиотика образования* (edusemiotics) [2], в которой важными признаются экзистенциальные вопросы значения, смысла и интерпретации, представляющие особую ценность в образовании, а также идеи

о признании субъектности обучающей и обучающейся личностей; приоритете процесса образования над результатом. Именно с этим направлением мы связываем возможность выхода педагогики из точки бифуркации с дальнейшей соответствующей семиотическим позициям трансформацией компонентов образовательного процесса с целью развития у его субъектов гибких компетенций как востребованных качеств личности информационного общества. Следовательно, методологически приоритетным выступит *семиотический подход* к образовательному процессу, интегрирующий в своем концептуально-деятельностном поле *номадологический, конвергентный, методологический подходы*.

Охарактеризуем основополагающие труды, связанные с обозначенной проблематикой. На данный момент в науке существует два близких по смыслу термина – «педагогическая семиотика» и «семиотика образования», которые рассматриваются как составная часть либо прикладной, либо общей семиотики (в контексте философии образования). Семиотика образования (с англ. edusemiotics) стремится разрешить противоречия в современной образовательной системе. Согласно мнениям Дж.Дили [3] и И.Семетски [4], образование есть процесс непрерывного взаимодействия со знаками различных типов, овладения умениями работать с ними, прохождения знаниями стадии интерпретации при передаче от педагога к ученику. Следовательно, важным выступает концепт о поиске смыслов, понимании, активации критического мышления у субъектов образования. М.Гайкозян понимает образование как воспитание чувства причастности к социокультурным кодам и обучение «языку» интеллектуальных традиций, содержание образования – как усвоение уже кем-то сделанных интерпретаций,

результат образования – как умение интерпретировать происходящее в соответствии с заданными «этическими координатами» воспитания [5].

В интерпретации зарубежных авторов педагогическая семиотика не отличается от семиотики образования. Однако для российской науки считаем данные понятия и феномены, которые они обозначают, разными, поскольку «педагогика» и «образование» качественно различные сущности. *Педагогическая семиотика* рассматривает использование семиотического подхода в педагогике и концентрирует внимание на том, какие типы знаков и знаковых систем используются в педагогической науке и образовании. Вклад в исследования педагогической семиотики внесли отечественные ученые А.А.Веряев, М.А.Лукацкий, С.Ю.Полянкина, А.Б.Соломоник [6–9]. По мнению А.А.Веряева, *семиотический подход в обучении* «представляет собой такое рассмотрение проблем педагогики, которое во главу угла ставит связь содержания, целей, средств, методов образования со структурой и функционированием знаковых систем, соотносит семиозис с образовательным процессом» [6, с. 3]. Этой позиции близки взгляды К.Р.Пиотровской [10]. Мы вслед за В.В.Краевским [11] полагаем, что педагогическая семиотика исследует системы знаков, которые образуют специфический «язык» педагогики, излагающий педагогические конструкты в виде научных идей, концепций, теорий, педагогических систем, т. е. язык общения педагогического сообщества.

Семиотика образования обладает высоким потенциалом для оформления его новых ориентиров в развитии личности. Образовательная система является информационной [10], т. е. знаковой. В составе семиотического поля выделяют шесть основных типов знаков и систем: естественные, функциональные, конвен-

циональные (условные), иконические, вербальные (естественные языки), знаковые системы записи. Все указанные типы встречаются в образовательном процессе, что детерминирует разработку семиотического подхода в педагогике.

Основы семиотической методологии заложены в философии и лингвистике такими учеными, как Ч.Морис, Ф. де Соссюр, Ч.Пирс и др. Но с учетом того, что любая предметная область может быть описана, как система знаков, а все информационные процессы представляют собой процесс перекодирования информации, семиотический подход постепенно становится общеметодологическим и развивается в рамках специальной науки о знаках – семиотике, и междисциплинарных областях знаний (философии, психологии смысла, культурологии, теории коммуникаций, кибернетике, педагогике и др.). Его сущность заключается в выявлении и анализе характерных для объектов семиотических параметров, он может быть применен при проектировании любого уровня образования и позволяет осуществлять эффективное взаимодействие смысловой сферы личности обучаемого и мира культуры, отраженного в содержании образования. В идеале развитие мышления учащегося предполагает не только изучение «своей» культуры, но и осознание себя семиотической образовательной «монадой»¹ на общекультурном фоне, которая должна найти свою особую образовательную траекторию в пространстве образования как части пространства культуры и наладить куль-

¹ *Монада* (от др.-греч. μονάς, μονάδος – единица, простая сущность, от μόνος – один) у пифагорейцев – «божество», «первое существо», «единица» или «неделимое единое». В философии термин употребляется для обозначения простейшего элемента, неделимой части бытия.

турный диалог с другими подобными «монадами». Именно здесь обнаруживается связь с *конвергентным* и *номадологическим* подходами в педагогике. *Конвергентный* основным концептом принимает взаимодействие с мыслящими умами и выработку общего мнения на основе диалога и дискуссии (т.е. создание единого интеллектуального «произведения» с помощью мыслительного вклада многих монад-субъектов и постижения смыслов ими). *Номадологический* основан на идее «обучающийся – кочевник» в мире созданного контента со своей неповторимой уникальной траекторией при освоении индивидуального содержания. Процесс обучения в любом случае – это передача знаковой информации, особый вид коммуникативно-семиотического процесса [10].

Дж. Брунер считает, что процесс обучения в данном случае мог бы означать предоставление учащемуся инструментария, особых знаков, в которых он может «отображать» то, что уже есть в его прежнем опыте, а также кодировать и перекодировать новый опыт, который приобретается [12]. В.И.Фомин отмечает, что изучение знаков, знаковых систем и таких понятий, как «знаковая ситуация» и «семиозис», поможет при подготовке современного специалиста в процессе обучения в вузе [13]. Д.М.Гребнева [14] сформулировала принципы семиотического подхода, учитывающие, по ее мнению, и естественные, и искусственные знаковые системы. Особенности семиотического подхода позволяют применять его при обучении работе со сложными знаковыми структурами, которые имеются в различных предметах. А.А.Веряева В.И.Фомина Д.В.Чигарева [6; 13; 15] выделяют основополагающие идеи семиотического подхода, в частности, его опору на структуру семиотики: выделение трех уровней – синтактики (отношение между знаками, структура знаковых систем), се-

мантики (отношения между знаками и обозначаемым предметом), прагматики (отношения между знаком и человеком, пользователем). В последнее время к ним добавилась и герменевтика. Это находит отражение в структуре педагогической семиотики и семиотики образования. Одним из главных достоинств подхода является ориентация учащихся на широкое видение того или иного предмета, распространяющееся за его границами. Такой аспект прямо выводит на проблему достижения метапредметных результатов образования [15]. Данная методология сталкивается с проблемой моделирования. Семиотика исследует структуру, свойства и динамику формальных символьных систем в их отношении с физическим и культурным миром (с позиций познающей мир системы), построение и использование символьных моделей действительности, правила их интерпретации и поведения. Моделирование для учителя важно в контексте владения технологиями педагогического проектирования, для обучающихся оно является своеобразной методологией (на уровне общего образования способность к моделированию рассматривается как универсальное учебное действие, метапредметный результат).

Применение семиотического подхода в педагогической деятельности включает такие характеристики, как определенный уровень мыслительной гибкости, мотивацию к самосовершенствованию через культуру, способность к самостоятельному и конструктивному выбору в различных проектных ситуациях, социальную состоятельность, адаптацию в разных социальных средах, социокультурную активность.

Важным аспектом данного подхода в педагогике и образовании является понимание текстов, так как текст – эффективный источник системы ценностей, формирующих смысловые образования

личности и ее культуру. Любое коммуникативное взаимодействие в культурном пространстве может осмысливаться как текстовая деятельность, в основе которой лежат проблемы понимания (интерпретации) и создания текста. В случае совместного использования учителем и учеником образовательных возможностей текста он становится педагогическим. Современность изменяет и расширяет границы текста: таковыми считают не только вербальные произведения, но и невербальные знаки и их системы. В образовании текст есть профессионально-коммуникативная системная конструкция, отражающая фрагмент реальности в вербальной или иной форме в соответствии с позицией автора. Итак, во-первых, любой учебный процесс в своей основе является текстовой деятельностью; во-вторых, для педагогики и образования особо важным выступает аспект интерпретации текстов различной природы, который анализируется в конвергентной педагогике; в-третьих, развитие интеллектуальных и духовных основ личности непосредственно связано с развитием процессов текстопорождения.

В связи с анализом сущностных признаков педагогического текста обратимся к *коммуникативной (конвергентной) педагогике* [16], идеи которой, в принципе, являются общепризнанными в науке, однако по-прежнему в большей степени остаются декларацией для практик образования. Тем не менее, необходимость поиска новых подходов к образованию z-поколения, обладающего спецификой восприятия информации и другими психолого-личностными особенностями [17], актуализирует реализацию перехода к диалоговому, понимающему, осмысленному субъектами (мыследятельному) обучению и образованию. Термин «converging» (англ.) означает «сходящиеся», «собирающиеся вместе», «объединенные общими интересами».

Основная идея конвергентной педагогики – реализация в такого рода коммуникации в обучении, «содержанием которого является неслиянность и нераздельность самобытных личностных миров, внутренних “я”» [16].

Конвергентная педагогика предполагает неформальную диалогизацию учебного процесса, постановку сознания обучающегося в креативную позицию, развертывание эвристического поиска путей конвергенции сознаний, согласия, обнаружения в разных сознаниях единого предмета мысли [16]. Для такой педагогики приоритетны главенство понимания над знанием; креативности над умелостью, она формирует «понимающие стратегии» обучающегося. «Проблема понимания текста, в широком семиотическом смысле этого слова, из проблемы академической становится вопросом выживания культуры: международное тестирование PISA поставило Россию в ряд “плохо понимающих” стран» [18, с. 66], в связи с чем конвергентная педагогика становится все более актуальной, а ее идеи выступают как необходимые компоненты коммуникативной культуры современного педагога.

Каковы же следствия применения позиций семиотического и конвергентного подходов к проблеме развития личности информационного общества?

В.Оконь в середине XX в. сформулировал научную гипотезу (в последствии – концепцию) о полноценном развитии всех сторон личности воспитанника (интеллектуальной, эмоциональной и творческой), которое возможно в условиях *целостной дидактической системы многостороннего образования* [19, с. 350]. Такая система способна выступить в качестве одного из теоретических ориентиров развития личности в современном образовательном процессе, так как основана на значимых элементах конструктивистского подхода к процессу

обучения (в противовес бихевиоризму) и соответствует современному пониманию педагогической категории «развитие». Именно эту концепцию в совокупности с культурно-исторической теорией Л.С.Выготского о развитии личности мы определяем, как теоретическую посылку организации образовательного процесса, соответствующего требованиям современного мира и концептам семиотического подхода. При этом постиндустриализм, являющийся существенным фактором изменения жизненного и профессионального пространства личности, актуализирует задачу ее развития с применением действенных механизмов адаптации к новым условиям и пониманию собственной роли в цифровом обществе. Реализация функций образования личности в этих условиях будет обеспечиваться не только в ходе целенаправленного педагогического процесса, но также на основе социализирующего влияния многочисленных факторов цифровой среды (средств массовой информации, интернет-коммуникации, социальных сетей и т.д.). Изменение среды взросления, проникновение интернет-источников и инструментов во все сферы жизни человека открывают ранее недоступные образовательные возможности самоопределения (наряду с еще не до конца осознанными и исследованными колоссальными рисками). Новыми социальными условиями объясняются ориентиры для компетенций XXI века – «4К».

Все более значимым теоретическим основанием для новой педагогики выступают концепты «глубокого» образования, связанные с обновлением учебных партнерских отношений между учениками, а также между учителем и учащимися (активными деятелями на учебном занятии); новыми задачами для перестройки образовательного процесса в направлении создания знания, его целенаправленного использования,

поддержки развития ключевых навыков (уход от овладения контентом к развитию у обучающихся способности учиться, создавать знание и активно использовать его, включая в совершенно новый продукт); дигитальными инструментами и ресурсами, обеспечивающими условия для глубокого обучения. Для учащихся обучение становится осмысленным: они принимают участие в определении его целей, связывают его с собственными интересами и стремлениями, берут за него ответственность, становятся более внимательными к своему прогрессу [20]. Таким образом, основные идеи новой модели образования явно отражают положения методологического подхода, направленного на обеспечение условий для овладения умением учиться, самостоятельно реализовывать учебно-познавательную деятельность.

Номадологический подход объясняет применение цифровых дигитальных технологий как средств реализации индивидуальных образовательных траекторий, уникальных путешествий по контенту, который отражает познавательные интересы и способности обучающегося субъекта и обуславливает в результате интеграции создание нового интеллектуального продукта [21]. На этой основе *уточним методологические параметры педагогической семиотики и семиотики образования.*

В зарубежных исследованиях педагогическую семиотику и семиотику образования рассматривают как синонимы (*эдусемиотика* – edusemiotics). В нашем подходе к пониманию данных категорий педагогическую семиотику будем преимущественно понимать как концептуальную, идейную основу семиотики образования. Последнее понятие по причине того, что термин «образование» интерпретируется, по крайней мере, в четырех смыслах (как процесс, результат, ценность, система), однозначно не

оформлено в науке. Педагогика как научная отрасль и система деятельности решает собственные конкретные задачи, это происходит в определенном семиотическом пространстве при создании специфической семиосферы.

Представим основные семиотические смыслы педагогики как научной отрасли знаний. В данном случае имеется ввиду научная теоретическая деятельность. В качестве *компонентов синтактики* при этом рассматриваем: специфику педагогического языка, закономерности его конструирования; категориально-понятийный аппарат педагогики; функции педагогики; критерии научности педагогических теорий; модели образования педагогических понятий. В качестве *семантических компонентов* – поиск смыслов и значений образовательной реальности; определение значения (смысла) знаковых единиц теории: а) референции (имя, обозначение, истинность, интерпретация, модель); б) смысла языковых выражений педагогики. В качестве *содержания прагматики* – существование особого языка в мире педагогики и образования: «смесь» естественного языка и языков других отраслей наук (философия, психология, социология, нейрофизиология, физика, химия, математика и др.); изучение восприятия и интерпретации устных и письменных языковых сообщений, конструкций; теоретические основания педагогической научной и образовательной коммуникаций.

Педагог-практик прежде всего решает прикладные задачи, которые связаны с выполнением двух групп функций педагогической практической деятельности: а) направленные «вовне»: содействие образованию школьника, проектирование индивидуального образовательного маршрута и управления, рефлексия и самообразование; б) направленные на себя [22]. В связи с этим значимыми

представляются следующие *основные смыслы семиотики образования с учетом образовательной (практической) области деятельности*.

1. «Видение» ученика в образовательном процессе. В синтаксическом и семантическом разрезах это проектирование и применение разнообразных знаковых систем, способствующих нахождению смыслов учения и целенаправленной интерпретации обучающимися происходящих образовательных событий на учебном занятии: 1) отбор показателей освоения предмета в соответствии с возрастными особенностями учащихся (показатели усвоения знаковых систем и знаков); 2) отбор и использование диагностического инструментария для изучения индивидуальных особенностей школьников на основе применения различных знаковых систем; 3) создание у детей мотивации к учению; 4) проектирование результативности освоения учащимися образовательной программы, прогнозирование возможных проблем усвоения содержания образования (знаковых систем) и планирование путей их преодоления при опоре на методы работы со знаками. В прагматическом разрезе – выявление уровня усвоения особого языка предмета; определение уровня интерпретации устных и письменных сообщений обучающимися; разработка знаковых систем для определения уровней, описанных выше; умение интерпретировать «естественные знаки» поведенческих актов школьников при выполнении ими учебно-познавательной деятельности, а также знаковые результаты деятельности школьников.

2. «Строительство» образовательного процесса, направленного на достижение учащимися целей образования. В синтаксическом разрезе – это поиск синтаксических оснований построения методической литературы по описанию процедур технологии обучения; помощь

в преодолении учебных затруднений как трудностей по освоению умений работы со знаковыми системами. В семантическом разрезе – поиск смыслов и значений образовательной реальности в формате технологии обучения; адекватных ситуации семиотических единиц технологии обучения как знаковой системы (принципов, целей, содержания, процессуальных компонентов обучения, результатов обучения). В прагматическом разрезе – умения интерпретировать «естественные знаки» поведенческих актов обучающихся в учебном процессе при выполнении ими учебно-познавательной деятельности; объяснять знаковые результаты деятельности школьников.

3. *Проектирование и осуществление профессионального самообразования.* В синтаксическом разрезе – постижение языков педагогики, предметной методики, методики междисциплинарности в контексте развития метапредметных видов деятельности и знаний; выбор технологий самообразования как специфических знаковых систем; выявление проблем в осуществлении профессиональной деятельности и определение способов их решения на основе выбора знаковых систем для освоения как компенсационных механизмов затруднений. В семантическом разрезе – анализ собственной деятельности с позиций владения знаковыми доминантами педагогики и образования по своему предмету; поиск смыслов и значений конкретных образовательных ситуаций как сложной совокупности знаков, знаковой реальности; определение сферы профессиональных интересов. В прагматическом разрезе – формирование собственных информационных умений при использовании различных средств коммуникации и разных языков для решения образовательной задачи; применение языков педагогики, предметной методики и методики междисциплинарности в кон-

тексте развития метапредметных видов деятельности и знаний; опора на ключевые компетентности при решении задач профессионального роста.

В целом *педагогическую семиотику* можно определить как категорию философии образования, которая изучает принципы использования и генерации различных знаков, знаковых систем, оперирования их смыслами в педагогической науке для научной коммуникации, т.е. решает теоретические задачи объяснения, прогнозирования, концептуализации, обоснования. Семиотика образования исследует в большей степени принципы использования и генерации различных знаков, знаковых систем, оперирования их смыслами в образовательном процессе, образовательных практиках при решении практических педагогических ситуаций, т.е. детерминирует выполнение прикладных образовательных задач.

Семиотика педагогики, определенным образом проектируясь на реальный образовательный процесс как семиотика образования, предлагает ориентиры развития личности. В первую очередь, успешная в информационном обществе (обществе знания, знаков и творчества) личность должна обладать семиотической компетентностью, опосредующей коммуникативную, социокультурную и информационную компетенции.

В заключение сделаем следующие *выводы*. Семиотический подход как совокупность теоретических положений, определяющих принципы, методы исследования в науке и использования в педагогической практике знаков и знаковых систем, сложившихся в современном обществе для достижения целей и задач формирования семиотической компетентности обучающихся, рассматривается нами в качестве методологического фундамента трансформации образовательного процесса с учетом трендов из-

меняющегося мира. Принципы данного подхода позволяют трактовать образование как процесс освоения знаков и знаковых систем обучающимися при формировании у них в рамках специально организованного семиозиса (педагогической коммуникации) социокультурной, информационной и коммуникативной компетенций, которые способствуют развитию ключевых навыков XXI в.

Семиотический подход как общенаучная методология детерминирует обязательное применение в своих границах частнонаучных подходов (конвергентного, номадологического (ризомоподобного, методологического), которые обеспечивающих необходимые методические трансформации образовательного процесса для развития личности в обновленной модели многостороннего, «глубокого» обучения, реализующего идеи коммуникативной педагогики понимания, гармоничного дополнения интеллектуального, эмоционального и практического аспектов развития личности. Образовательные технологии такого обучения переориентированы с донесения контента учителем на «открытие» содержания обучаемым самостоятельно, и в соответствии со своими познавательными возможностями, потребностями, запросами и целями они связываются с дигитальным характером учебной информации, применяемой в рамках традиционного «живого» взаимодействия субъектов образования при высокой степени взаимной поддержки и сопровождения.

Итак, признаком времени становится значительное увеличение количества исследований по педагогической семиотике, рассматривающих: вопросы семиотических доминант в педагогике, частных методиках и образовательном процессе; принцип объединения знаков в различные тексты культуры, используемые в педагогике и образовании; наделение знаков смыслами и значениями; влияние

знаков на коммуникативное взаимодействие в педагогическом общении и их перспектива для науки. Научный мир в значительной мере связывает перспективы познания особенностей социокультурной жизни людей в информационном обществе с постижением знаковой природы бытия человека. Семиотический подход значительно расширяет возможности личностного развития обучающихся и позволяет успешно осуществлять проектную деятельность с использованием как знаков и знаковых систем, так и информационных (дигитальных) технологий. Без овладения основами подхода трудно представить современного педагога-мастера и решение задачи формирования новой личности. Однако эмпирические исследования уровня владения семиотической компетентностью практикующих учителей, студентов, готовящихся стать педагогами, преподавателями высшей школы, свидетельствуют об имеющемся в данном направлении профессиональном дефиците [23; 24]. Из этого следует вывод о необходимости соответствующей трансформации систем подготовки и переподготовки педагогов для будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Компетенции 21 века в национальных стандартах школьного образования. Аналитический обзор в рамках проекта подготовки международного доклада «Ключевые компетенции и новая грамотность: от деклараций к реальности» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https:// vbudushee.ru / files / 4countrycases_1.pdf](https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf).
2. *Danesi M.* Foreword: Edusemiotics // In I. Semetsky. *Semiotics education experience*. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. P. VII-XI.
3. *Deely J., Semetsky I.* Semiotics, edusemiotics and the culture of education (2016) // *Educational Philosophy and Theory*. No. 49 (3). P. 1–13.
4. *Semetsky I.* *Edusemiotics – a Handbook*. Singapore: Springer, 2017. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.springer.com/gp/book/9789811014932>.

5. *Гайкозян М.* Семиотика образования // Идеи и идеалы. №4 (22). Т. 1. 2014 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.sibran.ru/upload/iblock/113/1130_cb5ccf06_caf9d7b1e13ee93e8abc.pdf.
6. *Веряев А. А.* Семиотический подход к образованию в информационном обществе: автореф. Дис. ... д-ра пед. н. Барнаул, 2000. 41 с.
7. *Лукацкий М.А.* Педагогическая семиология: контуры становления // Ценности и смыслы. 2015. №6 (40). С. 56–64.
8. *Полянкина С.Ю.* Потенциал семиотики образования в поиске новой концептуальной метафоры образования // Философия образования. 2018. № 1 (74). С. 166–174.
9. *Соломоник А.Б.* Семиотика и ее педагогические продолжения // Проблемы современного образования. 2010. № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-i-ee-pedagogicheskie-prodolzheniya>.
10. *Пиотровская К.Р.* Базовые принципы построения методической теории обучения студентов-филологов математике и информатике // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. 2005. № 12. С. 236–251.
11. *Краевский В.В.* Язык педагогики в контексте современного научного знания // Язык педагогики в контексте современного научного знания: Материалы Всерос. методол. конф.-семинара. Волгоград; Краснодар; М., 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1210.
12. *Брунер Дж.* На пути к теории обучения. М., 1981.
13. *Фомин В.И.* Развитие содержания подготовки к информационно-аналитической деятельности на основе семиотического подхода: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009.
14. *Гребнева Д.М.* Семиотический подход к обучению программированию в школе // Современные проблемы науки и образования. 2013. №3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9568>.
15. *Чигарева Д.В.* Специфика семиотической компетенции и ее место в профессиональном образовании студентов-культурологов // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 3 (28). С. 84–87.
16. *Троицкий Ю.Л.* «Понимание» как образовательная технология // Вестник Герценовского университета. № 1. 2012. С. 66–72.
17. *Кулакова А.Б.* Поколение Z: Теоретический аспект // Вопросы территориального развития. Вып. 2 (42). 2018. С. 1–10.
18. *Сысоева Е.Ю.* Коммуникативная культура преподавателя. Самара, 2014. 144 с.
19. *Okon W.* System dydaktyczny. Warszawa, 1971.
20. *Higgins S.* New (and Old) Technologies for Learning: Innovation and Educational Growth in J.L. Castejón Costa (coord.). Psicología y Educación: Presente y Futuro. Alicante, 2016. P. 45–52.
21. *Елкина И.М.* О новых дидактических концептах: ризомоподобное обучение // Перспективы отечественного образования. 2016. №.11. С. 82–95.
22. *Тряпицына А.П.* Педагогика. СПб, 2013. 304 с.
23. *Коршунова О.В., Шкаликов Е.В.* Семиотическая компетентность будущего учителя: постановка проблемы, диагностика, перспективы развития // Перспективы науки и образования // 2019. № 5 (41) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rpojournal.wordpress.com/archive/19/19-05>.
24. *Данюшенков В.С., Коршунова О.В., Шкаликов Е.В.* Представления преподавателя вуза о семиотической компетентности: результаты эмпирического исследования // Стандарты и мониторинг в образовании. Москва, 2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/37504/view>.

Дата поступления – 28.10.2020

The potential of pedagogical semiotics in the context of personality development

Vladimir S. Danyushenkov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, corresponding member of RAE, professor, Department of Physics and Methods of Physics Education, Vyatka State University (Kirov, Russia); dvsdan@mail.ru

Olga V. Korshunova – Dr. Sci. (Pedagogics), docent, professor, Department of Pedagogy, Vyatka State University (Kirov, Russia); okorchun@mail.ru

Abstract. *The authors made an attempt to clarify the methodological parameters of pedagogical semiotics; establishing its non-identity with the semiotics of education; identification and systematization in the context of their positions of methodological guidelines for personality development in the educational process of the information society (semiotic, methodological, convergent, nomadological approaches).*

Key words. *Skills of the 21st century, nomadological approach, personality development, information society, pedagogical semiotics, semiosis, semiotic competence, sense formation.*

REFERENCES

1. Kompetentsii 21 veka v natsional'nykh standartakh shkol'nogo obrazovaniya. Analiticheskiy obzor v ramkakh proyekta podgotovki mezhdunarodnogo doklada «Klyuchevyye kompetentsii i novaya gramotnost': ot deklaratsiy k real'nosti» [21st century competencies in the national standards of school education. Analytical review in the framework of the international report project «Key competencies and new literacy: from declarations to reality»]. Available at: https://vbudushee.ru/files/4countrycases_1.pdf.
2. Danesi M. Foreword: Edusemiotics // In I. Semetsky. Semiotics education experience. Rotterdam, 2010. P. VII–XI.
3. Deely J., Semetsky I. Semiotics, edusemiotics and the culture of education (2016) // Educational Philosophy and Theory. No. 49 (3). P 1–13.
4. Semetsky I. Edusemiotics – a Handbook. Singapore: Springer, 2017. Available at: <https://www.springer.com/gp/book/9789811014932>.
5. Gaykozyan M. Semiotika obrazovaniya [Semiotics of education]. Idei i ideali [Ideas&Ideals]. No. 4 (22). T. 1. 2014. Available at: <http://www.sibran.ru/upload/iblock/113>.
6. Veyerayev A. A. Semioticheskiy podkhod k obrazovaniyu v informatsionnom obshchestve [Semiotic approach to education in the information society]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. n. Barnaul, 2000. 41 p.
7. Lukatsky M.A. Pedagogicheskaya semiologiya: kontury stanovleniya [Pedagogical semiology: contours of formation]. Tsennosti i smysly [Values and meanings]. 2015. No. 6(40). P. 56–64.
8. Polyankina S.Y. Potentsial semiotiki obrazovaniya v poiske novoy kontseptual'noy metafory obrazovaniya [Potential of educational semiotics in search of a new conceptual education's metaphor]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of education]. 2018. No. 1 (74). P. 166–174.
9. Solomonik A.B. Semiotika i yeye pedagogicheskiye prodolzheniya [Semiotics and its pedagogical continuations]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of modern education]. 2010. No. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-i-ee-pedagogicheskie-prodolzheniya>.
10. Piotrovskaya K.R. Bazovyye printsipy postroyeniya metodicheskoy teorii obucheniya studentov-filologov matematike i informatike [Basic principles of building a methodological theory of teaching mathematics and IT science for students of Philology]. *Izvestiya RGPU im. A.I.Gertsena* [Herzen State Pedagogical University of Russia's news]. 2005. No. 12. P. 236–251.
11. Kraevsky V.V. Yazyk pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya [Pedagogical language in the context of modern scientific knowledge]. *Materialy Vseros. metodolog. konf.-seminara*. Volgograd, Krasnodar, 2008. Available at: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1210.
12. Bruner Dzh. Na puti k teorii obucheniya [On the way to learning theories]. Moscow, 1981.
13. Fomin V.I. Razvitiye sodержaniya podgotovki k informatsionno-analiticheskoy deyatelnosti na osnove semioticheskogo podkhoda [Development of the content of preparation for information and analytical activities based on the semiotic approach]. Avtoref. dis. ... d-ra ped. n. Moscow, 2009.
14. Grebneva D.M. Semioticheskiy podkhod k obucheniyu programmirovaniyu v shkole [Semiotic approach to teaching programming at school]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Modern problems of science and education]. 2013. No. 3. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=9568>.

15. Chigareva D.V. Spetsifika semioticheskoy kompetentsii i yeye mesto v professional'nom obrazovanii studentov-kul'turologov [Semiotic competence specifics and its place in the students professional education of cultural students]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [World of Sciens, culture and education]. 2011. No. 3 (28). P. 84–87.
16. Troitsky Yu.L. «Ponimaniye» kak obrazovatel'naya tekhnologiya [“Understanding” as an educational technology]. *Vestnik Gertsenovskogo universiteta* [Herzen State Pedagogical University of Russia's news]. No. 1. 2012. P. 66–72.
17. Kulakova A.B. Pokoleniye Z: Teoreticheskiy aspekt [Generation Z: Theoretical aspect]. *Voprosy territorial'nogo razvitiya* [Territorial development issues]. No. 2 (42). 2018. P. 1–10.
18. Sysoeva Ye.Yu. Kommunikativnaya kul'tura prepodavatelya [Communicative culture of the teacher]. Samara, 2014. P. 144.
19. Okon W. System dydaktyczny. Warszawa, 1971.
20. Higgins S. New (and Old) Technologies for Learning: Innovation and Educational Growth in J.L. Castejón Costa (coord.). *Psicología y Educación: Presente y Futuro*. Alicante, 2016. P. 45–52.
21. Yelkina I.M. O novykh didakticheskikh kontseptakh: rizomopodobnoye obucheniyе [About new didactic concepts: rhizome-like learning]. *Perspektivy otechestvennogo obrazovaniya* [Prospects of national education]. 2016. No. 11. P. 82–95.
22. Tryapitsyna A.P. Pedagogika [Pedagogy]. St. Petersburg, 2013. P. 304.
23. Korshunova O.V., Shkalikov Ye.V. Semioticheskaya kompetentnost' budushchego uchitelya: postanovka problemy, diagnostika, perspektivy razvitiya [Semiotic competence of the future teacher: problem statement, diagnostics, development prospects]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of science and education]. 2019. No. 5 (41). Available at: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive19/19-05>.
24. Danyushenkov V.S., Korshunova O.V., Shkalikov Ye.V. Predstavleniya prepodavatelya vuza o semioticheskoy kompetentnosti: rezul'taty empiricheskogo issledovaniya [Representation of University teachers on semiotic competence: the results of empirical research]. *Standarty i monitoring v obrazovanii* [Standards and monitoring in education]. Moscow, 2020. Available at: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/37504/view>.

Submitted – October 28, 2020

Формирование и диагностика умения сравнивать (на материале естественнонаучных предметов)

Миренкова Елена Васильевна – д-р пед. наук, проф., Смоленский государственный университет (Смоленск, Россия); mirenkova.elena@yandex.ru

Аннотация. С педагогических позиций обосновывается целесообразность рассмотрения сравнения как умения, дано его определение. Отмечается, что для разработки методики формирования, развития и оценивания умения сравнивать необходимо знать его структуру и операциональный состав. Предложены объективные показатели сформированности данного умения, основанные на характеристике объектов сравнения и их признаках, структуре выполняемых действий, способе оформления полученного результата, степени самостоятельности ученика; дана характеристика инструментария для его формирования и диагностики.

Ключевые слова. Умение сравнивать, виды сравнений, операциональный состав, показатели развития, инструментарий формирования и диагностики.

Широко распространенный афоризм «все познается в сравнении» подчеркивает огромное значение этого действия при приобретении человеком знаний об объектах, предметах и событиях окружающего материального мира. Умение сравнивать начинает формироваться стихийно с самого раннего детства, в дальнейшем происходит его развитие и совершенствование.

Универсальный характер сравнения, как и целого ряда других действий, и важность эффективного овладения ими в период обучения в школе обусловили выдвижение новых требований к системе образования. В стандартах второго поколения обозначены требования к достижению метапредметных результатов, ядро которых составляют универсальные учебные действия (УУД), «сравнение» включено в номенклатуру познавательных УУД [1]. Это означает необходимость целенаправленного формирования у учащихся умения сравнивать при обучении разным предметам, а также оценивать результативность этого процесса.

Большая значимость данного умения при освоении знаний из разных областей традиционно обуславливала неустан-

ный интерес методистов и учителей-предметников к его формированию, при этом значительная часть исследований посвящена вопросам овладения этим умением младшими школьниками [2; 3; 4 и др.]. Однако до сих пор некоторые общие вопросы остаются открытыми, либо дискуссионными, нуждающимися в уточнении и дополнительном обосновании. Например, с каких позиций целесообразно рассматривать сравнение в педагогике: как универсальное действие, умение, логический прием, метод познания или что-то еще? Какие виды сравнения бывают и каковы их особенности? В чем заключается развитие данного умения и каковы его объективные показатели? Каковы критерии определения уровней его сформированности, и каким требованиям должен отвечать диагностический инструментарий для оценки умения производить сравнение? Постараемся на них ответить.

Сравнение – термин многозначный и трактуется различно: с позиции общего значения – как *интеллектуальный процесс* [5], общенаучный *метод исследования* [6; 7]. В литературе – это *стилистический прием* или *троп* [8], ис-

пользуемый для создания и усиления художественной выразительности речи. В философии – акт мышления [9], познавательная операция [3], в более узком значении – один из логических приемов при образовании понятий [10]. В психологии – логическая операция мышления. [11]. В педагогике – мыслительная операция [12], методический прием [2]. Полагаем, что в дидактике и частных методиках сравнение наиболее целесообразно рассматривать с позиций умения, что означает его понимание как освоенного способа действия, проявляющегося в выполнении определенной совокупности операций. В этом случае умение является показателем качества овладения действием, что облегчает задачу его формирования и диагностики.

Таким образом, определим умение *сравнивать* как освоенный способ выполнения действий, заключающийся в сопоставлении исследуемых объектов по некоторому основанию с целью выявления сходства и различия между ними.

Сравнение составляет теоретическую основу большинства познавательных актов [12; 13] и осуществляется в тесной связи с другими мыслительными операциями. Оно позволяет определить новые стороны объектов, их отношения, вычленив важные черты предметов и явлений, на которых не заостряется внимание при изучении их по отдельности. Результатом сравнения как познавательного действия может являться образование нового понятия, построение классификации объектов, создание предпосылок для вывода законов. Посредством фундаментальных обобщений, сделанных на основе сопоставления объектов, создается единая картина мира. В данной статье мы не затрагиваем широкую гносеологическую природу сравнения и рассматриваем его исключительно с позиций умения и его логической сущности, тем самым огра-

ничивая умение сравнивать выявлением отношений тождества (сходства) и различия между объектами.

Разработка эффективной методики формирования, развития и диагностики данного умения невозможна без опоры на его структуру и операционный состав. В сравнении выделяют его объекты (также может присутствовать промежуточный объект – эталон) и одно или несколько оснований – существенных признаков или свойств, присущих изучаемым объектам. Объектами выступают материальные образования на разных уровнях (атомы, вещества, тела, живые организмы), а также процессы и явления. Также сравнивать можно и один объект в разных пространственных положениях и временных состояниях.

Сравниваемые объекты и их свойства могут быть чувственно воспринимаемыми и изучаться посредством наглядного опыта. В ряде случаев процедура сравнения осуществляется с помощью мысленного обращения к таким объектам для актуализации чувственных данных о них. На уровне чувственного познания сопоставляются цвет, форма, величина, запах, растворимость в воде и т.п.

Ко многим объектам непосредственное наглядное сравнение неприменимо. Такие ситуации возникают, например, при установлении структуры веществ на микроуровне, выявлении внутренних связей исследуемых объектов. Процедура сравнения в этих случаях основывается на рассуждениях, привлечении абстракций, на которых эти рассуждения основаны.

Таким образом, этот процесс является необходимым средством и чувственно-го, и рационального познания. При чувственном – признаки сравнения ярко выражены и фиксируются органами зрения, слуха, обоняния, осязания. При рациональном оно «принимает форму рассуждения с опорой на логические принципы и предметные абстракции» [12].

Сопоставление объектов производится на основе качественных и количественных характеристик. Результатом *качественного* сравнения будут утверждения типа «кубики различаются по цвету: один красного цвета, другой желтого», «обе птицы строят гнезда, но у одной оно сделано из веток, а у другого – из глины и соломы». Непосредственное количественное сравнение позволяет сделать, например, такие выводы, как «один легче, другой тяжелее», «прямой путь короче окружного». Результаты количественного сравнения более информативны, если процесс осуществляется косвенным способом, с привлечением промежуточного объекта. При этом проводятся измерения, осуществляются расчеты. Примером результата косвенного сравнения может служить высказывание: «газ водород в четырнадцать с половиной раз легче воздуха, а гелий, которым наполняют воздушные шары, – только в семь целых двадцать пять сотых». Иными словами, количественные характеристики объектов, полученные путем косвенного сравнения, дают более детальную и глубокую информацию об изучаемом.

В дидактике в зависимости от степени владения школьником информацией об объектах изучения различают *параллельные, последовательные и отсроченные сравнения* [14]. При *параллельном* происходит одновременное изучение новых взаимосвязанных объектов – понятий, явлений, задач; при *последовательном* – новый объект сравнивается с уже изученным; при *отсроченном* – сопоставляются объекты, значительно удаленные по времени изучения.

Состав любого умения складывается из той или иной системы действий и операций. Умение сравнивать также предполагает выполнение определенной последовательности действий. В зависимости от числа и порядка произведенных действий выделяются разные

виды сравнений. Так, в зависимости от количества сопоставляемых свойств, они бывают *единичными* (объекты сопоставляют по одному существенному свойству) и *комплексными* (по нескольким признакам).

Элементарный акт сравнения (единичное сравнение) осуществляется по определенному алгоритму.

1. Определение объектов сравнения.
2. Анализ объектов сравнения и выявление их признаков.
3. Выделение снования сравнения – одного из существенных признаков;
4. Сопоставление объектов по данному основанию, установление сходства/тождества и различия, оформление результата сравнения (заключение, вывод).

Алгоритм комплексного сравнения можно представить следующим образом.

1. Определение объектов сравнения.
 - Анализ объектов и выявление их признаков.
 - 3.1. Выделение снования сравнения – одного из существенных признаков.
 - 4.1. Сопоставление объектов по данному основанию, установление сходства/тождества и различия, первый частный вывод.
 - 3.2. Определение нового основания сравнения.
 - 4.2. Сопоставление объектов по новому основанию, второй частный вывод.
 - 3.3. ...
 - 4.3. ...
 - 3.n. ...
 - 4.n. ...
 5. Обобщенный вывод результатов сравнения.

Таким образом, при проведении комплексного сравнения циклично повторяется ряд действий элементарного акта сравнения.

Комплексному сравнению дети учатся еще в начальной школе. Например, на уроке, знакомящим с окружающим миром, ученики сравнивают волка и лису

по трем важным и наиболее известным им признакам: месту обитания (волк и лиса живут в лесу – сходство), характеру питания (оба животных хищники – сходство), окрасу (лиса рыжая, волк серый – различие) [15]. По мере взросления знания учащихся о материальном мире расширяются и углубляются, объекты изучения раскрываются с разных сторон и более детально. Так, в старших классах сравнение тех же объектов будет более подробным. Например, при сходстве в хищническом характере питания его основу у волков составляют копытные животные, а у лис – в основном мелкие грызуны. Различается и способ добычи пищи: волки зимой предпочитают охотиться стаями, лисы же в первую очередь живут индивидуальной охотой на мышей-полевок.

Чем больше у школьников накапливается информации об объектах изучения, тем больше оснований появляется для сравнения. Чтобы упорядочить этот процесс и систематизировать полученные новые знания, целесообразно его осуществлять в соответствии с определенным планом, последовательно вычленивая отдельные аспекты. Так, сравнивать волка и лисицу можно по внешнему виду, распространению, образу жизни, питанию, размножению, хозяйственному значению и др. В каждом аспекте выделяют признаки. Например, внешний вид животных характеризуют по размеру, массе тела, окрасу, меху, анатомическим особенностям ушей, хвоста, лап и пр.

Сравнение по одному аспекту называют однолинейным, по нескольким – комплексным.

Умение комплексного сравнения объектов включает определенную последовательность действий.

1. Выделение сравниваемых объектов.
2. Анализ объектов, выбор аспектов сравнения и выстраивание их в определенной последовательности.

3.1. Анализ объектов по первому аспекту, вычленение существенных признаков.

4.1.1. Сопоставление объектов по признаку 1 аспекта 1; установление сходства / тождества и различия; первый частный вывод.

4.1.2. Сопоставление объектов по признаку 2 аспекта 1, установление сходства / тождества и различия, второй частный вывод.

... ..

4.1.n. Сопоставление объектов по признаку n аспекта 1, установление сходства / тождества и различия, n-й частный вывод.

3.2. Анализ объектов по второму аспекту, вычленение существенных признаков.

4.2.1. Сопоставление объектов по признаку 1 аспекта 2, установление сходства / тождества и различия, частный вывод.

4.2.2. Сопоставление объектов по признаку 2 аспекта 2, установление сходства / тождества и различия, частный вывод.

... ..

4.2.n. Сопоставление объектов по признаку n аспекта 2, установление сходства / тождества и различия, частный вывод.

... ..

3.n. Анализ объектов по аспекту n, вычленение существенных признаков.

4.n.1. Сопоставление объектов по признаку 1 аспекта n, установление сходства / тождества и различия, частный вывод.

4.n.2. Сопоставление объектов по признаку 2 аспекта n, установление сходства / тождества и различия, частный вывод.

... ..

4.n.n. Сопоставление объектов по признаку n аспекта n, установление сходства / тождества и различия, частный вывод.

5. Обобщенный вывод по полученным результатам.

Примером осуществления комплексного сравнения объектов по нескольким аспектам может служить сопоставление веществ в курсе химии. Анализироваться и сопоставляться вещества могут по следующим позициям: состав и строение, физические свойства, химические свойства, способы получения, нахождение в природе, области применения.

При достаточно сложно устроенных объектах изучения и значительном объеме информации о них возможна дополнительная систематизация оснований сравнения в пределах аспектов, которые в этом случае дробятся на подаспекты.

В дидактике утвердилось деление сравнения на полное и неполное с точки зрения сторон произведенных действий. Выполненное сравнение называют *частичным (неполным)*, если находится или только сходство, или только различие (объекты противопоставляются друг другу). В случае *полного* сравнения выявляются черты и сходства, и отличия.

С учетом числа аспектов и сторон осуществления выделяют такие *виды сравнения*, как:

– *неполное однолинейное* (установление или только сходства, или только различия по одному аспекту);

– *неполное комплексное* (установление либо только сходства, либо только различия по нескольким аспектам);

– *полное однолинейное сравнение* (установление сходства и различия исследуемых объектов по одному аспекту);

– *полное комплексное* (установление сходства и различия изучаемых объектов по нескольким аспектам) [16 и др.].

Деление сравнения на полное и неполное с позиции требуемой (заданной) процедуры выполнения действий (выявления только сходства или только отличия, либо и сходства, и отличия) следует отличать от полного и неполного сравнения

как результата произведенных действий. Так, результат выполнения задания на «неполное однолинейное сравнение» может быть и полным, и неполным (если в процедуре сравнения участвуют не все признаки, предусмотренные эталонным ответом, либо не подведен его итог).

Требование полного комплексного сравнения объектов может быть выполнено не полностью, если: не все аспекты анализируемых объектов вычленены, не все признаки (основания сравнения) в пределах аспектов задействованы, не все требуемые выводы по результатам сравнения сделаны. Полным любой вид выполненного сравнения будет в том случае, если продемонстрирован весь набор требуемых действий.

Идеальным итоговым метапредметным результатом обучения следует считать сформированное у школьника умение производить полное, целостное сравнение объектов. Такая задача не может быть достигнута в условиях стихийной практики применения заданий на сравнение. Требуется специально организованное обучение, учитывающее показатели развития умения сравнивать, и соблюдение определенных методических условий.

В дидактике доказано, что для эффективного формирования умений необходимо знакомство обучающихся со структурой выполняемых действий. Наша собственная педагогическая практика и анализ источников убеждают в том, что по окончании начальной школы учащиеся хорошо понимают смысл процедуры сравнения, знают, что сравнить – это выделить черты сходства и различия объектов.

Успешность формирования любого умения зависит от сформированности действий, входящих в его состав. Для целенаправленного формирования умения сравнивать еще в младших классах школьников необходимо научить выделять в предметах свойства [4]. Из них в дальнейшем выбираются существен-

ные – основания сравнения, по которым производится сопоставление объектов. Развитие умения сравнивать предполагает переход от вычленения отдельных свойств объектов изучения к выделению аспектов сравнения, т.е. к установлению точек зрения, с позиций которых будут сопоставляться существенные свойства объектов. Умение определять аспект сравнения имеет важное значение для изучения объектов. По сути дела, определение аспекта означает структурирование информации, а в дальнейшем – планирование выполнения процедуры сравнения. Если существенные признаки объектов уже известны, то выделение аспекта обуславливает отбор признаков по этому основанию. Если признаки неизвестны, то аспект сравнения выступает в качестве аспекта анализа сравниваемых объектов.

Основным средством формирования (а также диагностики) умения сравнивать являются учебно-познавательные задачи на его применение.

При реализации учебного процесса объекты сравнения, как правило, задаются учителем. Отбирая их, необходимо соблюдать следующее логико-дидактическое требование: для сравнения следует предлагать объекты, относящиеся к одному и тому же роду [13], т.е. имеющие определенную связь между собой. Связующим звеном выступает их совместная принадлежность к одному роду или классу по определенному основанию.

При формировании и развитии умения сравнивать выполняются и задания, предполагающие выполнение отдельных действий, входящих в это умение, и задания на применение умения в целом.

На основе структуры умения сравнивать, его операционного состава и степени самостоятельности школьников при выполнении действий можно выделить следующие показатели развития умения:

– усложнение характера объектов сравнения: натуральные объекты, предметы или явления → мысленно представляемые чувственно воспринимаемые объекты → графические, символичные отображения объектов → объекты, для сравнения которых необходимо предварительное построение моделей, абстракций, дополнительное построение рассуждений;

– изменение характера признаков сравнения: внешние, ярко выраженные → внутренние, скрытые;

– увеличение числа признаков сравнения: один → более одного;

– увеличение числа аспектов сравнения: один, два, три и более;

– увеличение числа объектов сравнения: два, три и более;

– основания и аспекты сравнения: заданы учителем (в условии задачи) → выделены самостоятельно;

– изменение степени помощи при выполнении заданий: совместно /под руководством учителя → самостоятельно;

– степень полноты произведенных действий: отдельные действия, требуемые при выполнении задачи на сравнение → весь спектр действий в нужной логической последовательности;

– способ оформления результата сравнения: устно, письменно, в том числе в табличной, графической форме.

Таким образом, задания, предназначенные для формирования и развития умения сравнивать, могут различаться характером объектов, их числом, степенью выраженности признаков сравнения, числом его аспектов; требовать для выполнения только отдельных действий, входящих в состав умения, либо демонстрации умения целиком. Аспекты и основания сравнения либо предлагаются учителем, либо выступать одним из требований задания. То есть уровень сложности таких заданий определяется их

контекстом, числом и характером операций, необходимых для выполнения.

Вариантами обобщенных форм заданий на применение умения сравнивать могут служить следующие.

- Найдите черты сходства между ... (объекты).

- Укажите, в чем различие между ... и ...

- Рассмотрите ... (объекты), укажите признаки, которые их объединяют и признаки, по которым они различаются.

- Сравните ... (объекты), результаты сравнения занесите в таблицу, самостоятельно предложив ее структуру.

- Проанализируйте ... (аспект) ... (объекты), укажите черты сходства и различия.

- Составьте план сравнения и в соответствии с ним выполните сравнение ... и ... (объекты).

Приведем примеры и дадим характеристику отдельных заданий на сравнение, сконструированных на материале различных предметов.

Пример 1 (химия, базовый уровень). *Рассмотрите рисунок спиртовки (изображены резервуар и пламя), изобразите ее у себя в тетрадь, дорисовав недостающие элементы. Подпишите названия составных частей прибора.*

Это задание на сравнение объекта с эталоном, где для создания целостного графического образа требуется мысленное воспроизведение реального объекта.

Пример 2 (биология, базовый уровень). *Сравните кровеносную систему рыб и земноводных.*

Это типичное задание на проведение полного однолинейного сравнения.

Пример 3 (физика, повышенный уровень). *Выполните сравнительный анализ простых механизмов – рычага, наклонной плоскости и блока. Результаты сравнения оформите в табличной форме.*

Это задание на осуществление полного комплексного сравнения трех объектов.

От школьников требуется самостоятельное определение аспектов и признаков сравнения, а также самостоятельное конструирование таблицы и оформление результатов работы.

Неотъемлемым элементом образовательного процесса является диагностика его результатов. Оценивать успешность формирования того или иного умения целесообразно посредством заданий, предполагающих применение умения в целом, в единстве всех его компонентов. При конструировании диагностических заданий необходимо также учитывать показатели развития умения.

Для анализа и оценивания ответов школьников разрабатывается система оценивания, основанная на четких критериях. Для выявления уровня овладения любым познавательным умением, в том числе сравнивать, основным критерием достижения результата следует считать полноту операционального состава действий, выполняемых / демонстрируемых на предметном материале, освоенном на момент диагностики.

Для оценивания результатов сформированности умения создается эталонный ответ на предлагаемое диагностическое задание. Процесс его выполнения разбивается на отдельные элементы (шаги), за каждый верно выполненный шаг (с учетом составляющих его операций) начисляется определенное количество баллов. В соответствии с максимальным баллом выстраивается шкала перевода суммы набранных учеником баллов в уровневую или отметочную систему оценивания. Поскольку диагностика уровня освоения умения осуществляется на конкретном предметном материале, ее результаты дают основания для выставления оценки по предмету по традиционной для отечественной школы пятибалльной шкале. Можно придерживаться следующих рекомендаций (в % от максимального значения суммы баллов):

86–100% – высокий уровень сформированности умения (оценка «отлично»);

71–85% – повышенный уровень (оценка «хорошо»);

51–70% – базовый уровень (оценка «удовлетворительно»);

менее 50% – умение не сформировано (оценка «неудовлетворительно»).

При мониторинге уровня овладения умением сравнивать следует обращать внимание, прежде всего, на полноту произведенных учеником действий. Если в задании требовалось осуществить полное сравнение, то в ответе нужно отразить черты сходства, различия между объектами и сделать вывод. Задействованный перечень признаков сравнения должен быть по возможности более полным, исчерпывающим для данного этапа обучения. Сравнение нужно производить по существенным свойствам. Ответ должен быть логичным, а для этого при сопоставлении объектов следует придерживаться линий сравнения. Необходимо учитывать и характер оформления школьником результатов. Если, например, заданием предполагалось конструирование ответа в заранее заданной форме, то «стоимость» выполнения такого задания будет ниже, чем аналогичного со множеством позиций сравнения и требованием ответа в произвольной форме.

Таким образом, для успешного процесса формирования умения сравнивать недостаточно стихийного, пусть и многочисленного применения задач на сравнение. Процесс следует вести целенаправленно, учитывая показатели развития умения, а применяемый формирующий и диагностический инструментарий должен быть адекватен его предназначению.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А.Г., Карабанова О.А. Разработка модели программы развития универсальных учебных действий. [Электронный

ресурс]. Режим доступа: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=243>.

2. Вивюрский В.Я. Сравнение // Химия. 2000. №3. С. 3–7.

3. Сравнение // Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1983. С. 650.

4. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 1998. 288 с.

5. Большой толковый словарь русских существительных / Сост. Л.Г.Бабенко. М.: АСТ-пресс, 2007. 864 с.

6. Белкин Р.С. Криминалистическая энциклопедия: 2-е изд., доп. М.: Мегатрон XXI, 2000. С. 215.

7. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки: Учебник. М.: Экзамен, 2005. С. 105–107.

8. Литература и язык. Современная иллюстрированная энциклопедия. М.: Росмэн, 2006. 984 с.

9. Новоселов М.М. Сравнение // Новая философская энциклопедия: В 4 т. 2-е изд. М.: Мысль, 2010. Т. III. С. 625–626.

10. Шадрин Д.А. Логика: конспект лекций. М.: Эксмо, 2008. 160 с.

11. Большая психологическая энциклопедия. М.: Эксмо, 2007. 542 с.

12. Российская педагогическая энциклопедия / Под ред. В.Г.Панова. [Электронный ресурс]. М.: Большая российская энциклопедия, 1993. Режим доступа: <http://didacts.ru/dictionary/1041>.

13. Федоров Б.И. Логико-гносеологическая природа сравнения // Логико-философские штудии-2. Сб. статей. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 159–170.

14. Подходова Н.С., Фефилова Е.Ф. Особенности формирования познавательных действий (на примере сравнения) // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. 2013. С. 139–146.

15. Рожнова Л.В. Формирование умения сравнивать предметы у школьников с задержкой психического развития (на примере уроков «Окружающий мир» во 2 классе) // Научный диалог. 2012. №10. С. 117–125.

16. Воровщиков С.Г., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий: внутришкольная система учебно-методического и управленческого сопровождения: Монография. М.: МПГУ, 2012. С. 67.

Formation and diagnostics of the ability to compare

Elena V. Mirenkova – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Smolensk State University (Smolensk, Russia)

Abstract. *The article defines the expediency of considering comparison as ability in pedagogics. The paper presents a definition of the ability to compare. It is noted that that formulation of formation methods, development and evaluation of the ability to compare involves knowledge of its structure and operational composition. The article describes the ability structure, different types of comparisons and reveals their operational composition. The paper proposes objective indicators of the ability development. They are based on a characteristic of objects involved in the comparison and their features as well as a structure of the performed actions, a way of the comparison result presentation, and a degree of a student's independence. The article gives a characteristic of methods used for the ability formation and its diagnostics.*

Key words. *Ability to compare, types of comparison, operational structure, development indicators, formation and diagnostics methods.*

REFERENCES

1. Asmolov A.G., Karabanova O.A. Razrabotka modeli programmy razvitiya universal'nyh uchebnyh dejstvij [Build a model of the program of development of universal educational actions]. Available at: <http://www.standart.edu.ru/Catalog.aspx?CatalogId=243>.
2. Belkin R.S. Kriminalisticheskaja jenciklopedija [Forensic encyclopedia]. 2-e izd. dop. Moscow: Megatron XXI, 2000. 215 p.
3. Bol'shaja psihologicheskaja jenciklopedija [Big psychological encyclopedia]. Moscow: Jeksmo, 2007. 542 p.
4. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkikh sushhestvitel'nyh [Big explanatory dictionary of Russian nouns]. Sost. L.G.Babenko. Moscow: AST-press, 2007. 864 p.
5. *Vivjurskij V.Ja. Sravnenie [Comparison]. Himija [Chemistry]. 2000. No. 3. P. 3–7.*
6. Vorovshnikov S.G., Orlova E.V. Razvitie universal'nyh uchebnyh dejstvij: vnutrishkol'naja sistema uchebno-metodicheskogo i upravlencheskogo soprovozhdenija: Monografija [Development of universal educational action: in-school system of teaching and managerial support]. Moscow: MPGU, 2012. P. 67.
7. Literatura i jazyk. Sovremennaja illjustrirovannaja jenciklopedija [Literature and language. Modern illustrated encyclopedia]. Moscow: Rosmjen, 2006. 984 p.
8. Novosjolov M.M. Sravnenie [Comparison]. Novaja filosofskaja jenciklopedija: V 4 t. 2-e izd. Moscow: Mysl', 2010. T. III. P. 625–626.
9. Podhodova N.S., Fefilova E.F. Osobennosti formirovanija poznavatel'nyh dejstvij (na primere sravnenija) [Features of formation of cognitive actions (on the example of comparison)]. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta* (Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University). Ser.: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2013. P. 139–146.
10. Rozhnova L.V. Formirovanie umenija sravnivat' predmety u shkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitiya (na primere urokov «okruzhajushij mir» vo 2 klasse) [Building skills to compare objects in schoolchildren with mental retardation (for example, the lessons of “the world” in 2 class)]. *Nauchnyj dialog [Scientific dialogue]. 2012. No.10. P. 117–125.*
11. Rossijskaja pedagogicheskaja jenciklopedija [Russian pedagogical encyclopedia]. In Panov V.G. [Elektronnyj resurs]. Moscow: Bol'shaja rossijskaja jenciklopedija, 1993. Available at: <http://didacts.ru/dictionary/1041>.
12. Sravnenie [Comparison] // *Filosofskij jenciklopedicheskij slovar' [Philosophical encyclopedic dictionary]. Moscow: Sovetskaja jenciklopedija, 1983. P. 650.*
13. Talyzina N.F. Pedagogicheskaja psihologija [Educational psychology]. Study guide for students Moscow: Akademiya, 1998. 288 p.
14. Ushakov E.V. Vvedenie v filosofiju i metodologiju nauki [Introduction to the philosophy and methodology of science]: Uchebnik. Moscow: Jekzamen, 2005. P. 105–107.
15. Fedorov B.I. Logiko-gnoseologicheskaja priroda sravnenija. Logiko-filosofskie shtudii-2. [Logiko-gnoseological nature of the comparison. Logical and philosophical studies-2]. Sb. statej. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obshhestvo, 2003. P. 159–170.
16. Shadrin D.A. Logika [Logic]. Konspekt lekcij. Moscow: Jeksmo, 2008. 160 p.

Эвристическая игра как принцип и форма диалогизации образования

Король Андрей Дмитриевич – д-р пед. наук, профессор, ректор Белорусского государственного университета (Минск, Республика Беларусь); KoroI_AD@bsu.by

Бушманова Екатерина Анатольевна – магистрант Белорусского государственного университета (Минск, Республика Беларусь); vorobcat96@gmail.com

Аннотация. В статье раскрываются философско-методологические основания диалогичности и эвристичности игры, постулируется понятие эвристической игры, ее принципов и содержания как сущностного синтеза дидактической игры и эвристического обучения. Раскрываются отличительные особенности эвристической игры в сравнении с традиционной игрой и эвристическим заданием. Эвристическая игра расширяет границы применимости эвристического обучения, ориентированного на творческую самореализацию учащегося и создание им образовательного продукта.

Ключевые слова. Эвристическая игра, эвристическое обучение, игровое обучение, эвристический диалог, монологичное образование, диалогичное образование, образовательный продукт, эвристическое задание, дистанционное обучение.

Сегодняшний мир претерпевает катастрофичные для сознания человека изменения. Мы видим изобретение «новейший ускоритель» одного из героев рассказа Герберта Уэллса в действии. Стремящийся «успеть» за изменчивым веком человек меньше прислушивается к себе и другим и, как следствие, закрывает дорогу к своему внутреннему пространству, становясь все более монологичным – не способным слышать другого человека, выходить за свои пределы и смотреть на себя со стороны. По сути, говоря словами Б.Пастернака, происходит потеря человека – закрывание дороги к себе и другим людям.

Истоки монологизма в поведении, общении, мышлении человека коренятся в образовании. Исторически образование имеет «подражательный» и передаточный характер: его содержание рассматривается в качестве педагогически адаптированного социального опыта, передаваемого учащемуся. Подражание получает свое выражение в том, что все разные ученики должны усвоить одина-

ковую «правильную» информацию, отразить в ответе содержание «ничейного» культурно-исторического знания. По сути, речь идет о передаче культурно-исторического знания без учета личностных особенностей ученика, а потому образование имеет характер монолога.

При подобной монологичной передаче возникает ряд вопросов: всегда ли то, что нам дают, мы берем? Всегда ли, беря, прибавляем? Всегда ли то, что мы берем, становится по-настоящему нашим? Не теряем ли мы своего, когда прибавляем к себе чужое?

Однако передается не опыт, а информация, которая является «ничейной», а потому «чужой» для учащегося [1]. Ведь ученик – получатель информации, которая подается ему в «готовом блюде» (законы, теоремы, постулаты и др.), а учащийся не участвует в приготовлении этого «блюда» [2].

Передаточный монологичный характер образования проявляется в образовательных стандартах, программах, учебной литературе, а также в учебном

процессе: учащийся, как правило, на уроке играет не активную, а пассивную роль, следуя за логикой учителя. При этом выражаемый учащимся в виде вопроса собственный интерес «затухает» и не имеет продолжения или развития, поскольку у учителя всегда имеется «генеральный» план ведения диалога [2].

Монологизм в образовании «не учитывает» ученика: его цели, смыслы, личностные особенности, приводит к потере мотивации к познанию себя и внешнего мира, вызывает перегрузку содержания образования, не соответствует коммуникативной составляющей современного мира. «Человек – это уравнение Я и Другого», – писал М.М.Бахтин. «Потеря человека» – утрата его диалоговой сущности, внутреннего пространства смыслов и вопросов, усиление монологичности его поведения, мышления, общения.

Однако в современных условиях обществу требуются ведущие, а не ведомые, знающие, а не «информированные», готовые переступить рамки шаблонов и отработанных алгоритмов. Мы можем утверждать, что проблема диалогизации образования является одной из ключевых [1].

Диалогичность имеет глубокие онтологические корни. «Быть – значит общаться диалогически», – говорил М.М.Бахтин и добавлял: «Истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно открывающими истину, в процессе их диалогического общения» [3, с. 280, 124]. Диалог как принцип бытия человека служит основой проектирования и реализации диалогичности образования: смыслов, целей, содержания, методов, критериев оценивания [4].

Отметим, что ключевые навыки будущего – креативность, необходимость групповой работы, управление аффективной сферой – лежат в основе диалогичности образования. способности об-

учающегося выходить за свои пределы и смотреть на себя со стороны.

Одним из вариантов преодоления монологичности образования и насыщения его диалоговым компонентом является эвристическое обучение. Это обучение через открытие, ставящее целью конструирование учеником собственного смысла, целей и содержания образования, а также процесса его организации, диагностики и осознания [5].

Смысл эвристического образования в значительной мере имеет диалогический «оттенок». Так, согласно методологии эвристической деятельности, на первом ее этапе ученик познает объект действительности и создает первичный образовательный продукт. На втором этапе происходит сравнение созданного первичного продукта с культурно-историческим аналогом, на третьем – создание обобщенного образовательного продукта. По сути, в диалоге «своего» с «чужим» ученик средствами учебного предмета открывает себя – свои смыслы, миссию, предназначенность, смотрит на себя со стороны. При этом происходит внутреннее приращение когнитивных, креативных, деятельностных качеств личности ученика.

В диалоге «своего» с «чужим» для ученика заключен «путь к себе» – нравственному началу, в отличие от «расширения» внешних пределов учащегося посредством телекоммуникаций – пути «от себя» [6].

Первичность познания реального объекта исходя из своих особенностей определяет методологическое первенство вопроса ученика, а не учителя. Под эвристическим диалогом мы понимаем постановку учащимся вопросов внешней образовательной среде на каждом из этапов его образовательной деятельности: на этапе целеполагания, выбора форм и методов, сообразных его культурно-историческим, психологическим особенностям, рефлексивной деятельности [1].

Следует отметить, что сложившаяся практика эвристического обучения в формате массовой школы имеет некоторые ограничения. Во-первых, мы наблюдаем неготовность педагогов к конструированию эвристического контента в силу ряда причин, из которых, к примеру, можно назвать недостаток времени или компетентности в данной области дидактики. Функции современного преподавателя обретают новые формы и диктуют требования к трансформации мышления: недостаточно транслировать, нужно быть организатором и помощником ученика в самостоятельном формировании знаний. Во-вторых, не каждый учащийся имеет желание создавать и преобразовывать, будучи привычным к работе «по шаблону», когда правильным считается совпадение с ответом, а не отклонение от него. На наш взгляд, элементы, влияющие на ограничение ареола применения эвристического обучения в массовой школе, компенсируются в игре.

Изначально игра привлекательна своей формой, знакомой каждому педагогу и учащемуся. В связи с этим она выступает своеобразной «акупунктурной точкой», позволяющей достичь наиболее эффективных образовательных результатов, будучи понятной и не требующей глобальных изменений педагогического сознания.

Стоит отметить, что уже с античных времен игра представлялась философиями как онтологический инструмент созидания и творения и выступала способом преодоления границ бытия человека, а также самим принципом бытия. На протяжении веков представители различных отраслей знания рассматривали феномен игры в разнообразных спектрах: культуры (Й.Хейзинга), эстетизации, или «очеловечивания» (Ф.Шеллинг), реальности языка (Л.Витгенштейн), коммуникации (Э.Берн). Это подтверждает универсальность феномена игры и ее неотъемлемость в человеческой жизни.

Игра имеет определенные перманентные характеристики. Так, Й.Хейзинга отмечает следующие ее признаки: ограниченность в пространстве и времени, осмысленность и амбивалентность [7]. С.А.Шмаков также добавляет наличие правил, сюжета, внешней задачи, игровых действий и ролей [8]. Преимущества и привлекательность игры заключаются в ее эмоциональности, соревновательности, активной позиции игрока по отношению к действительности. «Игра человека – порождение деятельности, посредством которой человек преобразует действительность и изменяет мир. Суть человеческой игры — в способности, отображая, преобразовать действительность», – писал С.Л.Рубинштейн.

Учитывая диалогичную природу человека, игра, таким образом, становится методологическим и методическим инструментом диалогизации образования. Однако эволюция игровых форм привела к массовому коммерческому характеру современных игр, шаблонизирующих мышление и отделяющих человека от других (игра «человек–компьютер» предпочтительнее, чем игра «человек–человек/люди»). Превалирующей становится гедонистическая функция, а закономерное следствие гедонизации – неслышимость других, растрачивание себя и монологичность. Игра монологична в том случае, когда игрок не выходит за свои пределы, оставаясь вне общения с собой и другими, подчиняясь алгоритмизированным механикам игры, отстраняющим от творческой деятельности. С философско-методологических позиций, имплементация в игру эвристического компонента – это один из способов возврата человека в образование, наполнение системы образования диалоговым компонентом. Через призму дидактической эвристики мы рассмотрим понятие «эвристическая игра», обратим внимание на ее диалогический

характер, а также ее особенности в сравнении с дидактической игрой.

Стоит сказать, что упоминание понятия «эвристическая игра» в педагогических и других исследованиях незначительно. Так, например, мы можем обратиться к книге Э.Голдшмит «Люди до трех» [9]. Автор рассматривает эвристическую игру в узком значении: конкретного примера игры для маленьких детей, смысл которой заключается в исследовании в течение определенного времени многочисленных предметов в различных емкостях без участия взрослых. В некоторых исследованиях, посвященных дидактическим играм, также можно встретить упоминание эвристической игры. Авторы обращаются к семантике слова «эвристика» и используют концепт «эвристический» в качестве синонима концепта «творческий». Мы же под эвристической игрой понимаем синергию игровой формы с содержанием эвристического обучения.

Эвристическое задание – важнейший компонент содержания эвристического обучения – «открыто» для любого ученика, т.е. не имеет однозначных «правильных» ответов. В открытости задания заложена возможность для ученика совершать собственные открытия. Получаемый учеником результат всегда уникален и отражает степень его индивидуального творческого самовыражения, а не ожидаемый «правильный» ответ.

Проанализируем, что принесет в игру эвристический компонент. В первую очередь – открытость и творческий характер, что позволит учащимся становиться исследователями, которым предстоит совершить собственные личностные открытия, извлечь изнутри новые смыслы в процессе активной игровой деятельности. И если игра – это эмоциональная форма, внешний мотиватор, то эвристический компонент – это глубина и мотиватор внутренних.

В своем синтезе игра и эвристика приводят к росту когнитивных, креативных, деятельностных качеств личности ученика. Здесь мы можем наблюдать и баланс диалогичности: с одной стороны, это диалогический характер игры, коммуникация и взаимодействие между игроками; с другой – диалоговые структура и содержание эвристического компонента.

Особого рассмотрения, на наш взгляд, заслуживают отличительные особенности эвристической игры в сравнении с дидактической, которой посвящено большое количество как отечественных (Л.С.Выготский, В.А.Сухомлинский, П.И.Бокин, П.И.Пидкасистый, Е.В.Зубарева и др.), так и зарубежных (L.E.Allen, M.J.Boulton, B.J.Kuykendall и др.) исследований. В научных исследованиях игра рассматривается, в первую очередь, как метод обучения, вариация педагогического общения, при которой управляющий игрой педагог придает положительный эмоциональный фон познавательному процессу. Большинство дидактических игр сфокусированы на точечных элементах обучения: отработке определенного навыка или развитии умения, тренировке пройденного материала или его же контроля и закрепления. С.А.Шмаков выделяет несколько обязательных принципов дидактической игры: отсутствие принуждения; развитие игровой динамики; поддержание игровой атмосферы; взаимосвязь игровой и неигровой деятельности; переход от простых игр к сложным игровым формам [8].

Основываясь на проведенном нами контент-анализе принципов эвристического обучения [5] и особенностей дидактических игр [8], сформулируем несколько принципов эвристической игры. Во-первых, принцип единства коммуникативного и креативного компонента. Он подразумевает возможность в ходе эвристической игры создавать совместный образовательный продукт, развивать одно-

временно социальный и эмоциональный интеллект. И.Иллич ввел такое понятие, как *conviviality* («конвивиальность»), или творческое взаимодействие между людьми [10]. В процессе сотворчества учащиеся развивают способность к эмпатии, пониманию других, работе в команде, наряду с созданием образовательного продукта и личностного знания. Происходит выход за рамки когнитивного обучения, самореализация через внутреннюю и внешнюю диалогичность. Второй принцип эвристической игры – принцип эвристического диалога, в котором вопрошающая доминанта в познании нового принадлежит учителю, а не ученику. Результаты использования эвристических игр в учебном процессе показывают значительный рост вопрошания участников подобных игр в сравнении с участниками контрольной группы, которые использовали традиционные дидактические игры.

Третий принцип – психоаналитический, основанный на эмоциональном раскрепощении ученика. «Состояние потока» – эмоциональный эффект игры – приводит к тому, что учащиеся избавляются от социальных ролей и становятся сами собой, не сдерживая эмоций, не ориентируясь на поведение окружающих. Это имеет позитивный эффект, является благоприятной средой для совершения личностных открытий, вызванных движущей силой – дидактической эвристикой. Игроки, находясь в «состоянии потока», полной увлеченности игровыми действиями, открываются другим и себе. Спонтанность человека в игре вызывается его внутренними психическими процессами, которые во многом зависят от его отношения к игре как жизненному явлению.

Для дидактической игры может быть характерно сравнение результатов учеников между собой в процентном отношении. Здесь мы наблюдаем количественную оценку образовательных

результатов, когда понятие «успех» измеряется в баллах. Следуя словам С.Френе о том, что «оценка – злейший враг школы», можем сказать, что оценивание в играх пагубно влияет на мотивацию учащихся и способность к сотрудничеству: реализованная цель «получить максимальный балл и стать лучше остальных» превозносит учащегося над другими, нереализованная же цель может уничтожить стремление к творчеству, любопытство и веру ученика в собственные силы. Оценивание и образовательный успех должны соответствовать требованиям современного образования, а именно: побуждать к сотворчеству, сотрудничеству, самореализации и саморазвитию учащихся. «Успех» в эвристической игре – это не «первое место» или победа над другими, а способность достигать лучших результатов в сотрудничестве и сравнивать себя вчерашнего с собой сегодняшним. Наличие в эвристической игре соревновательного компонента проявляется, прежде всего, не в победе над другими, а в победе над собой.

Ниже приведены примеры двух игр – дидактической и эвристической. Обе относятся к теме условного наклонения в английском языке и могут быть применены на уроке в старшей школе.

Дидактическая игра «Собери рассказ»

Игра может проводиться в парах или минигруппах. Преподаватель на листах бумаги пишет предложения в условном наклонении, затем разрезает их по словам и раздает ученикам. Задача учащихся – соединить слова в грамматически верные высказывания. А после этого из полученных предложений составить рассказ. Бонусом в игре может служить забавное изображение на обратной стороне листа. Если рассказ будет составлен верно, учащиеся перевернут лист и увидят изображение. Можно также

устроить соревнование между парами (командами) на скорость.

Эвристическая игра «Добрые и злые волшебники»

Ученики делятся на две команды. Условия игры: «У каждого из вас есть суперсила: вы можете управлять временем. Только одна команда (злых волшебников) может использовать управление временем, чтобы навредить другим. А команда добрых волшебников, наоборот, умеет управлять временем, чтобы сделать мир лучше. Задача для злых волшебников: придумать, что бы вы изменили в прошлом, чтобы сегодняшний мир подчинился злу. Задача для добрых волшебников: придумать, что бы вы изменили в прошлом, чтобы сегодняшний мир стал лучше и добрее. Выиграет команда, у которой получится применить суперсилу управления временем с большим влиянием (определяется учителем и совместным обсуждением после озвучивания идей)».

Рефлексия.

1. Вспомните, когда время было для вас «злым», а когда «добрым».

2. Представьте, что у вас есть возможность вернуться в прошлое, но только один раз, и что-либо изменить. Что бы вы изменили? Почему?

3. Можете ли вы управлять своим личным временем? Если да, то как вы это делаете?

В первой игре (дидактической) мы можем отметить направленность педагогической задачи: тренировка построения грамматических структур. В то же время внешним стимулом служит соревновательный компонент и вовлечение («бонус» за правильный ответ). Диалогичность игры проявляется в общении между игроками–учащимися. Стоит также отметить тот факт, что механизм игры уже «отлажен» педагогом, и учащиеся не влияют на ход развития событий. В отличие от игры эвристической, где ученики сами конструируют идеи, а результат пе-

ред началом игрового процесса непредсказуем и неизвестен. В эвристической игре происходит обращение не только к игрокам–партнерам, но и к самому себе (внутренний диалог), в частности, на этапе рефлексии – погружения в личностные смыслы. Предвкушение ответов оппонентов усиливает эмоциональную составляющую игры. Задача игры направлена на совместный поиск истины – сотворчество и сотрудничество. Можем отметить открытость и творческий характер эвристической игры, что способствует реализации не только познавательной задачи, но и ряда метазадач – самопознания, совершения личностных открытий, развития креативного мышления. Другими словами, тех задач, решение которых необходимо для диалогизации образовательного процесса в единстве внешнего и внутреннего приращения учеников и установки проактивной позиции в процессе обучения.

Сделаем ряд выводов. Принципы игры и диалога – два сущностных принципа проектирования образования. Эвристическая игра имеет глубокие диалогические основания. В образовательных реалиях эвристическая игра способна служить инструментом преобразования монологичной среды в диалогичную, позволяя учащимся быть активными «игроками» процесса обучения и своего пространства знаний, учиться коммуникации и сотрудничеству, готовиться к решению нестандартных проблем, творческих задач, развивать эмоциональный и социальный интеллект, что способствует подготовке учащихся к необходимым требованиям как настоящего, так и будущего.

Игра одно из самых универсальных и гибких средств обучения. Игра – вне возраста и предметов, она имманентна самому бытию, поэтому легко вписывается в любой этап образовательной деятельности.

Отличительной особенностью эвристической игры (в сравнении с традиционной игрой и эвристическим заданием) выступает одновременное открытие учеником своих смыслов, целей, внутреннего пространства и открытие пространства внешнего посредством сотрудничества и самореализации. Эвристическая игра не имеет заранее известного решения для ученика, в отличие от традиционной дидактической игры. Это предопределяет развитие креативных и оргдеятельностных качеств обучающихся, прежде всего целеполагания и рефлексии.

В отличие от игры, эвристическое задание не всегда обладает достаточной эмоциональной составляющей в силу отсутствия компонента соревновательности, возможности одержать победу или потерпеть поражение, выполнить определенную (игровую) миссию. Задание ограничивает инициативу учащегося, игра же наделяет свободой, которая, в свою очередь, служит мотивационным «топливом» к совершению открытий.

Эвристические игры могут быть включены в методические пособия по учебным предметам, частота использования игр не зависит как от специфики предмета, так и от личностного восприятия роли игры самим педагогом. Педагог, понимающий значимость игры, видящий ее эффективность в практической деятельности, может применять игры в любой теме учебной программы.

Отметим также особую роль эвристической игры в условиях дистанционного общения и обучения. Учитывая диалоговую природу эвристической игры, можно сделать вывод о ее творческо-коммуникативной «нише», обеспечивающей органическую связь коммуникаций с мотивацией и самоидентификацией ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Король А.Д.* Диалог в образовании: эвристический аспект: Научное издание. М.: Эйдос; Иваново: Юнона, 2009. 260 с.
2. *Король А.Д.* Диалоговый подход к организации эвристического обучения // Педагогика. 2007. № 9. С. 18–24.
3. *Бахтин М.М.* Проблемы поэтики Достоевского. М.: Советская Россия, 1979. 320 с.
4. *Король А.Д.* Педагогика диалога: от методологии к методам обучения: Монография. Гродно: ГрГУ, 2016. 195 с.
5. *Хуторской А.В.* Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.
6. *Король А.Д.* Информатизация образования и общение в школе // Педагогика. 2011. № 7. С. 61–65.
7. *Хейзинга Й.* Homo ludens. Человек играющий. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.
8. *Шмаков С.А.* Игры учащихся – феномен культуры. М.: Новая школа, 1994. 240 с.
9. «Эвристические игры» и «Корзинка сокровищ» Элинон Гольдшмид // Тренинг Монтессори [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mariamontessori.ru/library/19/60.html> (дата обращения: 20.09.2020).
10. *Illich I.* Tools for Conviviality. London: Marion Boyars, 2016. 126 p.

Дата поступления 28.10.2020

Heuristic play as a principle and form of dialogization of education

Andrey D. Korol - Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Rector of the Belarusian State University (Minsk, Republic of Belarus); Korol_AD@bsu.by

Ekaterina A. Bushmanova – Master’s student of the Belarusian State University (Minsk, Republic of Belarus); vorobcat96@gmail.com

Abstract. *The article observes philosophical and methodological foundations of the dialogic and heuristic nature of game; the concept of heuristic game, its principles and content as an essential synthesis of didactic game and heuristic learning are postulated. The distinctive features of heuristic game in comparison with traditional game and heuristic task are revealed. Heuristic game expands the boundaries of applicability of heuristic learning focused on the student's creative self-realization and the creation of educational products by him.*

Key words. *Heuristic game, heuristic learning, game-based learning, heuristic dialogue, monologue education, dialogical education, educational product, heuristic task, distance learning.*

REFERENCES

1. Korol' A.D. Dialog v obrazovanii: evristicheskij aspekt: Nauchnoe izdanie [Dialog in education: heuristic aspect: Scientific publication]. Moscow: Ejdos; Ivanovo: Yunona, 2009. 260 p.
2. Korol' A.D. Dialogovyj podhod k organizacii evristicheskogo obucheniya [Interactive approach to the organization of heuristic training]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2007. No. 9. P. 18–24.
3. Bahtin M.M. Problemy poetiki Dostoevskogo [Problems of Dostoevsky's poetics]. Moscow: Sovetskaya Rossiya, 1979. 320 p.
4. Korol' A.D. Pedagogika dialoga: ot metodologii k metodam obucheniya: Monografiya [Pedagogy of Dialogue: From Methodology to Teaching Methods: Monograph]. Grodno: GrGU, 2016. 195 p.
5. Hutorskoj A.V. Didakticheskaya evristika: Teoriya i tekhnologiya kreativnogo obucheniya [Didactic Heuristics: Theory and Technology of Creative Learning]. Moscow: Izd-vo MGU, 2003. 416 p.
6. Korol' A.D. Informatizaciya obrazovaniya i obshtchenie v shkole [Informatization of education and communication at school]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2011. No. 7. P. 61–65.
7. Hyozzinga J. Homo ludens. Chelovek igrayushchij [Homo ludens. A man playing]. Saint Petersburg: Izd-vo Ivana Limbaha, 2011. 416 p.
8. Shmakov S.A. Iгры uchashchihsya – fenomen kul'tury [Student games – a cultural phenomenon]. Moscow: Novaya shkola, 1994. 240 p.
9. “Evristicheskie igrы” i “Korzinka sokrovishch” Elinor Gol'dshmid [«Heuristic Games» and «Treasure Basket» by Elinor Goldschmid]. *Trening Montessori* [Montessori training]. Available at: <https://www.mariamontessori.ru/library/19/60.html> (accessed 20.09.2020).
10. Illich I. Tools for Conviviality. London: Marion Boyars, 2016. 126 p.

Submitted – 28.10.2020

О психологических основах методики воспитательной работы

Робский Владимир Владимирович – преподаватель, Кубанский государственный университет (Краснодар, Россия); vladimir-robskij@yandex.ru

Аннотация. В статье анализируется содержание термина «воспитание» и делается попытка сформировать понимание сути воспитательной работы в общеобразовательных организациях. Предлагается психологический подход к описанию механизма воспитания, задающий логику методики воспитания и оценивания воспитательной работы в школе.

Ключевые слова. Воспитание, самовоспитание, потребности, интерес, механизм процесса воспитания, результат процесса воспитания, волевой акт, рефлексия.

Воспитание относится к сильно политизированным понятиям, поэтому его определения сильно зависят от той научной (или псевдонаучной) школы, которая его определяет.

Википедия

Воспитание, являясь одним из базовых понятий (категорий) педагогики, имеет такое огромное количество определений в различных источниках и у разных авторов, что сильно дезориентирует педагога–практика, и это приводит к отказу учителей и чиновников содержательно анализировать суть воспитательной работы. Возможно, именно поэтому (вкуче со стараниями чиновников) процесс воспитательной работы в школах утратил свой основной смысл и принял образ политкорректной «мероприятности». Если человек не понимает или плохо понимает смысл осуществляемой им деятельности, не анализирует ее, раскладывая на составляющие, прорисовывая в сознании механизм этой деятельности, то он не сможет самостоятельно определять ее цели и контролировать ее результативность. Более того, у него будут отсутствовать ориентиры и приоритеты этой деятельности, что делает человека уязвимым и подверженным влиянию со стороны: любой может навязать ему действия не только непрофессиональные, но и прямо противоре-

чащие здравому смыслу, совести и даже наносящие вред ему самому.

Однозначное толкование важнейшего понятия «воспитание» просто жизненно необходимо всему нашему обществу и государству, которое декларирует некий «свой путь развития». И здесь важна не строгая научная дефиниция понятия, а простое, краткое и понятное всем описание процесса, механизма (т.е. «как это делается»). По этому описанию можно будет задавать критерии оценки действий и результата и тем самым отделить настоящего воспитателя от плохого педагога.

Обратимся к определению понятия «воспитание», данному одним из самых популярных авторов вузовских учебников И.П.Подласым. По этим учебникам составляют свое представление о педагогическом процессе практически все будущие учителя и воспитатели: «Воспитание – это целенаправленный и организованный процесс формирования личности. В педагогике понятие “воспитание” употребляется в широком и узком социальном смысле, а также в

широком и узком педагогическом значении. В широком социальном смысле воспитание – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим. Под опытом понимаются известные людям знания, умения, способы мышления, нравственные, этические, правовые нормы — словом, все созданное в процессе исторического развития духовное наследие человечества» [1, с. 17]. И далее: «В широком педагогическом смысле воспитание – это специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс.

В узком педагогическом смысле воспитание – это процесс и результат воспитательной работы, направленной на решение конкретных воспитательных задач» [1, с. 19].

С научной точки зрения к данным определениям вопросов, возможно, не возникает. Но давайте посмотрим на все это с позиции педагога–практика: что он вынесет для себя из этого текста? Во-первых, что «воспитание» можно понимать и как процесс, и как результат. Но что практику дает это знание? Добавление, что этот процесс «целенаправленный и организованный» и направлен на «формирование личности», ничего не уточняет. Дальше можно запутаться еще глубже, потому что на с. 17 читаем: «В широком социальном смысле воспитание – это передача накопленного опыта от старших поколений к младшим». Возникает вопрос: а что тогда подразумевается под обучением? Через две страницы обнаруживаем, что воспитание в «широком педагогическом смысле» – это «специально организованное, целенаправленное и управляемое воздействие коллектива, воспитателей на воспитуемого с целью формирования у

него заданных качеств, осуществляемое в учебно-воспитательных учреждениях и охватывающее весь учебно-воспитательный процесс», и осознаем, что уже ничего не понимаем, потому что нужно сначала разбираться со смыслами: социальным и педагогическим, а потом еще с узким и широким. Но даже разобравшись с этим, все равно не поймем, каким образом оценивать свою работу, а тем более – как ее смогут оценить другие люди, у которых, может быть, даже и вопросов не возникло по поводу смыслов. Тогда как они видят наш результат? Да еще берут на себя смелость оценивать его? Вот и получается, что школу оценивают исключительно по плану воспитательной работы, по бумажке, а не по силе воздействия на эмоции, волю и интеллект ребенка.

Во многом это происходит из-за размытости, неконкретности базовых педагогических понятий. Для практиков представляется особенно важным, во-первых, достаточно четко разделять понятия «обучение» и «воспитание», а во-вторых – хорошо понимать механизм процесса воспитания (как это делается). Поскольку результаты обучения и воспитания, как правило, проявляются не сразу, а иногда даже за пределами сроков общения воспитанника и воспитателя, то и о результативности воспитательной работы зачастую судить трудно. Нам же важно учесть прежде всего качественную сторону, и если мы понимаем, как происходит воспитание, какие механизмы используются, тогда мы можем судить о качестве работы и – опосредованно – о возможном результате. Иными словами, следует учитывать не количество мероприятий, а логику их планирования и проведения (смысл осуществляемой в их рамках деятельности, цели этой деятельности и способы ее осуществления). И самое важное: суть воспитательного и образовательного эффекта заключается не только и не столько в содержании,

формах и методах воздействия на ребенка, а в том, какие внутренние изменения благодаря этим воздействиям происходят, каким будет поведение ребенка, когда эти воздействия прекратятся. В конечном счете мы стремимся к самостоятельно контролируемому поведению воспитанника: «Развитие и образование ни одному человеку не могут быть даны или сообщены. Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением. Извне он может получить только возбуждение ... Поэтому самодетельность – средство и одновременно результат образования» [2, с. 118].

Оценка *результата* воспитательной работы в образовательной организации «здесь и сейчас» представляется весьма сомнительной в силу невозможности учесть все факторы влияния на ситуацию и отсроченность эффекта. Мы не можем сразу после проведения мероприятия измерить изменения в воспитанности детей, более того, результат нашего воздействия на ребенка может вообще не проявиться в ближайшие годы, а то и десятилетия. Но, понимая психологический механизм процесса воспитания и смысловую (содержательную) направленность его действия, мы можем оценивать деятельность воспитателя с точки зрения ее соответствия логике работы этого механизма.

О разграничении понятий мы уже писали, поэтому просто приведем цитату: «И теперь я хочу по-своему зафиксировать разницу между понятиями “обучение” и “воспитание”. Обучение – это специально организованный процесс формирования способа действий (знаний? умений? навыков?), направленных на внешний по отношению к сознанию субъекта предмет. Воспитание – это специально организованный процесс формирования потребностей (качеств лич-

ности?), которые непосредственно являются составляющими сознания субъекта. Обучение направлено на освоение учащимся действий с объектами (даже если он имеет дело с другим субъектом, он относится к нему как к объекту), а воспитание направлено на изменение качеств личности учащегося. При этом необходимо понимать, что любое специально организованное действие, несущее сильный эмоциональный заряд или повторяющееся (в том числе обучение!), является воспитывающим, потому что служит накоплению поступков, формирующих привычку (потребность)» [3, с. 42].

Поэтому результатом процесса воспитания (самовоспитания) является сформированная потребность (или привычка), т.е. «состояние индивида, создаваемое испытываемой им нуждой в объектах, необходимых для его существования и развития, и *выступающее источником его активности* (курсив наш – В.Р.). Потребность выступает как такое состояние личности, благодаря которому осуществляется *регулирование поведения* (курсив наш – В.Р.), определяется направленность мышления, чувств и воли человека» [4]. А механизм, с помощью которого этот результат достигается, состоит в специально организованной деятельности воспитуемого, заключающейся в освоении и регулярном повторении (закреплении) определенного действия (физического или психического). В результате такого освоения и закрепления у воспитуемого формируется потребность в осуществлении такого действия, и это толкает его к определяемой этой потребностью активности. Вот такое биохевиористическое объяснение: посеешь поступок – пожнешь привычку – посеешь привычку – пожнешь характер – посеешь характер – пожнешь судьбу.

Конечно, необходимо помнить, что кроме механизма воспитания важна еще и направленность этого развития, т.е. ес-

ли умение управлять процессом влияет на его эффективность, то направленность процесса определяет его оценку (знак «плюс» или «минус»), оценку поступков, поведения, привычек, интересов, характеров. Учитывая, что нормы поведения определяются обществом и имеют тенденцию к постоянному изменению, мы не будем вдаваться пока в эту весьма спорную и скользкую неопределенность.

Человек, совершивший ряд поступков, приобретает новые личностные качества, у него появляется *интерес* к тому, о чем он раньше мог не знать (не чувствовать) вообще – в этом смысле о воспитании можно говорить как о мощном средстве «выведения» человека на новые уровни развития, средстве обнаружения в себе новых источников энергии (мотивации). Ведь если мне *интересно*, я преодолеваю на своем пути такие трудности, какие человеку незаинтересованному кажутся непреодолимыми.

В «Большом психологическом словаре» интерес (в тексте – И.) определяется как «потребностное отношение или мотивационное состояние (*курсив наш – В.Р.*), побуждающее к познавательной деятельности, развертывающейся преимущественно во внутреннем плане. В условиях формирующейся познавательной деятельности содержание И. может все более обогащаться, включая в себя новые связи предметного мира. Эмоциональный и волевой моменты И. выступают специфично – как интеллектуальная эмоция и усилие, связанное с преодолением интеллектуальных трудностей. И. тесно связан с собственно человеческим уровнем освоения действительности в форме знаний» [5].

Интерес нельзя рассматривать вне связи с потребностями и в отрыве от человека, потому что интерес – это *состояние* человека, т.е. *заинтересованность*. Когда мы наблюдаем заинтересованного человека, то мы видим этот интерес через физические проявления: мимику,

пантомимику, жесты, выражение глаз, движение к определенной цели. Интерес обязательно проявляется вовне, если субъект специально не скрывает его по каким-то причинам. Интерес может вообще не осознаваться субъектом, т.е. не рефлексироваться, что в большинстве случаев и происходит. Мы бы определили *интерес как физическое проявление потребности, направленное на предполагаемый предмет удовлетворения этой потребности*. Потребности человеческие (и не только человеческие) выражаются в виде интереса к определенному предмету (явлению, чувству и т.д.).

Все уважаемые авторы утверждают, что интерес неразрывно связан с потребностями, следовательно, без потребности, сам по себе, он возникнуть и проявиться не может. Вопрос заключается в другом: можно ли удовлетворять потребности без интереса? Когда мы говорим о физиологических потребностях, то можно представить себе утоление голода как будничное рутинное действие, а можно – как целый ритуал. В чем разница? Неужели разница лишь в отсутствии или наличии так называемой «познавательной активности»? А как быть с интересом, например, к сексуальному партнеру – он что, обусловлен «интеллектуальными трудностями»?

Коль скоро мы говорим об интересе как эмоциональном состоянии, сопровождающем (или выражающем) потребности – любые: материальные и нематериальные – то, наверное, следует начинать анализ с выяснения того, как этот самый интерес проявляется при удовлетворении разных потребностей – как физиологических, так и высших.

Если мы определяем интерес как внешнее (видимое, осязаемое) проявление потребности, как своеобразную «лакмусовую бумажку», то логично предположить, что сила потребности определяет силу интереса, следовательно

но, по силе интереса мы можем судить о силе потребности. Опираясь на теорию А. Маслоу, попробуем сначала поговорить о базовых потребностях, которые есть изначально, как инстинкты, присущие любому живому организму. Естественно, мы понимаем, что отличие человека от других живых организмов в этом плане заключается в степени осознанности потребностей.

Если человек не голоден или голоден не настолько, чтобы удовлетворение этой физиологической потребности стало главным делом для него здесь и сейчас, то он не будет проявлять особый интерес к пище, будет удовлетворять потребность без особого интереса. Данная потребность здесь и сейчас не является актуальной, или форма, в которой предлагается ее удовлетворение, не устраивает человека. Вот, человек голоден, ощущает и даже осознает физиологическую потребность, но предлагаемый предмет удовлетворения, например крупные гусеницы, не позволяют ему актуальную потребность удовлетворить. Более того, он не проявляет к ним такого интереса, который есть у людей, *привыкших* питаться по-другому. А если его подвергнуть процессу воспитания (по поступок–привычка–характер–судьба), то такой интерес стал бы появляться, и жирная гусеница удостоилась бы чести участвовать в удовлетворении его потребностей.

Из этого рассуждения делаем следующее заключение о потребностях базовых. Воспитываются не собственно сами потребности – они в каком-то виде существуют, актуализируются, удовлетворяются, – а *воспитываются формы их удовлетворения*. Базовые потребности присущи всем людям изначально как существам биологическим, но они отличаются способами и формами их удовлетворения и, следовательно, формой проявления интереса.

Более высокие потребности отсутствуют в «первоначальном наборе человека», это следует не только из теории А. Маслоу, но и из установленных фактов воспитания человеческих детей дикими животными или из наблюдения последствий депривации. Высшие потребности сами собой не формируются – они социально обусловлены, поэтому для их возникновения и развития необходимо главное условие: нахождение в человеческом обществе и осуществление определенных воспитательных мероприятий. *Они воспитываются*. Если в области физиологических потребностей мы можем влиять только на формы их удовлетворения, то в области более высоких потребностей мы можем влиять не только на формы удовлетворения, но и на их возникновение и содержание. И все это совершается опять же через механизм «посеешь поступок – пожнешь привычку, посеешь привычку – пожнешь характер, посеешь характер – пожнешь судьбу». Воспитание как раз и заключается в том, чтобы усилить (или сформировать) потребность, т.е. пробудить интерес к определенному поведению. Потребность (интерес) порождает способность (и возможность!) «видеть» предметы не просто как некие внешние объекты, а как средства удовлетворения потребности – потребность наделяет предметы качествами, изначально этим предметам не присущие, не явные, а только содержащиеся в потенции. Потребность расширяет наш угол зрения относительно предмета: мы начинаем видеть его по-другому. Предмет (или явление), к которому мы относились с безразличием, становится нам *интересным*. Проявление интереса к предмету – это уже мотивация. Чем больше интересов, тем больше мотивов к совершению действий, осуществлению деятельности, т.е. *включению волевого аппарата*. Слабая воля – это отсутствие мотивов.

Формирование разнообразных *устойчивых* интересов дает человеку смыслы, мотивы, волю для свершений и самосовершенствования.

Если человек совершает волевое усилие в отношении предмета, который ему *очень* интересен, то это просто удовлетворение потребности, волевое усилие включается произвольно. Но если человек совершает волевое усилие в отношении предмета, который ему неинтересен или не очень интересен, – это и есть воспитание, т.е. произвольное включение волевых усилий. Но и не это есть конечная цель воспитания. Организация произвольного воления должна сформировать новую потребность (включить интерес к предмету), которая в конечном счете сделает акт воли в этом направлении *непроизвольным*. Получается, что воспитание – это процесс выработки мотивов, или по-другому: формирование произвольных волевых актов через произвольные волевые акты. Воля питается мотивами, и задачей воспитания является выработка мотивов. В пределе, воспитание – это путь к свободе, т.е. к *сформированному* произвольному поведению. Если я хочу быть свободным, то должен стать сначала несвободным; путь к свободе лежит через несвободу, через сознательное формирование потребностей (мотивов) в ходе организованной определенным образом деятельности воспитуемого. Поэтому и оценивать воспитательную работу нужно через анализ конкретной деятельности конкретного воспитуемого, а не через анализ плана воспитательной работы. **Воспитание – это получение опыта, но не какого-либо, а определенного.**

Из вышесказанного следуют методические проблемы, на которых следует сосредоточить внимание практикам.

Во-первых, для ведения воспитательной работы нужны ориентиры – список общественно желаемых потребностей

воспитуемого или общественно желаемых форм его поведения. По факту этот список есть в образовательных стандартах в виде личностных и метапредметных результатов. Хорош он или не очень, здесь мы обсуждать пока не будем, но планируемые результаты выражены в деятельностной форме (что ребенок должен делать), что задает весьма понятные всем ориентиры. Сегодня это не работает, потому что системой образования последние годы неудачно «рулят» аппаратчики, не имеющие своего лица, своей точки зрения и политической воли, вследствие чего заданные ФГОСами личностные и метапредметные результаты не являются предметом итоговой аттестации и вообще никак не контролируются управляющими структурами.

Во-вторых, необходимо подготовить педагогов к осуществлению реального *запланированного воспитательного воздействия* на детей. Педагог должен уметь создавать или использовать важные для ребенка (острые, значимые) ситуации, в которых тот вынужден будет принимать ответственное (а порой и нравственное) решение, т.е. *формировать собственное самостоятельно контролируемое поведение*. Следует сказать, что не стоит стремиться к изобретению этих ситуаций, так как жизнь ежедневно нам их подкидывает, поэтому здесь больше следует говорить о способности педагога использовать жизненные события, т.е. разворачивать их таким образом, чтобы они оказывали воспитывающее влияние. Не избегать нужно фрустрирующих ситуаций, а использовать их, ибо через фрустрацию (конечно, если она не катастрофическая) лежит путь к открытиям мира и себя, идет приобретение опыта. А это возможно только при наличии у педагога самообладания, не позволяющего втянуть его психику «внутрь ситуации» [6]. В голове воспитателя должна постоянно содер-

жаться цель – желаемый (планируемый) результат, выраженный в деятельностной форме, – и все действия обучающего и обучающихся должны вести к ней. Но для этого учителю нужно предоставить свободу выбора методик под конкретную педагогическую ситуацию. Мы не обольщаемся по поводу того, что все этой свободой воспользуются, но этого будет достаточно, чтобы на смену массовому педагогическому унынию пришло массовое педагогическое вдохновение.

В-третьих, важно сосредоточиться не на желаемых формах поведения, а на *желаемом отношении ребенка* к этим формам. Бессознательное освоение образцов поведения – это всего лишь выработка условного рефлекса (дрессура), а нам важно сознательное управление поведением, основанное на *внеситуативных* убеждениях и мотивах. Это требует включения рефлексии, направленной как на себя, так и на других людей. Вот и получается, что одним из необходимых элементов воспитательной работы является развитие рефлексивных способностей, без которых усвоение, например, нравственных понятий (и, соответственно, нравственного поведения) вообще невозможно. Опыт – это отрефлексированная определенным образом деятельность. Возникает вопрос о специальной целенаправленной рефлексивно-психологической практической подготовке педагогов.

В любой профессии, особенно в массовой (например, педагог), наблюдается закономерное расслоение на творческое меньшинство и ремесленное большинство. В этом разделении нет ничего обидного, просто так устроен мир. И большинству всегда необходимы некие технологические рамки, которые позволяют достигать определенного гарантированного результата.

Педагогический процесс стремится к технологичности, что часто приводит к серьезному расхождению между декларируемыми целями и полученным результатом. К тому же осложняет ситуацию и разное понимание «технологичности» различными участниками образовательных отношений. Зачастую это приводит к весьма причудливым извращениям сути и смысла педагогического процесса (кампанейщина, разлагающая и прикрывающая это разложение отчетность и т.д. – в общем, *организованное безумие*). Педагогические бюрократы пытаются свести весь процесс к потокам отчетности, которые смыывают весь смысл деятельности школ по воспитанию гражданских и деловых качеств обучающихся.

Если мы договоримся о едином понимании того, что называется «процессом воспитания», все только выиграют. Понимание психологического механизма воспитательной работы важно для всех участников образовательных отношений, потому что позволяет определить каждому участнику его роль и ответственность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: Учеб. пособие для студентов вузов. М.: ВЛАДОСПРЕСС, 2006.
2. Дистервег А. Избр. пед. соч. М., 1956.
3. Робский В.В. О различении понятий «обучение» и «воспитание» // Директор школы: научно-методический журнал. 2018. № 8 (231).
4. Краткий психологический словарь / Ред. А.В.Петровский, М.Г.Ярошевский; ред.-сост. Л.А.Карпенко. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998.
5. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. М.: АСТ; СПб: Прайм-Еврознак, 2009.
6. Кашанов М.М. Психология педагогического мышления: Монография. СПб.: Алетейя, 2000.

On the psychological foundations of the methodology of educational work

Vladimir V. Robskiy – Lecturer, Kuban State University (Krasnodar, Russia);
vladimir-robksij@yandex.ru

Abstract. *The article analyzes the content of the term «education» and attempts to form an understanding of the essence of educational work in General education organizations. A psychological approach to the description of the mechanism of education is proposed, which sets the logic of the methodology of education and evaluation of educational work in school.*

Key words. *Upbringing, self-education, needs, interest, mechanism of the upbringing process, result of the upbringing process, volitional act, reflection.*

REFERENCES

1. Podlasyi I.P. Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov: uchebnoe posobie dlia studentov vuzov [Pedagogy: 100 questions-100 answers: Textbook for University students]. Moscow: VLADOS-PRESS, 2006.
2. Disterveg A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical writings]. Moscow, 1956.
3. Robskiy V.V. O razlichenii ponyatij “obuchenie” I “vosпитание” [On the distinction between the concepts of «education» and «education»]. *Dirertor shkoly: Nauchno-metodicheskiy zhurnal* [Director of the school: scientific and methodological journal]. 2018. No. 8 (231).
4. Kratkiy psihologicheskiy slovar' [Brief psychological dictionary]. Ed. A.V.Petrovskiy, M.G.Yaroshevskiy; red. L.A.Karpenko. Rostov-na-Donu: Feniks, 1998.
5. Bol'shoy psihologicheskiy slovar' [Big psychological dictionary]. Red. B.G.Meshcheryakova, V.P.Zinchenko. Moscow: AST; Sankt -Petersburg: Praym-Evroznak, 2009.
6. Kashapov M.M. Psihologiya pedagogicheskogo myshleniya: Monografiya [Psychology of Pedagogical Thinking: Monograph]. Saint Petersburg: Aleteya, 2000.

Submitted – 01.12.2020

Условия развития социальной активности детей в системе воспитательной работы

Лукина Антонида Константиновна – канд. филос. наук, доцент, зав. кафедрой Сибирского Федерального университета (Красноярск, Россия); antonida_lukina@mail.ru

Аннотация. В статье рассматриваются условия для развития и реализации социальной активности учащихся в системе воспитательной работы. Показано, что эти условия создаются в ходе самоуправления, работы общественных организаций, социально значимой деятельности. Анализируются особенности некоторых организационных форм такой деятельности в образовательных учреждениях Красноярского края, описываются требования к педагогическому сопровождению развития социальной активности школьников.

Ключевые слова. Воспитательная работа, социальная активность, самоуправление, общественно-полезная деятельность, коллектив, детская организация.

Специфика воспитательного процесса сегодня обусловлена усилением социального расслоения общества, его ценностной неоднородностью, разрывом межпоколенческих связей, нестабильностью социальной ситуации, неопределенностью будущего (предсказуемы только резкие перемены), высоким динамизмом развития.

Школа – важнейший социальный институт, где происходит формирование личности, ее *социальной активности* – интегративного качества, которое обеспечивает самостоятельную, инициативную деятельность, направленную на преобразование окружающей среды в соответствии с интересами общества [1]. Нормативные документы по организации школьного обучения¹ устанавливают необходимость становления у учащихся такого качества, так как наряду с самостоятельностью

и субъектностью² оно способствует успешной социализации и в результате – стабильности общества [2; 3].

В связи с этим необходимо создать условия, способствующие формированию у школьников социального опыта и компетентности, ценностного отношения к себе, другим, обществу, природе, человечеству, а также установки на самостоятельное решение различных жизненных ситуаций. Это будет возможно, если дети станут осуществлять в сообществе сверстников и разновозрастных группах *социально значимую деятельность*. Такая деятельность возникает как средство достижения важной цели, удовлетворения потребности, она требует от человека известного напряжения, развития определенных умений общения с другими людьми (в том числе, отстаивать свое мнение), взаимодействия с общественными институтами [4; 5]. В результате

¹Например, национальный проект «Образование» предусматривает меры, направленные на развитие и реализацию социальной активности молодежи, вовлечение ее в общественно значимую деятельность, в том числе – добровольческую.

²*Субъектность* – способность человека быть стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия, оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни.

формируются необходимые свойства и качества личности, осваиваются определенные общественные отношения.

Социальная деятельность субъектов, в частности школьников, способствует:

- удовлетворению потребности в установлении связей, в общении;
- реализации и развитию коммуникативных способностей и социальной компетентности (это важное условие успешности в современном обществе);
- изменению не только внешней (инструментальной), но и внутренней (мотивационно-ценностной) структуры личности (в ней появляются и становятся значимыми мотивы, связанные с содержанием реализуемой деятельности);
- усвоению норм, законов построения и функционирования человеческих отношений и общностей и в результате – основ гражданственности;
- преодолению границ собственного «Я», осознанию своей причастности к неким социальным общностям и объединениям (это важное условие становления гражданственности).

Характеризуя пути и средства воспитания детей, В.В.Зеньковский писал: «Благо индивидуальности заключается в усилении и расширении социальной активности. Чем больше отдаем мы себя социальной деятельности, чем многообразнее наши социальные связи, тем выше стоит индивидуальность в своем развитии» [6, с. 313]. Социальная деятельность является источником формирования способностей, которые, независимо от изменяющихся общественных условий, позволяют успешно решать задачи саморазвития и самоактуализации: социальной компетентности и ответственности, самоопределения, принятия решений и выбора, согласования своих действий с другими людьми и существующими социальными нормами и др. Она осуществляется детьми в школах, внешкольных учреждениях, развивающих ла-

герях и проектных школах, временных детских и детско-взрослых сообществах. Такая деятельность реализуется в самоуправлении, общественно-полезных делах, работе детских общественных движений, добровольчестве и волонтерстве, социальном проектировании. Во время учебного процесса она также возможна. Например, при использовании метода проектов, который способствует формированию навыков работы в команде, общения нового типа и уровня, понимания приоритетности не конкуренции, а кооперации; созданию поля для индивидуального творчества всех субъектов взаимодействия, активизации индивидуальной деятельности школьников [7].

Вместе с тем, в реальной практике возникают препятствия в виде непрерывной отчетности, предписаний, правил и норм контролирующих органов, монопредметной организации учебного процесса, запретов для учащихся. Наши исследования [8] показали, что такие характеристики школьной среды, как «возможность высказать свою точку зрения», «проявлять инициативу, активность», не являются важными для обучающихся. Видимо, многие из них либо не испытывают потребности в реализации собственной социальной активности, либо находят для этого другие пути.

Учителя намного выше, чем ученики, оценивают значение названных параметров для развития личности школьников, и это косвенно подтверждает, что формирование социальной активности детей для педагогов – важная задача. С ее реализацией связана, прежде всего, работа классного руководителя, который организует внеурочную и внеучебную социально значимую деятельность учеников, их участие в *самоуправлении*.

Предпосылки самоуправления – «в широко развитой общественной жизни учащихся, в добровольных союзах, организациях, различных мероприятиях школь-

ной молодежи» [9]. Однако отношение к нему взрослых не всегда позитивное [10], что подтверждают и наши исследования: непонимание родителей школьники называли одной из причин, мешающей их участию в этом процессе¹. Вместе с тем, в обстоятельной научной статье Н.П.Шиловой и коллег, выполненной по материалам социологического исследования в гимназии № 1 г. Красноярск, показано, насколько важны для обучающихся организация жизнедеятельности школьного коллектива, подготовка и проведение мероприятий, обеспечение собственных прав и свобод, представление своих интересов в управлении учебной организацией. С этим соглашаются и педагоги-практики [11, с. 57].

Приведем в пример красноярский лицей № 8, где детское самоуправление осуществляет совет школы (его возглавляет избираемый всеми учащимися президент, являющийся также членом управляющего совета и председателем первичной организации Российское движение школьников). Здесь обсуждаются актуальные для учебной организации проблемы (например, покупка нового оборудования), дети учатся отстаивать собственную точку зрения или проигрывать в споре, что тоже очень важно. Ежегодно в сентябре проходит фестиваль идей «Фишка», в котором участвуют 4–11 классы, а также отдельные инициативные группы. Ребята предлагают и общешкольные «глобальные» дела, и оригинальные мероприятия, не требующие присутствия всех: например, соревнования по сборке кубика Рубика среди шестиклассников, гонки электрических управляемых машин среди учеников 5–7 классов; фести-

валь песен для мам, бабушек и дедушек, организованный девятиклассниками. Каждый год проводится осенняя благотворительная ярмарка, на заработанные на ней средства покупаются подарки Дому ветеранов и хоспису. Таким образом, участие в самоуправлении не только помогает школьникам осваивать компетентности руководства и организации, но и развивает у них милосердие и сострадание, позволяет чувствовать себя нужными, социально значимыми. Но, к сожалению, анализ 15 сайтов красноярских образовательных организаций показал, что информация о деятельности органов ученического самоуправления, имеется только на пяти из них.

Важный фактор, влияющий на успешность школьного самоуправления, – готовность взрослого сообщества, педагогического коллектива к открытому продуктивному взаимодействию с детьми. Поддержка детского самоуправления в Октябрьском районе г. Красноярск предполагает повышение компетентности педагогов; признание ценности инициативы субъектами образовательного процесса, ее включение в планы работы отдельных школ и районной системы образования; создание возможности для продуктивного общения детей из разных учебных учреждений и т.д. Этому содействует районный совет старшеклассников РОСтОК (создан в 2002), при участии которого традиционно организуются значимые мероприятия (слет, бал, волонтерские акции, фестивали и др.). За 18 лет в нем сменились 9 поколений (более 1000 человек), среди его бывших участников – известные люди, в их числе – краевой министр, руководитель оргкомитета Всемирной универсиады и другие.

Деятельность органов ученического самоуправления в школах Красноярского края уже более 20 лет поддерживается объединением «Краевой школьный

¹Исследование проводилось в 2020 г. среди детей (более 100 респондентов), участвующих в самоуправлении школ Октябрьского района г. Красноярск.

парламент» (КШП), работающим при Дворце пионеров и школьников. Его цель – формирование базового уровня организационно-управленческой и гражданской компетентности участников посредством их вовлечения в проектно-организованные социальные практики и процессы управления социальными инициативами учащихся. Направления работы КШП формируются с учетом приоритетов молодежной политики на региональном уровне в контексте стратегических программ и перспектив развития территорий. Парламент проводит различные правозащитные, экологические, патриотические, волонтерские и другие акции, позволяющие детям реализовывать свою социальную активность, ощущать причастность к жизни большого региона. Два раза в год проходят сборы, на которых члены КШП отчитываются о проделанной работе, проведенных акциях, реализованных проектах, планируют свою будущую деятельность, а также развивают компетенции, нужные им для реализации собственных планов. Важно, что во время сборов происходит общение парламентариев друг с другом, встречи со значимыми людьми края, политиками, учеными, бизнесменами. Взрослые координируют деятельность парламента, осуществляют постоянную связь с участниками сессий, консультируют их на протяжении всего учебного года. Как правило, большинство членов КШП в последующем становятся организаторами социально значимых инициатив у себя на местах.

Деятельность старшеклассников, входящих в органы ученического самоуправления, существенно влияет на развитие ценностных ориентаций, организаторских, лидерских способностей. Как показал опрос, первые три позиции у таких ребят занимают следующие ценности: «хорошая, дружная семья», «польза об-

ществу, другим людям», «уважение окружающих, верность друзей». Для детей, не включенных в самоуправление, приоритетны индивидуалистические ценности: «материальное благополучие», «дружная семья», «общественное положение, «карьера» и «любимая работа».

Важная роль в развитии и реализации детской социальной активности принадлежит *детско-молодежным общественным организациям*. С 2015 г. в Красноярском крае работает всероссийская детская общественная организация «Российское движение школьников» (РДШ). С 2017 г. старших подростков объединяет всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия» (создано на базе молодежного военно-спортивного центра «Патриот»), численность которого в 2020 г. превысила 2000 человек. Подразделения «Юнармии» действуют практически во всех образовательных учреждениях, сформированы 65 отрядов, открыто 61 местное отделение движения, заключены соглашения о совместной деятельности с различными военно-патриотическими, культурными и спортивными организациями.

Такие организации, как РДШ, не только обеспечивают условия для продуктивной реализации творческой энергии школьников, но и влияют на совершенствование государственной политики в области воспитания, поскольку консолидируют существующие детские движения, унифицируют программы, позволяют вывести систему воспитательной работы на новый уровень. Основными направлениями деятельности РДШ являются патриотическое воспитание, развитие гражданской активности детей и подростков, подготовка их к продуктивной самореализации в социуме.

Исследователи развития детского общественного движения в современной школе отмечают риски огосударствле-

ния детского движения, его формализации, утраты присущей ему самостоятельности [12]. Эти риски усиливаются в связи с принятием поправок в закон «Об образовании», следствием которых станет разработка стандарта воспитательной работы, где может не быть места детской инициативе. С другой стороны, поправки предусматривают необходимость участия органов ученического самоуправления в разработке и осуществлении планов воспитательной работы школы.

В настоящее время деятельность РДШ и «Юнармии» организуют органы молодежной политики, и они «вынуждены» действовать через школы. Это зачастую приводит к тому, что за одно и то же событие / мероприятие отчитываются и школа, и руководители детской организации, а чаще – школа делает, а РДШ отчитывается. Какой урок при этом получают дети, понять нетрудно.

Общественные организации позволяют реализовать возможности свободного общения, собственной социальной деятельности и самореализации, а также личностного развития. Важно понимать, что детское общественное движение, организации – не самоцель, а средство воспитания, так как их деятельность предполагает формирование инициативы и общественной активности. Детская организация – это «одна из форм учения, которая при известных обстоятельствах может плодотворнее его, ибо является самовоспитанием ответственности, солидарности, активности. Главный смысл существования юношеских организаций – развитие общественного сознания и стремления к его утверждению; не только теоретическое понимание общественных взаимоотношений и взаимодействий, но и непосредственное проживание и переживание их собственным чувством и волей» [13, с. 101–111]. Отсюда принципиальная временность (огра-

ниченность во времени существования) детских объединений и обусловленность их деятельности индивидуально-личностными особенностями участников: они распадаются, когда участники взрослеют и возрождаются с приходом представителей новых поколений. Важной особенностью таких объединений является их «условность» – в том смысле, что они являются пространством проб (т.е. не обязательны и не регламентированы), в результате которых происходит саморазвитие ребенка, реализация его социальных качеств, формирование социальной компетентности и ответственности. При этом сами школьники, естественно, воспринимают свою деятельность совершенно серьезно и ответственно, как реальное и настоящее дело.

Актуальной проблемой детских организаций является обеспечение преемственности. По сути, время их жизни определяется сроками существования проблем, для решения которых они были созданы, и периодом юности членов этих объединений. Когда в организацию приходят новые дети – это уже другая организация. Тем не менее, проблема самоопределения, формирования социальной компетентности растущих поколений остается, но она воспроизводится вновь и вновь в изменяющихся условиях.

Это определяет особую роль взрослого в создании и поддержании деятельности таких объединений – он становится их «техником-организатором», носителем традиций, посредником между детьми и взрослыми. В его деятельности сознательно используется метод незавершенного (открытого) педагогического действия [14], способствующий развитию детской инициативы и проявлению различных ее форм. На наш взгляд, важнейшими педагогическими средствами инициации детской социальной активности, являются: 1) «провокации» со стороны взрослого и организация совместной с

детьми социально значимой деятельностью; 2) отбор и специальная подготовка социально одаренных детей с последующим их включением в социальную деятельность в «группах принадлежности».

В создании условий для реализации социальной активности детей важную функцию выполняют учреждения дополнительного образования: в них ребенок получает первый опыт самоопределения, развивает способности, осваивает различные социальные роли; у него формируются умения и знания, необходимые для успешной адаптации и самореализации в обществе; он добивается успехов в каких-либо видах творческой деятельности.

В последние годы широкое распространение получило *добровольчество (волонтерство)* – сегодня это мощное мировое общественное движение, цель которого в оказании помощи нуждающимся. Такая деятельность основана на чувстве ответственности за сообщество и/или ведется из религиозных убеждений. Работа волонтеров разворачивается в различных направлениях и сферах деятельности: охрана окружающей среды, защита животных; предотвращение преступности, профилактика употребления психоактивных веществ, пропаганда здорового образа жизни; помощь пожилым, ветеранам, сиротам, инвалидам, тем, кто оказался в трудной жизненной ситуации. А в 2020 г. в связи с эпидемией коронавируса такая помощь оказывается людям, находящимся на самоизоляции, пациентам больниц.

Волонтерская организация, как открытая социально-педагогическая система, мотивирует своих членов на общественно полезную активность; обеспечивает молодому поколению возможность освоения различных социальных ролей, ускоряет осознание социальной идентичности; способствует приобретению опыта социального взаимодействия,

умения подчиняться коллективной дисциплине и отстаивать свои права, соотносить личные интересы с общественными, формированию необходимых коммуникативных качеств и т.д.

Понимая социальную и воспитательную ценность волонтерского движения, органы управления образованием, Министерства молодежной политики Красноярского края проводят большую работу по его развитию и поддержке. Так, ежегодно проходит ассамблея детских и юношеских объединений «Мы вместе», осуществляется подготовка к организации волонтерской деятельности педагогов.

В заключение подчеркнем, что разнообразная социальная деятельность детей, соответствующая возрастным особенностям и задачам развития, обеспечивает формирование у них социальной компетентности, ответственности и способности к совместной работе с другими людьми и организациями. Поэтому задача взрослых – организовать воспитательную работу, направленную на формирование у молодого поколения социальной активности, создать условия для реализации социального творчества и самоопределения в изменяющемся обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Попова С.Ю., Селезнева А.В.* Социальная активность молодежи: состояние проблемы и перспективы развития // *Образование личности.* 2018. № 2. С. 96–103.
2. *Кларина Л.М.* Развитие субъектности в системе российских образовательных стандартов — путь к преодолению неопределенности современного мира? // «Цифровое поколение» и педагогические реалии современной России: научн.-практ. интернет-конф. с междунар. участием / Под ред. М.Р.Мирошкиной, Е.Б.Евладовой, С.В.Лобынцева. М., 2017. 273 с. С. 95–102.
3. Национальный проект «Образование». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://edu.gov.ru/national-project>.

4. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. М., 2003 252 с. С.110–120.
5. Mitra D. Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change // Journal of educational administration. 2018. № 56 (5). P. 473–487.
6. Зеньковский В.В. Социальное воспитание, его задачи и пути // Психология детства. Екатеринбург, 1995. 350 с. С. 313
7. Wiewiora A., Kowalkiewicz A. The role of authentic assessment in developing authentic leadership identity and competencies. Assessment & evaluation in higher education. 2019. № 44(3). P. 415–430.
8. Лукина А.К., Сеткова И.Н., Севостьянова А.С. Напряженность и эмоциональность образовательной среды современной школы // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. 2020. Вып. 38. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vsoa.esrae.ru/213>.
9. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 169–176.
10. Собкин В.С., Адамчук Д.В. Учитель о школьном самоуправлении // Человек и образование. 2016. №1 (46) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-o-shkolnom-samoupravlenii>.
11. Шилова Н.П., Логинова Н.Ф., Лученков А.В. Самоуправление в школе: опыт организации: по отзывам учителей и школьников // Педагогика. 2018. №9. С. 52–63.
12. Мирошкина М.Р. Лобынцева С.В. Развитие детского общественного движения в современной России // Социальная педагогика в России. 2019. № 2. С. 11–22.
13. Штерн Э. «Серьезная игра» в юношеском возрасте // Журнал практического психолога. 1999. № 2. С. 101–111.
14. Эльконин Д.Б. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития // Вопросы психологии. 1992. № 3–4.

Дата поступления – 9.10.2020

Social activity of schoolchildren in the school's educational system

Antonida K. Lukina – Cand. Sci. (Philosophy), docent, Head of the Department of General and social Pedagogy Siberian Federal University (Krasnoyarsk, Russia); antonida_lukina@mail.ru

Abstract. *The article discusses conditions for the development and implementation of social activity of students in the school's educational system. It is shown that these conditions are created during the self-government, the implementation of various socially useful activities of students, in the activities of public organizations. Analysis done the features of some forms of organizing such activities in educational institutions of the Krasnoyarsk region, the requirements for pedagogical support for the development of social activity of schoolchildren are described.*

Key words. *Educational work, social activity, self-government, social and useful activities, collective work, children's organizations.*

REFERENCES

1. Popova S.Yu., Selezneva A.V. Sotsialnaja aktivnost molodezhi: sostoyanie problemi i perspektivi razvitiya [Youth social activism: the state of the problem and the prospects for development]. *Obrazovanie lichnosti* [Personal education]. 2018. No. 2. P. 96–103.
2. Klarina L.M. Razvitie sub'ektnosti v sisteme rossijskikh obrazovatelnykh stndartov put k preodoleniyu neopredelennosti sovremennogo mira? [Is the development of subjectivity in the system of Russian educational standards a way to overcome the uncertainty of the modern world?]. "Tsifrovoye pokolenie" i pedagogicheskie realii sovremennoy Rossii: nauchno-prakt. internet-konferentsiya s mezhdunar. uchastiem [The «digital generation» and pedagogical realities of modern Russia: a scientific and practical Internet conference with an international one. participation]. Pod red. M.R.Miroshkinoy, E.B.Evladovoj, S.V.Loby`ncevoj. Moscow, 2017. 273 p.
3. Natsionalnij projekt "obrazovanie" [National project «education»]. Available at: [https:// edu.gov.ru/national-project](https://edu.gov.ru/national-project).

4. Lishin O.V. Pedagogicheskaya psikhologija vospitaniya [The pedagogical Psychology of upbringing]. Moscow, 2003 P. 110–120.
5. Mitra D. Student voice in secondary schools: the possibility for deeper change. *Journal of educational administration*. 2018. No. 56 (5). P. 473–487.
6. Zenkovskij V.V. Sotsialnoe vospitanie, ego zadachi i puti [Social upbringing, its tasks and ways]. *Psikhologiya detstva* [The Psychology of Childhood]. Eketerinburg, 1995.
7. Wiewiora, A., Kowalkiewicz, A. (2019). The role of authentic assessment in developing authentic leadership identity and competencies. *Assessment & evaluation in higher education*. 2019. No. 44 (3). P. 415–430.
8. Lukina A.K., Setkova I.N., Sevost'yanova A.S. Napryazhennost' i e'mocional'nost' obrazovatel'noj sredy` sovremennoj shkoly` [Tension and emotionality of the educational environment of a modern school]. *Vestnik Vostochno-Sibirskoj otkry'toj akademii* [Bulletin of the East Siberian open Academy]. 2020. Vy`p. 38. Available at: <http://vsoa.esrae.ru/213>.
9. Gessen S.I. Osnovy pedagogiki. Vvedeniye v prikladnuju filosofiju. [The basics of pedagogy: Introduction to Applied Philosophy]. Moscow, 1995.
10. Sobkin V.S., Adamchuk D.V. Uchitel o shkolnom samoupravlenii [The teacher is about school self-government]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education]. 2016. No. 1. (46). Available at: <http://https://cyberleninka.ru/article/n/uchitel-o-shkolnom-samoupravlenii>.
11. Shilova N.P., Loginova N.F., Luchenkov A.V. Samoupravlenie v shkole: opyt organizatsii: po otzyvam ychiteley I shkol'nikov [Self-government in school: experience of organization: on feedback from teachers and schoolchildren]. *Pedagogika* [Pedagogics] 2018. No. 9. P. 52–63.
12. Miroshkina M.R., Lobintseva S.V. Razvitie detskogo obschestvennogo dvizheniya v sovremennoj Rossii [The development of the children's social movement in modern Russia]. *Sotsialnaja pedagogika v Rossii* [Social pedagogics in Russia]. 2019. No. 2. P. 11–22.
13. Shtern E. "Ser'eznaya igra" v junosheskom vozraste ["Serious game" in adolescence]. *Zhurnal prakticheskogo pskhologa* [The Journal of Practical Psychologist]. 1999. No. 2. P.101–111.
14. Elkonin D.B. Krizis detstva I osnovaniya proektirovaniya form detskogo razvitiya [The crisis of childhood and the foundation of the design forms of children's development]. *Voprosi psikhologii* [Psychology questions]. 1992. No. 3–4.

Submitted – October 9, 2020

Педагогическое образование – залог процветания общества и прогресса государства

30.09–3.10.2020 г. Москва – Ростов-на-Дону

По инициативе и при поддержке Российской академии образования в Ростове-на-Дону на базе Южного федерального университета состоялся II Международный научно-образовательный форум «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке». Главными целями Форума стали: подведение итогов развития отечественного педагогического образования в последние десятилетия; определение стратегических приоритетов его развития в контексте «больших вызовов» сегодняшнего и завтрашнего дня; формирование открытого и мобильного «сообщества перемен» в сфере общего и педагогического образования.

Событие, действительно, оказалось не только масштабным, но и многомерным, его отдельные аспекты напрямую связаны с процессами формирования государственной политики в сфере общего и педагогического образования, всей отечественной традицией педагогического образования, а также образами будущего, которые так или иначе будут задавать векторы нашего движения. Впечатляет издательская программа Форума, складывающаяся из выпуска коллективной монографии, в которой собраны фундаментальные исследования состояния и перспектив развития педагогического образования в стране, двух сборников материалов Форума и пяти выпусков ваковских журналов, посвященных проблемам и перспективам обновления педагогического образования. Все это представляется проявлениями некоторого масштабного замысла, для понимания сущности которого мы обратились к президенту Российской академии образования академику Ю.П.Зинченко и президенту Южного федерального университета члену-корреспонденту РАО М.А.Боровской.

Р.С.Бозиев: Уважаемый Юрий Петрович, недавно завершился II Международный научно-образовательный Форум «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке», организованный совместными усилиями Российской академии образования и Южного федерального университета. В этой связи первый вопрос очень простой: а какова эта миссия, и насколько она выполнима?

Ю.П.Зинченко: Я думаю, что любая миссия выполнима, нужно только адекватно оценивать масштаб сложности и значимости поставленных задач. Форум оказался беспрецедентным мероприятием, в подготовку и проведение которого были вовлечены огромные интеллектуальные и организационные силы. И это вполне оправдано, поскольку современный педагог, Учитель оказывается в центре крайне напряженного смыслового и силового поля, заданного глобальными процессами и национально-культурными традициями, требованиями развития

человеческого потенциала и обеспечения безопасности и обороноспособности страны. Существуют значительные расхождения в понимании базовых феноменов: профессиональных и образовательных стандартов; целей и механизмов реализации национальных проектов «Наука», «Образование» и «Цифровая экономика»; интересов и приоритетов деятельности политиков, управленцев, преподавателей, научно-педагогической общественности, работодателей и т.д. В этой связи Форум должен был стать своего рода «переговорной площадкой», точкой схождения и сборки всего спектра интересов и сил, обеспечивающих стратегическое развитие системы педагогического образования.

Р.С.Бозиев: Да, действительно, замысел очень мощный. И все же, когда возникла идея подобного Форума? Каковы были его смыслы и основания?

Ю.П.Зинченко: С Вашего позволения, я бы выделил в ответе два аспекта. С од-

ной стороны, это событие было и остается крупным этапом в развитии отечественной научно-педагогической и образовательной традиции, ответственность за которую, в немалой степени, несет Российская академия образования. С другой стороны, в завершившемся Форуме содержится результат и импульс к развитию педагогического образования как на Юге России, так и во всей стране. Я постараюсь обозначить те смысловые контексты, которые касались участия Российской академии образования как инициатора и одного из организаторов этого Форума, а Марина Александровна, вероятно, прокомментирует региональный контекст происходящего.

Надо отметить, что в силу самых разных причин, в определенный момент постсоветской истории, произошло известное взаимное дистанцирование систем общего и педагогического образования, с одной стороны, и Российской академии образования, с другой. К огромному сожалению, результаты этого не замедлили сказаться: ими стали существенные проблемы в деле разработки и внедрения профессиональных стандартов в сфере образования и незавершенный до сих пор процесс обновления образовательных стандартов общего и педагогического образования. Нелишне отметить, что принятое в этом году решение о передаче педагогических университетов из ведения Министерства науки и высшего образования в ведение Министерства просвещения также сопряжено с некоторыми рисками.

Российская академия образования исходит из необходимости формирования в отечественном образовательном пространстве эффективного центра, обладающего исследовательскими, проектными, экспертными, научно-методическими и иными компетенциями в сфере педагогического образования. Его значимость оказывается весьма высокой, поскольку программы педагогического и психолого-педагогического образования сейчас реализуются образовательными организациями, находящимися в ведении раз-

личных федеральных и региональных министерств, и необходима площадка для содержательного взаимодействия и определения стратегических приоритетов развития. Еще одним веским аргументом в пользу формирования такого центра является развитие международной деятельности педагогических вузов и направлений подготовки, повышение требований к публикационной и конференционной активности. Очевидно, что эффективное решение этих задач невозможно без научно-методической и экспертной поддержки, которая бы выстраивалась с учетом всего спектра факторов и условий международного сотрудничества России, стран Ближнего и Дальнего зарубежья, международных организаций.

Нам было очень важно понять, как различные вузы, регионы осмысливают свои проблемы, логику и направленность развития, какой запрос они адресуют федеральным органам власти и управления, каковы их потребности в области научно-образовательной, информационной и инфраструктурной политики. И могу сказать с удовлетворением: Форум уже стал важным этапом в консолидации и развитии отечественного научно-образовательного сообщества, подтвердив наши предположения и приоритеты.

Р.С.Бозиев: Спасибо, Юрий Петрович, но здесь интересно понять и региональный контекст происходящего. Марина Александровна, что бы Вы могли добавить к сказанному?

М.А.Боровская: Состоявшийся Форум – действительно знаковое и важное событие не только для Южного федерального университета, но и для всей истории образования на Юге России. К участникам Форума с приветственными адресами обратились почетные гости, среди которых: министр науки и высшего образования РФ В.Н.Фальков; министр просвещения РФ С.С.Кравцов; председатель Комитета Государственной Думы РФ по образованию и науке В.А.Никонов; Президент Российской

академии образования Ю.П.Зинченко; ректор МГУ им. М.В.Ломоносова В.А.Садовничий; заместитель Председателя Комитета по науке и образованию Государственной Думы РФ Л.Н.Тутова; первый заместитель министра общего и профессионального образования Ростовской области А.Е.Фатеев; председатель Общероссийского профсоюза образования Г.И.Меркулова; председатель Ассоциации ведущих университетов, ректор Санкт-Петербургского государственного университета Н.М.Кропачев; генеральный директор АНО «Россия – страна возможностей» А.Г.Комиссаров; председатель Российского профессорского собрания и член Общественной палаты РФ В.В.Гриб; председатель координационного совета Лиги преподавателей высшей школы Е.В.Ляпунцова, а также многие ректоры из регионов России, эксперты и ученые из стран СНГ и Дальнего зарубежья.

В работе Форума приняли участие заместитель полномочного представителя Президента Российской Федерации в Южном федеральном округе В.Н.Гурба, заместитель министра просвещения РФ В.С.Басюк. В целом, за три дня в работе Форума приняли участие более двух тысяч человек.

Надо сказать, что все перечисленное свидетельствует о признании систематической работы по развитию педагогического образования, которая проводится в Южном федеральном университете, «Образовательном кластере Южного федерального округа»; но в не меньшей степени это знак признания южно-российской научно-педагогической школы, связанной с именами Юрия Константиновича Бабанского, Владимира Сергеевича Ильина, Анатолия Андреевича Грекова, Евгении Васильевны Бондаревской; их сотрудников и учеников.

Попытке нового понимания – прочтения итогов развития педагогической науки на Юге России была посвящена первая одноименная научно-практическая конферен-

ция, состоявшаяся в Южном федеральном университете в мае 2019 г. Тогда же было принято решение о проведении нынешнего Форума с установкой на более масштабное переосмысление отечественного научно-педагогического наследия и выработку стратегии развития педагогического образования на перспективу. Особенно много дали всем нам в этом отношении весенние и летние месяцы 2020 г., когда в силу известных ограничений мы находились в режиме более или менее строгой самоизоляции, но и в этих непростых условиях работа по формированию повестки Форума, построению его организационной и содержательной модели не прерывалась ни на миг. Активно работали рабочие группы по всем основным направлениям работы Форума, исполнялась и постоянно уточнялась дорожная карта по его подготовке, проводились социологические опросы, проектировались секции и тематические сессии на базе ведущих педагогических и федеральных университетов.

Р.С.Бозиев: Спасибо, Марина Александровна, мы еще вернемся к вопросам организации самого Форума и роли тематических площадок в его проведении, а сейчас мне бы хотелось услышать комментарий относительно коллективной монографии, ставшей, несомненно, одним из «хитов» Форума. Юрий Петрович, я знаю, что Вы очень избирательно и требовательно подходите к вопросу издания литературы с грифом Российской академии образования и особенно серьезно – к выбору книг, которые выходят в Вашей редакции. И здесь как раз довольно редкий случай: коллективная монография вышла в Вашей научной редакции. Скажите, пожалуйста, что повлияло на Ваше решение?

Ю.П.Зинченко. Спасибо, Руслан Сахитович, это действительно очень важный для меня вопрос, и, отвечая на него, мне хотелось бы обратить внимание на несколько обстоятельств.

Во-первых, для нас это был беспрецедентный опыт, когда издание такого уровня сложности готовилось еще до Форума

с тем, чтобы стать объектом детального обсуждения, уточнения и корректировки.

Во-вторых, нам удалось вовлечь в подготовку этого труда представителей ведущих подразделений РАО, Центров РАО, лучших отечественных университетов, занятых в сфере подготовки педагогических кадров, руководителей инновационных проектов в сфере общего и педагогического образования.

В-третьих, хотел бы особенно отметить архитектуру монографии, являющуюся закономерным итогом развития отечественной традиции культурно-исторической психологии и педагогики. Монография создает сложный, я бы даже сказал «стереоскопический» образ педагогического образования в России в единстве его исторических, смысловых, проективных интерпретаций, многообразии моделей и практик; научно-технологической и информационной инфраструктуры, а также, что очень принципиально для нас, – психолого-педагогического сопровождения системы общего и педагогического образования. Особенно хотел бы отметить наличие двух разделов, задающих новые вектора концептуализации и развития образовательных практик. Один из них посвящен стратегии развития инклюзивного образования в стране, а другой представляет опыт построения стратегий развития двух университетов: федерального (Южный федеральный университет) и педагогического (Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина).

Наконец, хотел бы отметить комплексный характер и глубину выводов, представленных как в отношении отдельных разделов и глав, так и по всей монографии в целом, каждый раздел которой завершался экспертным взглядом. Еще одной важной новацией стало приложение, в котором дан краткий комментарий и перевод на английский язык структуры и основного содержания монографии.

Выходу данной книги предшествовала продолжительная, слаженная работа боль-

шого количества людей, которые с ответственностью и сопереживанием создавали наш общий коллективный труд. Мы благодарим всех и каждого за радость творческого сотрудничества, результатом которого стала эта ценная и полезная книга.

Р.С.Бозиев: Понимаю, что в краткой презентации у Вас, Юрий Петрович, не было возможности упомянуть все фамилии и дать оценку всем перспективным идеям и предложениям авторов монографии. Между тем, хотел бы вернуться к событиям самого Форума, который восхитил меня масштабностью и содержательностью программы. И, естественно, мне бы хотелось услышать от Марины Александровны, как непосредственного организатора и участника Форума, ее впечатления от происходившего.

М.А.Боровская: Подчеркну еще раз: проведению Форума предшествовала большая, многоплановая подготовительная работа. Основой научной программы Форума стал доклад «Развитие педагогического образования в современной России: проблемы и перспективы», представленный председателем Оргкомитета Форума, исполняющим обязанности академика-секретаря Отделения философии образования и теоретической педагогики РАО, академиком Михаилом Львовичем Левицким. В своем выступлении он обратился к четырем ключевым сюжетам Форума: аналитике главных проблем, с которыми сталкивается педагогическое образование в последние годы; новому пониманию сущности и содержания педагогической профессии в изменяющемся мире; специфике научных подходов к моделированию и развитию практики педагогического образования; и, наконец, определению приоритетов трансформации отечественного педагогического образования.

Свое продолжение эти идеи нашли в прозвучавших пленарных докладах, представленных академиками и членами-корреспондентами РАО; руководителями передовых отечественных вузов, лидерами научных школ в сфере общего

и педагогического образования, а также в выступлениях на сессиях, круглых столах, крупных ученых, экспертов, управленцев системы педагогического образования. Особенностью завершившегося Форума является тот факт, что работа всех пленарных заседаний и секций дублировалась как в очном, так и в онлайн-формате. Не менее важно и то, что тематические секции, форсайт-сессии и мастер-классы Форума проходили не только на базе Южного федерального университета и РАО, но одновременно были развернуты более 25 площадок на базе всех ведущих отечественных учреждений в сфере педагогического образования.

Стоит особенно отметить, что тематика каждой секции выбиралась с учетом того уникального «компетентностного профиля», который уже сейчас является достоянием каждого из вузов и с течением времени может стать центром притяжения для самых разных инновационных практик, своеобразным «направлением прорыва». Нам представляется это одним из главных итогов Форума – в его рамках мы создали такую структуру взаимодействия разных учреждений, участников, идей и смыслов, которая сама по себе является зерном будущего сетевого сообщества в сфере педагогического образования, стимулом и условием возникновения крупных межрегиональных и международных проектов в этой сфере.

Всего, по предварительным данным, в мероприятиях Форума приняли участие представители 15 стран Ближнего и Дальнего зарубежья и 59 субъектов Российской Федерации; суммарное количество очных и онлайн-участников мероприятий на центральной площадке Форума в Южном федеральном университете – около 500 человек, а общее количество участников превышает 2500 человек. Важным культурным событием Форума стала премьера камерной «Педагогической увертюры» и гимна педагогическому образованию, написанных сотрудником ЮФУ Василисой Горочной.

Р.С.Бозиев: Уважаемые коллеги, у нас состоялся крайне важный и интересный разговор, в котором были затронуты разные аспекты завершившегося события. И все же напоследок не могу удержаться от банального: «А что дальше?». Каково ваше видение дальнейших шагов и перспектив?

Ю.П.Зинченко: Спасибо, Руслан Сахитович! Думаю, что выражу наше общее с Мариной Александровной мнение, что разговор был интересен для всех нас.

Если же говорить о будущем, то хотелось бы еще раз подчеркнуть: сам факт проведения подобного Форума, издания монографии, специальных выпусков ваковских журналов и сборников в наше, как это принято говорить, очень непростое время, наполненное опасностями и ограничениями, крайне значим. Это – непреложное свидетельство того, что научно-педагогическое сообщество России живо, что оно учится диалогу, осмысливает состояние и тенденции изменения педагогического образования и готово приложить усилия для его развития.

Второе, что мне представляется важным отметить: Российская академия образования увидела в рамках этого Форума своих будущих партнеров – представителей региональных вузов, руководителей инновационных проектов, готовых к содержательной и продуктивной работе во благо отечественного образования, общества и культуры!

И, наконец, третье: Форум уже стал точкой консолидации передовых перспективных идей о том, в каком направлении и как должно развиваться педагогическое образование в России. И это значит, что в самое ближайшее время мы все станем свидетелями и участниками значительных трансформаций как системы педагогического образования, так и всей социально-гуманитарной сферы России, того самого прорыва, на достижение которого направлены все усилия последних лет.

Так будем же здоровы, мудры и успешны!

Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации

Болотов Виктор Александрович – д-р пед. наук, профессор, академик РАО, научный руководитель Института образования Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва, Россия); vbolotov@hse.ru

Левицкий Михаил Львович – д-р эконом. наук, профессор, академик РАО, академик-секретарь отделения философии образования и теоретической педагогики РАО (Москва, Россия); oped-rao2017@mail.ru

Реморенко Игорь Михайлович – д-р пед. наук, доцент, ректор Московского городского педагогического университета (Москва, Россия); inik2001@mail.ru

Сериков Владислав Владиславович – д-р пед. наук, профессор, чл.-корр. РАО, советник директора Института стратегии развития образования РАО (Москва, Россия); vladilav.cerikoff@yandex.ru

Аннотация. В статье дан анализ состояния теории и практики педагогического образования в России, раскрыты основные проблемы подготовки педагогических кадров, требующие научной разработки и организационно-практических мер по их преодолению. Обоснованы основные направления трансформации педагогического образования, сформулированы ключевые положения современной концепции образовательного процесса в организациях, осуществляющих подготовку педагогов. В представленной концепции предложены подходы к постановке целей педагогического образования, определению его содержания, условий овладения педагогической деятельностью, технологий обучения будущих педагогов и критериев оценки образовательных достижений студентов педагогических колледжей и университетов.

Ключевые слова. Педагогическая деятельность, содержание педагогического образования, стратегические направления, концепция педагогического образования.

Современное образование – это огромная сфера воспроизводства человека, человеческого капитала, интеллекта, культуры. Успешность страны в экономике, в обеспечении национальной безопасности и в целом ее конкурентоспособность на мировой арене в значительной мере определяются ее образовательным потенциалом. Современный человек пребывает в сфере образования практически всю жизнь, что обусловлено тотальной инновационностью, непрерывным обновлением всех сфер жизнедеятельности человека в эпоху цифровой цивилизации. Способность обучаться и развиваться – главнейшее условие востребованности современного специалиста на рынке труда. Однако способность к самообразованию и «самодвижению» в социальном пространстве

не дана человеку от рождения. И в жизни каждого есть период, когда он должен сделать первый шаг на «плацдарм культуры», закрепиться на нем и потом успешно развивать наступление в мир знания и творчества. Сделать это ему помогает школа, учитель. Стать человеком без помощи другого человека ребенок никогда не сможет. Существуют ли перспективы замены педагога каким-то информационно-программным устройством, способным выполнить ту же миссию в социализации формирующегося человека? На этот вопрос нужно однозначно ответить «нет!», поскольку *воспроизводство социальной сущности человека может осуществить только носитель таковой – другой человек, профессионально владеющий инструментами социализации.*

Заметим, что по своему природному состоянию сегодняшний ребенок, начинающий вхождение в мир культуры, практически не отличается от ребенка, скажем, времен Аристотеля. Биологическая эволюция идет ведь намного медленнее, чем социальная. Однако путь, который сегодняшнему ребенку нужно пройти, чтобы «встать вровень» с современной культурой, несравним с тем, что проходили дети несколько столетий и даже десятилетий назад. Готов ли сегодняшний учитель к этой миссии? Какой должна быть система педагогического образования, чтобы обеспечить его компетентность в решении современных образовательных задач?

Говоря о профессиональной педагогической деятельности, прежде всего отметим ее высокую востребованность в современном обществе, ведь общество знания – это *общество образования*. Непрерывное и повсеместное образование и самообразование превратилось в важнейший тотально-универсальный вид деятельности, интегрированный с наукой, политикой, производством, бизнесом, повседневной сетевой жизнедеятельностью человека. Развитие открытых, доступных, неинституциональных форм образования делает педагогов–профессионалов значимыми экспертами для многих, в том числе корпоративных и неформальных структур образования. Сегодня педагогическая деятельность представлена широким спектром педагогических и психолого-педагогических специальностей, владение основами педагогической деятельности стало необходимым для всех, кто занят «работой с людьми». Но, разумеется, в хорошем современном учителе нуждаются в первую очередь школа, подрастающее поколение, семья.

Значимость и самооценочность учителя осознавалась во все времена. Неслучайно учитель выступал и «опорой индустриализации», и «солдатом партии», и «проводником политики» и стоял «на фронте

идеологической борьбы», а затем «учил демократии», а сейчас готовит будущих творцов «цифровой экономики». Учитель почти всегда оказывался в эпицентре социально-экономических реформ, которые подчас болезненно отражались на его состоянии, как это было у нас в памятные 1990-е гг. Сегодня происходит неслыханное по содержанию и темпам изменение мира. Это не может не отразиться на педагоге и его деятельности. И вместе с тем нельзя не признать, что школьные учителя – это один из «проблемных» слоев общества во всех смыслах этого слова, в том числе и в смысле понимания сущности и научно-технологической поддержки решаемых педагогами профессиональных задач.

Попытаемся понять сущность педагогической деятельности, способ «участия» педагога в процессе социализации ребенка. Если отвлечься от многообразия событий и отношений, в которых он присутствует, то к наиболее важным можно отнести следующие его действия: 1) педагогически целесообразную реконструкцию феноменов культуры, из которых отбирается и конструируется содержание образования; 2) включение воспитанника в деятельность по усвоению данного содержания посредством актуализации мотивационной и ориентировочной основы учебной и других деятельностей ребенка (актуализация смыслов овладения культурой, постановка задач для учебной и др. видов деятельности, введение понятийного аппарата и культурных норм, предъявление образцов учебных и др. действий – специально-предметных, универсальных, поведенческих, введение контролирующих заданий и т. п.); 3) целенаправленную поддержку ученика (воспитанника) в «зоне ближайшего развития», обеспечивая переход от совместной с учителем к самостоятельной деятельности.

Разумеется, это очень абстрактная характеристика педагогической деятель-

ности, ее, так сказать, *модель*. Разработка содержания, например, и его «донесение» до обучаемых осуществляется, как правило, разными исполнителями; созданием смысловой основы учения и образовательного пространства ребенка занимаются не только профессиональные педагоги, но и родители, и многие другие субъекты; обеспечение перехода ребенка от совместности (интерактивности) к автономности как квинтэссенция деятельности педагога имеет множество форм и методов. Однако для понимания сути педагогической реальности и дальнейшего анализа поставленной проблемы эта модель вполне годится.

Обратим внимание на то, что эта модель указывает на *три важнейших условия развития воспитанника*, которые создает педагог: актуализация в педагогически целесообразной форме содержания образования, создание мотивационно-ориентировочной и деятельностной основы его усвоения, психолого-педагогическое сопровождение воспитанника с помощью различных образовательных средств. Многообразие конкретных видов педагогической деятельности, которыми должен владеть педагог, обуславливается различным содержательным наполнением. К примеру, если содержанием становятся *смыслообразующие события–переживания*, задаваемая воспитаннику ориентировочная основа нацеливает его на *рефлексию собственных проблем*, а не на решение отвлеченных познавательных задач. При этом если «преодоление» зоны ближайшего развития обретает форму поддержки педагогом *способности воспитанника к поступку*, то педагогическая деятельность становится *воспитательной*.

Особенности жизни человека в современном перенасыщенном информацией обществе, требующем самостоятельных решений в ситуациях с высокой степенью изменчивости, нестабильности и

неопределенности, побуждают к новому пониманию доминирующей функции педагога. Сегодня таковой является не «передача» знаний, а формирование у обучающихся способности быть субъектами собственного образования и социокультурного творчества – способности к самостоятельному критическому анализу информации, целеполаганию и принятию решений, инициированию собственной линии жизни, вхождению в культурные и профессиональные сетевые сообщества, владения навыками самоорганизации, самообразования, самооценки, готовности к выбору профессии и конкурентоспособности на рынке труда.

Современное цифровое общество породило новую образовательную реальность, для которой характерны вовлечение в образовательный процесс новых субъектов, новая конструкция содержания образования и форм его предъявления, возрастание удельного веса таких компонентов, как «самоорганизация», «универсальные учебные действия», опыт творчества в учебной деятельности, более высокий уровень индивидуализации и возможностей самореализации, актуализация субъектно-личностных ресурсов ребенка.

Сегодняшний учитель должен уметь работать в условиях качественно новой образовательной среды: с цифровой технологической базой обучения, с потоками доступной и часто избыточной информации, с новой пространственно-временной организацией обучения в условиях непрерывной обратной связи с каждым учеником; со свободно актуализируемыми разнообразными аудиовизуальными инструментами, компьютерными моделями, виртуальной и «дополненной» реальностью. Учитель сейчас имеет возможность реализовывать тотальную наглядность обучения, управлять изучаемым процессом и многократно воспроизводить его. Для этого он должен уметь пользоваться электронным учебником

как многофункциональной обучающей системой; организовывать новую по форме и содержанию учебную деятельность, включающую сбор, архивирование, трансляцию информации, сетевое взаимодействие, интерактивный контакт с интернет-ресурсами. Появилась возможность автоматизации диагностики, контроля, тиражирования учебно-методических пособий, ведения делопроизводства, взаимодействия с родителями, использования воспитательных функций сетевых сообществ. Пока ученые спорят о специфике поколения Z, учитель реально взаимодействует с новым ребенком – представителем поколения «детей-маугли», «воспитанных планшетами». На собственном опыте педагоги узнают о специфике мотивации и ценностного мира этих детей, об особенностях их мышления и восприятия окружающего мира.

Возникает вопрос, как можно сохранить свою эффективность в этой непрерывно меняющейся образовательной среде? Думается, что выжить в эпоху тотальных инноваций учитель может только в одном случае – проявив «встречную» инновационную позицию – включившись в процесс непрерывного самообразования и личностного саморазвития. Причем это включение должно произойти уже на студенческой скамье – в образовательном процессе в вузе и колледже.

Готово ли современное педагогическое образование к обеспечению становления учителя, отвечающего запросам современной социальной ситуации? Анализ состояния системы подготовки педагогических кадров указывает на множество проблем, противоречий и, в известной мере, парадоксов в системе (процессе) педагогического образования.

Проектирование современного содержания педагогического образования слабо опирается на фундаментальные исследования. Ощутим дефицит таких исследований, которые охарактеризовали

бы современную профессиональную ситуацию учителя: что происходит с педагогом на современном этапе цивилизационного развития – механическое приращение новых функций или радикальное качественное изменение содержания и форм его деятельности? Готовят ли вузы будущего учителя к тем функциям, которые ему придется выполнять в школе?

Начнем с того, что профессиональная подготовка учителя носит в известном смысле «мозаичный характер», т.е. нет гарантии того, что из изучаемых предметов и эпизодических практик в сознании будущего учителя сформируется целостная картина педагогической реальности и его будущей профессиональной деятельности. Чтобы достичь этого, вероятно, в структуре учебного плана педагогического вуза должны быть некие интегративные модули, обеспечивающие ориентировочную основу и опыт реализации ключевых профессиональных компетенций учителя. И логика этого процесса должна соответствовать закономерностям профессиональной социализации педагога, о которых мы, кстати говоря, тоже мало знаем.

Одной из дискуссионных по-прежнему остается проблема соотношения «предмета» и «педагогики» в профессиональной подготовке учителя. Возможно, проблема возникает из-за того, что в педагогических вузах и колледжах изучают «порознь» то, что в реальной педагогической практике неразделимо. В образовательном процессе учитель занят не «чистой» наукой (предметом), а имеет дело с научным знанием, которое заново рождается в деятельностно-коммуникативном пространстве взаимодействия с детьми и совместного с ними переживания научных открытий. А это означает, что предлагаемая схема: «наука» + «психолого-педагогическая подготовка» чревата риском укоренить в сознании учителя разрыв между этими структурами, что приведет к деформациям и в его

профессионально-педагогической практике. Следовательно, речь должна идти не о «балансе» предметной и психолого-педагогической подготовки, а о построении единого поля профессиональных действий учителя, поскольку диалектически различные и вместе с тем единые виды опыта ребенка – когнитивный и личностный, предметный и метапредметный, репродуктивный и творческий, естественнонаучный и гуманитарный – могут формироваться только в единстве.

Дефицит фундаментальных исследований по проблеме профессиональной социализации педагога приводит к тому, что мы на сегодня имеем эклектическое и, в известной степени, архаическое представление о его деятельности: недостает современных моделей вхождения учителя в пространство своей профессии, недостаточно исследована деятельность учителей в передовых инновационных, «авторских», цифровых (сетевых) образовательных системах.

Также недостаточно исследовано и профессиональное мышление педагога. Ясно лишь одно, что привычные законы «линейного» логического мышления оказываются неэффективными в пространстве педагогической деятельности, где нет повторяющихся и воспроизводимых фактов, где субъективный смысл ситуации оказывается важнее ее объективных характеристик, где из общих и казалось бы непререкаемых педагогических принципов нельзя вывести рекомендацию для конкретного ребенка, поскольку каждый из таковых – «особая» индивидуальность, где отсутствует привычная для ученых интерсубъективность знания и многообразие толкования понятий и принципов – норма.

Нуждается в критическом переосмыслении критериальная база оценки процесса и результатов подготовки педагогов. Более того, нет надежных идентификаторов, по которым можно было

бы определить, действительно ли идет подготовка педагога, можем ли мы быть уверены, что из предлагаемого сегодня студенту набора знаний, умений, компетенций «сложится» педагог?

Кстати, компетентностный подход, включенный сегодня во все стандарты высшего и профессионального образования, применительно к профессии педагога вызывает особенно много вопросов. Приведем пример из стандарта ФГОС ВО (3++) для подготовки бакалавра по направлению 44.03.01 Педагогическое образование. Вот формулировка одной из общепрофессиональных компетенций, входящих в группу «Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности», ОПК-6: «Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе учащихся с особыми образовательными потребностями». Не нужно быть специалистом в педагогической теории и практике, чтобы понять, что в этой «одной из» компетенций собраны, по сути, все цели педагогического образования. Если к этому добавить то, что мы на сегодня не обладаем ни однозначно признаваемым представлением о компетенциях (что это – набор знаний и навыков или особый уровень владения высокорезультативной деятельностью?), ни доступными массовому преподавателю (не выпускнику факультета психологии МГУ!) инструментами диагностики их сформированности, то станет ясно, что в реальности мы можем достичь столь масштабную цель «только в общих чертах» или просто отчитаться, что мы ее достигли. Проверить-то все равно трудно. Это, наверно, хорошо, что стандарт образования опережает науку. Плохо, что наука отстает от стандарта.

Требует осмысления и разработки проблема реального овладения будущим учителем педагогической деятельностью

на стадии обучения. Имеется в виду организация профессиональной практики студента–педагога. Как известно, сложились традиции организации профессиональных практик будущих инженеров, реализующих технические проекты, клинических практик будущих врачей, которые могут наблюдать за операциями опытных хирургов и воспроизводить их действия. Актеру–практиканту тоже никто не мешает блестяще исполнить роль. У будущего педагога ситуация качественно иная. Во-первых, он имеет дело с трудно наблюдаемыми и почти невозпроизводимыми процессами: наблюдать можно внешние действия, видимое течение уроков и мероприятий, однако их педагогическая сущность – это те «приращения», которые происходят в сознании, опыте, смысловой сфере воспитанников. И чтобы «увидеть» их, студенту нужно обладать значительным психологическим опытом, а это еще одна проблема. Во-вторых, в ходе профессиональных практик инженеров и врачей студент соответствующего вуза имеет возможность в обозримом временном интервале проследить получение результата, увидеть продукт деятельности специалиста или итог собственной работы. У педагога такой возможности нет. Процесс воспитания длится годами, и часто его «продукт» является весьма отсроченным. Этот разрыв между действием и результатом – одна из специфических особенностей педагогической реальности. Можно понять горькое восклицание героини фильма «Доживем до понедельника»: «Им отдаешь все до капли, а они...» Так бывает сплошь и рядом в работе педагога, и ему необходимо непрерывно рефлексировать свои действия («Что у нас есть, чтобы отдавать?...»). Словом, востребовано своеобразное чувство *меры профессионального действия*, рефлексии его педагогической целесообразности, без чего невозможен профессиональный педагог.

Что мы имеем в реальной практике? Будущий педагог в процессе обучения в вузе или колледже узнает о «теориях» и «воззрениях», о «принципах и условиях» эффективности педагогической деятельности, но не овладевает ею на уровне компетентности. Проектирует, но не может в действительности реализовать свой проект, проанализировать причины успехов и неудач. О планах «на бумаге» с неучтенными «оврагами» сказано уже немало. И тот перечень компетенций, которые представлены в образовательном стандарте, в действительности не обеспечен пакетом технологий их формирования. Реальное же овладение педагогической деятельностью и профессиональным опытом, включение в инновационные практики происходит позднее, уже в ходе работы в школе. Молодой учитель многому научится у коллег. Но это может только усилить барьер между ним и педагогической наукой! Вероятно, здесь мы имеем одну из главных проблем построения педагогического образования. В любом случае педагогическая практика будущего учителя должна носить непрерывный и междисциплинарный характер.

Сегодняшний опыт свидетельствует о, мягко говоря, недостаточной готовности учителя к кризисным нестандартным ситуациям: пандемия и связанная с ней самоизоляция показали это. Образование – это ведь тоже «непрерывное производство», которое нельзя остановить. Налицо необходимость формирования у учителя способности к сохранению своей профессиональной эффективности в меняющейся образовательной среде, к использованию разнотипных моделей обучения. Последнее требует мобильности – способности быстро адаптироваться к изменениям образовательной ситуации.

Говоря о значимости педагогической и психологической науки для формирования профессионального мышления

учителя, мы должны понимать, что профессиональное развитие учителя нельзя свести к «чисто научной» подготовке. Принятие педагогических решений, проектирование личностно-развивающих ситуаций, преодоление коммуникативных затруднений и конфликтов с детьми и партнерами по педагогическому процессу нельзя всякий раз осуществлять лишь на основе «научных рекомендаций». Здесь требуется личностно-творческий потенциал учителя, его жизненный опыт, эрудиция в том числе и в сфере современных сетевых коммуникаций. Дебют учителя почти никогда не бывает успешным. Дети и их родители – это не зрители, которых убедили не шуметь и отключить сотовые телефоны. Они шумят, срывают уроки, мешают нам писать отчеты и портфолио! Готовность принять ребенка и уважать детство, вести терпеливый диалог с его родителями – психологическая платформа будущего профессионализма педагога. Формируем ли мы все эти качества в процессе педагогического образования?

Многие проблемы практики педагогического образования обусловлены отсутствием соответствующих научных оснований их решения. Так, в полной мере не ясно, как должна быть построена учебно-проектная деятельность, чтобы будущие педагоги стали профессионально компетентны. Как представить им целостную картину их профессиональной деятельности, если в педагогике отсутствует теория целостного педагогического процесса, который разворачивается сегодня в обширном полисубъектном сетевом пространстве? Как подготовить их к дидактическому обоснованию обучения, если сама дидактика не может определиться с предметом своего исследования и современным пониманием образовательного процесса? Мы спорим о конструкции базового учебного плана педагогического вуза, не зная логики профессионального генезиса учителя: от чего к чему, в какой

последовательности протекает его вхождение в профессию. Как построить подготовку учителей к воспитательной деятельности, когда столько «белых пятен» в наших знаниях о современном мире детства? Студентов не обучают совместной коллективно распределенной деятельности учителей, хотя решение многих современных образовательных задач требует именно взаимодействия учителей. Наверняка образование завтрашнего дня потребует нового разделения педагогического труда, и в школе появятся специалисты по ИТ-системам, по смешанным моделям обучения, тьюторы, обеспечивающие ориентировку ребенка в нестабильном мире. Современная профессиональная деятельность педагога разворачивается в открытом образовательном пространстве, для которого характерны множественность субъектов педагогического воздействия на учеников, деинституализация образования, мощное воздействие на подростков внешней (в том числе цифровой) среды.

Никто не отрицает того, что к исследованию проблем образования должны быть привлечены и другие науки, однако без разработки функций педагогики как интегратора научного знания об образовании, как главного инструмента построения целостной картины педагогической реальности может получиться не междисциплинарность, а эклектическое накопление сведений об образовании, которые не приведут к целостным стратегическим решениям относительно путей развития этой важнейшей социальной практики.

Чтобы реализовать проект «Учитель будущего» в рамках нацпроекта «Образование», необходимо, как нам представляется, определить приоритетную миссию учителя и ключевые цели его профессиональной деятельности. Для этого, вероятно, нужно представить общие тенденции развития образования, которые в современном дискурсе принято обозначать как *вызовы*.

Не претендуя на полноту и бесспорность, отметим наиболее значимые и признаваемые большинством экспертов *тенденции развития образования*:

– *изменение места образования в жизни человека*: оно перестает быть «этапом», «эпизодом» жизни, становится непрерывным ее спутником, условием эффективности любой деятельности (профессиональной, коммуникативной, бытовой), включенности человека в развивающийся социум, востребованности на рынке труда;

– *подготовка в процессе образования человека для образования*: обучаемый учится выбирать цели, содержание, формы непрерывной образовательной деятельности, совершать мобильный переход из одной образовательной области в другую;

– *изменение целевых приоритетов образования* в направлении возрастания роли деятельностных компонентов содержания («функциональные грамотности», «глобальные компетенции», «опыт проектно-творческой деятельности» и др.);

– образование не ограничивается подготовкой носителя знаний, поскольку в современном мире нет абсолютных истин и правил, стабильных состояний, готовых решений и «рабочих мест» с неизменным функционалом, потому *требуется не столько «носитель» сколько «производитель знания»*;

– *действуют противоположные тенденции к диверсификации и стандартизации* – единству образовательного пространства при одновременной сравнимости результатов различных образовательных систем, в том числе на глобальном уровне;

– происходит *утверждение сетевых и онлайн-моделей обучения*, увеличение открытых образовательных интернет-ресурсов как переход от традиционных «учрежденческих», «классно-урочных» и других форм организации обучения к сочетанию традиционных и дистанционно-виртуальных форм образования;

– имеет место *интеграция предметных областей*, снятие «предметных перегородок», возрастание удельного веса междисциплинарных, межпредметных и метапредметных компонентов содержания образования;

– *доминирование контекстных методов обучения*, позволяющих включить собственно учебную деятельность в контекст другой, более «мотивированной» деятельности – игры, проекта, исследования, творчества, ситуаций будущей профессии и т.п.;

– использование проектов как метода обучения, направленного на *освоение опыта реальной деятельности посредством создания практически значимого продукта*;

– обретение образовательными системами таких характеристик, как *открытость, неформальность, мобильность, транснациональность, полисубъектность, вариативность, неопределенность и непрерывное обновление содержания и форм*;

– создание альтернативных моделей образования – *сетевых образовательных интернет-сообществ*, выстраивание различных образовательных траекторий и др.

Указанные тенденции выступают ориентиром при построении современной модели профессиональной компетентности педагога. Данная модель, как можно предположить, должна описывать как «классические» функции педагога (изучение ситуации развития своих воспитанников, целеполагание – «проектирование» личности ребенка, отбор содержания и представление его в деятельностно-коммуникативной форме, выявление «зоны ближайшего развития» и поддержка ученика при переходе «от совместности к автономности», контроль и оценка образовательных результатов), так и его современные функции, обусловленные развивающейся цифровой образовательной средой: организа-

ция учебной деятельности школьников в условиях дидактической триады «учитель–ученик–ИКТ»; использование цифровых ресурсов индивидуализации обучения и непрерывной обратной связи с каждым учеником; реализация развивающих возможностей аудиовизуальной информации, электронных учебников и др. ресурсов; воспитание у учащихся культуры поведения в информационном пространстве, выработка у них критического отношения к информации, опыта обращения к мировым информационным ресурсам, использование возможностей постоянно обновляющих цифровых дидактических средств, сотрудничества с интернет-сообществами и др.

Важнейшей функцией учителя, работающего в цифровой образовательной среде, является также предотвращение рисков цифровизации, к которым относят угрозы доминирования социализации технократического типа, замены реальности на виртуальность в сознании ребенка, иллюзии «свободы» целеполагания и выбора, неравенства доступа к цифровым ресурсам («цифровое неравенство»), снижения ответственности и эмоционального интеллекта, дисфункции памяти – «передачи» ее функционала техническому носителю, деградации реальных коммуникаций вследствие культуры сетевой псевдодружбы и др.

Для решения качественно новых задач, стоящих перед педагогическим образованием, необходимо обратиться к уже имеющимся теоретическим и инновационно-практическим ресурсам подготовки современного учителя и, соответственно, прояснить те проблемы, подходы к решению которых еще не разработаны в науке. Современные философские воззрения на педагога и его образование представлены в работах М.Бубера, Б.С.Гершунского, В.В.Давыдова, Э.В.Ильенкова, М.Хайдеггера, Г.П.Щедровицкого, К.Ясперса, в которых учитель рассматривается как

ключевое звено в механизме культурного наследования, его статус в открытом информационном образовательном пространстве, в условиях универсализации образования, диалектики социокультурных традиций и инноваций, завершения эпохи моносубъектности и авторитарности педагогической деятельности.

Источником представлений о содержании и методах педагогического образования выступают также исследования в области *психологии педагогической деятельности*, в которых этот феномен рассматривается как особый вид активности, при которой один субъект организует и направляет жизнедеятельность другого (И.А.Зимняя); продукт этой деятельности характеризуется как многоуровневый: от простого пересказа материала до превращения изучаемого предмета в средство формирования личности учащегося (Н.В.Кузьмина); выявлено многообразие функций педагога – информационная, развивающая, ориентационная, мобилизационная, исследовательская, что обуславливает и структурную сложность педагогической деятельности, органическую связь конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов (А.И.Щербаков); отмечена особая значимость «субъективной реальности» – индивидуального мира педагога (В.И.Слободчиков); указано также на сложность выделения педагогической деятельности из потока социального бытия, поскольку любая коммуникативная ситуация становится педагогической, если в ней «реализуются педагогические цели и задачи» (А.К.Маркова). Психологи также отмечают изменчивость профессионального пространства педагога, требование быстроты принятия решений и отсроченность их результатов, высокую психологическую мобильность учителя и многорольную структуру его личности.

Ключевой идеей существующих *концепций профессионального педагогиче-*

ского образования является представление об образе учителя и, соответственно, системе условий формирования педагога (В.А.Сластенин), о «профессиональном ядре» образования – общепедагогической подготовке (О.А.Абдуллина), о единстве и различии двух линий образования учителя – дидактической и воспитательной (Б.И.Коротяев, А.И.Пискунов), о попытках их интеграции (В.С.Ильин, М.Н.Скаткин). Хотя неоднократно поднимался вопрос о целостной теории профессионального образования педагога, таковой пока что не существует. Подготовка учителя делится на множество направлений – формирование готовности к исполнению профессиональных функций (Н.В.Кузьмина, А.И.Щербаков, Е.А.Ямбург), в первую очередь развивающей (В.В.Давыдов) и воспитательной (З.И.Васильева); обеспечение ответственности его подготовки требованиям профессиограммы (В.А.Сластенин, Н.Ф.Гоноболин); направленность его обучения на реализацию культурологической (В.В.Краевский, И.Я.Лернер) и личностно-развивающей моделей образования (Н.А.Алексеев, Е.В.Бондаревская); на овладение логикой педагогического проектирования (Г.П.Щедровицкий), системным подходом (В.П.Беспалько), опытом инновационного поиска (В.С.Лазарев), готовностью к созданию авторской педагогической системы (Е.П.Белозерцев, М.П.Щетинин), к деятельности в «цифровом пространстве» (В.В.Гриншкун, А.М.Кондаков, И.В.Роберт) и др.

Целью педагогического образования должна, вероятно, выступать не просто «профессиональная готовность» педагога, а его *целостная личность* как «главного игрока», ключевого субъекта в пространстве социокультурного прогресса. Признаками этой «целостности», как можно предположить, являются освоение будущим учителем педагогического образа жизни, деятельности, по-

ведения, мысли. В чем это выражается? В направленности на утверждение другого человека, гуманитарной (духовной, возвышенной) мотивации к педагогической деятельности; реализации в своей жизнедеятельности норм-образцов; в любви к ребенку, понимании механизмов развивающих новообразований в его личности (актуализация нового мотива и опыта его реализации). Налицо востребованность новых профессиональных позиций педагога: он не только учитель-предметник, но и наставник, и лоцман в океане информации, и тьютор, и консультант, и фасилитатор развития. Важнейшим «целостным» качеством педагога является рефлексия своего пребывания в пространстве педагогической реальности, в которой решения и действия педагога обладают качеством педагогической целесообразности и ответственности за судьбу ребенка.

Таким образом, анализ состояния теории и практики педагогического образования позволяет выделить ряд «проблемных зон»: отсутствует однозначное понимание профессиональных функций педагога в меняющейся образовательной среде; нет также единства в понимании структуры профессионального образования педагога, в частности баланса предметной и психолого-педагогической подготовки; нуждается в критическом переосмыслении критериальная база оценки процесса и результатов подготовки педагогов; нет надежных идентификаторов, по которым можно было бы определить, действительно ли идет подготовка педагога и усваиваются ли им предлагаемые «компетенции»; как оценить готовность учителя к сохранению своей профессиональной эффективности в меняющейся образовательной среде, к использованию разнотипных моделей обучения (как это, например, произошло при массовом переходе на дистанционное обучение

в период пандемии); нет уверенности в том, что будущий учитель сможет обрести опыт коммуникативного взаимодействия с детьми при современных формах педагогических практик; студентов–педагогов не обучают совместной коллективно распределенной деятельности учителей, хотя решение многих современных образовательных задач требует именно функционального взаимодействия учителей; слабо учитывается то, что современная профессиональная деятельность педагога развертывается в открытом образовательном пространстве, для которого характерны множественность субъектов педагогического воздействия на учеников, деинституализация образования, мощное воздействие на подростков внешней (в том числе цифровой) среды. Сказанное позволяет определить *стратегические направления* обоснования перспектив и реконструкции педагогического образования с учетом современных реалий.

Первым из таких направлений является определение места педагогической деятельности и педагогического образования в современном глобальном, цифровом, быстро меняющемся мире, в котором образовательные системы обретают такие характеристики, как неопределенность и непрерывное обновление содержания и форм.

Второе направление исследований и трансформации профессионального образования педагога касается таких его важнейших характеристик, как методология проектирования, обоснования логики профессионального генезиса педагога, приоритетных целей его подготовки, компетентностного содержания и технологий его освоения.

Третье направление – исследование условий непрерывного профессионального роста педагога с целью обеспечения его соответствия меняющимся социокультурным вызовам, сохранения своей про-

фессиональной эффективности и надежности в условиях современного мира.

С учетом сказанного хотелось бы представить методологические требования к самой концепции педагогического образования – системе ключевых идей, на которых строится педагогическое образование.

Концепция целостного процесса формирования педагога призвана раскрыть *систему принципов–индикаторов* того, что организуемый процесс профессионального образования в действительности обеспечивает подготовку педагога, а не просто дает студенту хорошее социально-гуманитарное образование, что освоивший такое образование выпускник «врастает» в педагогическую профессию, а не начинает, заканчивая вуз, искать путь «куда-нибудь, только не в школу» (!). В качестве таких индикаторов, на наш взгляд, могут выступить характеристики процесса, указывающие на то, что:

- в отборе содержания профессиональной подготовки участвует сам студент, а среда образовательной организации соответствует условиям будущей профессиональной деятельности педагога;

- учебный процесс обеспечивает рефлексию студентами смысловых аспектов их обучения и побуждает их к постоянной рефлексии отношения изучаемого материала к их профессиональной сфере;

- обучение организовано как последовательное решение студентом усложняющихся профессионально-педагогических задач и переживание событий, которые формируют в нем привязанность к избранной профессии;

- предмет учительской специальности осваивается студентом как инструмент достижения образовательных, личностно-развивающих целей, что предполагает более высокий уровень владения предметом, чем традиционная ориентация на «школьные программы», соответственно, его «философией» и методологией, зна-

нием о ключевых событиях истории данной науки, ведущих открытий, жизни и нравственного облика ее творцов;

– преподавательский корпус, осуществляющий педагогическое образование, должен быть представлен людьми, владеющими педагогическим опытом и концептуальным аппаратом современной педагогической науки, способностью адекватно представлять студентам ценность и смысл педагогической деятельности.

Еще одно важное условие подлинно педагогической направленности процесса подготовки учителя связано с тем, что логика этого процесса должна основываться на закономерностях профессионального генезиса педагога, а не на соображениях «традиций», «удобства изучения», «экономии времени» и др. ресурсов. Чтобы была достигнута цель подготовки учителя, надо обеспечить этапы этого процесса, которые, как мы предполагаем, можно представить следующим образом:

– актуализация *представления о смысле и ценности педагогической деятельности*;

– овладение предметом будущей специальности – готовностью к самостоятельному конструированию, объяснению, интерпретации, постановке и решению предметных задач, проблем, представлению материала в игровой форме, контролю усвоения;

– овладение *коммуникативным опытом* (опытом педагогического взаимодействия) – готовностью к пониманию и принятию ученика, сотрудничеству, в том числе в дистанционном режиме;

– освоение *опыта преподавательской деятельности*, т.е. опыта организации и оценивания учебной деятельности учащихся – усвоения ими понятий, способов деятельности посредством постановки и решения под руководством учителя различных задач, переноса познавательных действий из одной сферы в другую;

– овладение *приемами развивающего обучения* – готовностью к формированию у учащихся универсальных и метапредметных учебных понятий и действий, базовых мыслительных операций, опыта творческой деятельности и оценки своих достижений;

– овладение *опытом поддержки смыслообразования у учащихся*, способами создания личностно-развивающих ситуаций – приемами поддержки ученика в самостоятельном нравственном усилии, поступке, самопреодолении, саморазвитии;

– создание *авторской педагогической системы*, включающей проверенные на собственном опыте приемы работы, адекватные индивидуальным особенностям данного учителя.

Указанные фазы профессиональной социализации учителя не отнесены к конкретному году обучения и конкретным учебным дисциплинам или видам практик. Эти вопросы решаются при построении конкретных образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов студентов. Указанные фазы развития учителя – обязательны, но нет обязательной для всех последовательности, наполняемости и продолжительности фаз.

Таким образом, *концепция педагогического образования* должна раскрыть: *цели, содержание, условия, технологии и критерии результативности* данного образования.

Цель педагогического образования в ее современном понимании – формирование системы профессионально-личностных компетенций педагога, обеспечивающих эффективное выполнение его «классических» и новых, порождаемых цифровым обществом, функций. В структуре современно понимаемой цели педагогического образования особо следует выделить формирование у будущего учителя профессиональной мобильности – готовности работать в меняющейся

профессиональной среде, сохранять надежность и целесообразность действий при всех изменениях содержательного и технологического базиса образования.

Содержание педагогического образования – система смыслов, ориентировочных основ и опыта осуществления будущим педагогом главной человеко-развивающей миссии образовательного процесса – развитие способности ученика быть субъектом собственной жизни и социокультурного прогресса. Специально-предметный блок содержания образования (предмет учительской специальности) должен быть освоен будущим учителем на «инструментальном уровне», т.е. стать инструментом достижения образовательных целей.

Условия овладения содержанием педагогического образования (опытом педагогической деятельности) – важнейший вариативный элемент концепции, раскрывающий психологические, дидактические, этнокультурные, информационные особенности освоения студентами педагогической деятельности. Знание этих условий – продукт междисциплинарного исследования. В первую очередь должны быть выявлены психологические механизмы овладения педагогической деятельностью, раскрывающие способы формирования устойчивой мотивации студентов к этой деятельности, ориентировочной основы и опыта выполнения «стандартных» и творческих профессиональных действий, закрепления важнейших профессиональных установок.

К условиям профессионального становления педагога, вероятно, следует отнести создание в образовательном процессе ситуаций, моделирующих для будущего учителя факторы жизнедеятельности в профессиональной педагогической среде, погружение студентов в ситуации жизни современной школы, освоение в ходе педагогических практик опыта работы с учащимися, имеющими

по разным причинам различные уровни готовности к школьному образованию, и, соответственно, с их родителями, что может быть обеспечено посредством участия студентов в реальных образовательных акциях и проектах.

Технологии педагогического образования представляют собой обширный комплекс воспитательно-дидактических средств, в том числе тех, что основываются на современном цифровом базисе, обеспечивают развитие компетенций педагога и их интеграцию в целостную профессиональную компетентность. Последнее обусловлено тем, что любая обучающая и воспитательная ситуация в вузе создается в контексте моделирования профессионально-педагогической деятельности. Разработка технологий профессионального образования педагога должна строиться в соответствии с известным дидактическим принципом соответствия содержательного и процессуального компонентов содержания образования.

Технологии обучения в педагогическом вузе и колледже одновременно выступают и как содержание образования, поскольку, как показывает исторический опыт, педагог будет учить детей так, как учили его самого. В первую очередь это относится к информационно-коммуникационным технологиям, для которых характерна огромная скорость обновления, вследствие чего педагогические вузы и колледжи должны обладать наиболее продвинутым парком таких технологий.

Критерии готовности к педагогической деятельности с учетом ее современного состояния и тенденций развития должны быть основаны на понимании природы, механизмов и функций педагогической деятельности и представлены в форме индикаторов таких компетенций, как изучение учащихся, педагогическое целеполагание, дифференциация обучаемых, прогноз развития детей, конструирование содержания

обучения с использованием цифровых (сетевых) ресурсов, структурирование системы педагогических средств в образовательные модули, перевод содержания материала в деятельностно-коммуникативную форму, создание содержательно-процессуальных комплексов для дистанционного обучения, актуализация необходимых и достаточных условий для реализации образовательного стандарта, организация проектной и учебно-исследовательской деятельности обучающихся с использованием цифровых

технологий, поддержание в учебном процессе атмосферы успеха и достижений, создание личностно-развивающих ситуаций–событий в образовательном процессе, построение авторской педагогической системы, способность к саморазвитию и поддержанию своей профессиональной надежности в сложных ситуациях педагогической деятельности.

Таковы, как нам представляется, подходы к решению ключевой проблемы отечественного образования – подготовки современного учителя.

Дата поступления – 02.10.2020

Pedagogical education in the context of challenges and problems of the XXI century: relevance of transformation

Viktor A. Bolotov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, academician of RAE, scientific Director of the Institute of education of the national research University Higher school of Economics (Moscow, Russia); vbolotov@hse.ru

Mikhail L. Levitsky – Dr. Sci. (Economics). Professor, academician of RAE, academic Secretary of the Department of philosophy of education and theoretical pedagogy of RAE (Moscow, Russia); oped-rao2017@mail.ru.

Igor M. Remorenko – Dr. Sci. (Pedagogics), docent, rector Moscow city pedagogical University (Moscow, Russia); inik2001@mail.ru

Vladislav V. Serikov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, corresponding member of RAE, adviser to the Director of the Institute of education development strategy (Moscow, Russia); vladilav.cerikoff@yandex.ru

Abstract. *The article analyzes the state of the theory and practice of pedagogical education in Russia, reveals the main problems of training pedagogical personnel, requiring scientific development and organizational and practical measures to overcome them. The main directions of the transformation of pedagogical education are substantiated, the key provisions of the modern concept of the educational process in organizations that train teachers are formulated. The presented concept proposes approaches to setting the goals of pedagogical education, determining its content, the conditions for mastering pedagogical activities, teaching technologies for future teachers and criteria for assessing the educational achievements of students of pedagogical colleges and universities.*

Key words. *Teaching activities, content of teacher education, strategic directions, concept of teacher education.*

Submitted – 02.10.2020

Стратегия развития педагогического образования в современной России

Борисенков Владимир Пантелеймонович – д-р пед. наук, профессор, академик РАО, зав. кафедрой МГУ им. М.В.Ломоносова (Москва, Россия); vlad_boris39@mail.ru

Бермус Александр Григорьевич – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой Южного федерального университета (Ростов-н/Д., Россия); bermous@sfend.ru

Гукаленко Ольга Владимировна – д-р пед. наук, профессор, член-корр. РАО, гл. научный сотрудник ИСРО РАО (Москва, Россия); olga_gukalenko@mail.ru

Кирик Владимир Александрович – канд. социол. наук., директор Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (Ростов-н/Д., Россия); vakirik@sfend.ru

Аннотация. В статье анализируются методологические и содержательные аспекты стратегического развития целостной системы непрерывного педагогического образования в России. Понятие стратегии и отдельные ее аспекты раскрываются в политических, институциональных и технологических контекстах. Представлены нормативно-правовые основания, тенденции и приоритеты стратегии развития педагогического образования в условиях смены технологических укладов, формирования инновационного сектора экономики, цифровизации общества и других актуальных тенденций. Выявлены условия и перспективы формирования стратегии развития педагогического образования в русле отечественной историко-культурной и психолого-педагогической традиций; показана роль и значимость педагогического образования и подготовки педагогических кадров как драйвера развития современной экономики, научно-образовательного потенциала, а также духовно-нравственного самоопределения общества.

Ключевые слова. Педагогическое образование, концепция, стратегия, цифровизация образования, стратегирование, парадигмальный, модульно-компетентностный и технологический подходы, научно-образовательный потенциал, образовательное пространство, педагогические кадры, тенденции, инновации, историко-культурная и психолого-педагогическая традиции.

Статус педагогического образования и педагога в обществе и государстве определяет и обеспечивает качество жизни народа и лидирующие позиции страны в мире. Совершенствование системы непрерывного педагогического образования всех уровней призвано обеспечить научно-технологический прогресс страны и духовно-нравственное самоопределение общества.

В настоящее время на площадках Государственной Думы и Совета Федерации РФ, Министерств науки и высшего образования и просвещения, Российской академии образования, ведущих российских вузов обсуждаются возможности и

основания реформирования отечественной системы педагогического образования; выработки современной стратегии его в среднесрочной перспективе. Особое значение в этом контексте приобретает организованный Российской академией образования и проводившийся с 30 сентября по 3 октября 2020 г. в Южном федеральном университете (Ростов-на-Дону) II Международный научно-образовательный Форум «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке».

Одним из важнейших решений Форума стал вывод о необходимости разработки Стратегии развития педагогического об-

разования в Российской Федерации. В той мере, в которой проблема разработки стратегии затрагивает как собственно научные, так и политические, и даже цивилизационные основания образовательной деятельности, остановимся на истории и современной интерпретации этого центрального концепта.

Понятие «стратегия» исторически возникло в военной теории в качестве метафоры генерального плана военной кампании. Благодаря трудам М.Портера, Р.Мартина, М.Голдсмита во второй половине XX в. понятие стратегии укореняется в бизнесе.

К началу XXI в., когда увеличение темпа и неоднородность перемен становятся универсальными атрибутами развития в большинстве стран и отраслей, столь же универсальным оказывается и запрос на стратегическое планирование. Каждый субъект и система пытаются сформулировать свое собственное видение развития с учетом наиболее значимых тенденций, факторов, условий и ресурсов.

В это же время происходит осознание «стратегического» характера проблем в сфере образования [1]. Речь идет о снижении мировых рейтингов отечественных университетов, перепроизводстве экономических и юридических кадров при огромном дефиците квалифицированных специалистов в других сферах, психологической неготовности работников и системной неготовности производства к повышению квалификации и «обучению длиною в жизнь», низкой функциональности действующей системы рейтингов вузов и т.д.

В отечественной практике одним из первых стратегических документов стала «Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года», утвержденная Распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р. В течение последующего десятилетия утверждаются: «Стратегия нацио-

нальной безопасности РФ» (разработчик СБ РФ, утверждена Указом Президента РФ 31.12.2015 № 683); «Стратегия научно-технологического развития РФ» (утверждена Указом Президента РФ 01.12.2016 № 642), «Стратегия пространственного развития РФ на период до 2025» (утверждена распоряжением Правительства РФ № 207-р от 13.02.2019); «Стратегия экономической безопасности РФ на период до 2030» (утверждена Указом Президента РФ 13.05.2017 № 208) и, наконец, Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

Несмотря на множественность направлений создания стратегий, все они характеризовались некоторым общим набором характеристик и элементов:

- как правило, стратегия создавалась на период от 5 до 10 лет, при этом в ее реализации выделялось 2–3 этапа, различающихся по решаемым задачам;

- правовой статус Стратегий допускает широкий диапазон толкований: речь может идти о требованиях «руководствоваться положениями Стратегии», «рекомендовать учитывать положения Стратегии», «обеспечивать реализацию Стратегии» и т.д.;

- большинство стратегических документов содержат указания на низкие значения показателей и темпов развития российских институтов в сравнении с аналогичными показателями развитых стран. Так, например, «Стратегия инновационного развития РФ» фиксировала отставание по большинству наукометрических показателей, в том числе по количеству публикаций в высокорейтинговых журналах, объему и доле финансирования научных исследований, молодых исследователей и т.д.

Целевые формулировки Стратегий так или иначе связаны с набором потенциальных показателей и необходимых мер по

учреждению новых институтов (исследовательских центров, специальных экономических зон, наукоградов и т.д.) и их финансированием за счет преимущественно государственного бюджета, средств отдельных субъектов Федерации, а также бизнеса и негосударственных фондов.

Общим недостатком большинства стратегических документов оказывается декларативность и формальность требований, среди которых: *обеспечение взаимодействия, разработка и адаптация технологий, модернизация, реализация мер по повышению эффективности и качества; финансирование приоритетных проектов; развитие кадрового потенциала, совершенствование механизмов; координация усилий* и т.д.

Избранная модель стратегического планирования нередко подвергается аргументированной критике [2]. В ряде работ экспертов и исследователей было отмечено, что, несмотря на количественный рост элементов инновационной инфраструктуры (по данным 2010 г., в России было зарегистрировано более 80 технопарков, около 100 центров трансфера технологий, 10 национальных инновационно-аналитических центров, 86 центров НТИ и т.д.), эффективное государственное управление инновационными процессами практически отсутствовало [3].

При этом подчеркивалось, что вновь созданная стратегия решает ряд концептуальных проблем, связанных с инновационным развитием, в том числе:

- утверждение российского варианта инновационной политики, сочетающей лидерство в некоторых сегментах экономики, в которых имеются (или могут быть созданы) конкурентные преимущества;

- целостность Стратегии как фундаментального основания для развития национальной инновационной системы при ведущей координирующей роли Правительственной комиссии по высоким технологиям и инновациям;

- необходимость включения гражданского общества в процесс реализации Стратегии, в первую очередь через формирование у граждан компетенций участия в инновационной деятельности и т.д.

В то же время некоторые существенные проблемы и противоречия остались в реализуемых Стратегиях неразрешенными. В их числе:

- противоречия и несистемность нормативно-правового обеспечения реализации Стратегии;

- рассогласованность направлений инновационной деятельности, сформулированных на разных уровнях государственной власти;

- отсутствие адекватного понимания необходимых изменений в институциональной среде экономики, образования, сферы государственного, корпоративного и общественного управления.

Дальнейшее переосмысление стратегического управления во многом шло по линии выявления концептуальных, парадигмальных оснований и ограничений тех или иных моделей стратегического планирования. Так, в работе В.А.Саллы [4] рассматривается альтернатива жесткого стратегического управления (основанного на использовании количественных моделей, аналитике данных и программировании единственного «оптимального варианта») и более мягких системных решений, предполагающих многостороннее выявление и идентификацию проблем, разработку альтернативных вариантов решения.

Разрабатываемые модели стратегического планирования строятся вокруг нескольких ключевых проблем:

- ретроспективного анализа процессов выработки и реализации образовательной политики в течение всего XX в. [5; 6];

- определения приоритетов развития отдельных научно-образовательных учреждений, видов деятельности и практик [7; 8];

– методологии прогнозирования развития, опирающейся на социологические и социотехнические методы (в том числе, экспертный опрос и форсайт) [9–13].

Важной вехой на пути к новой модели стратегического управления стал Указ Президента Российской Федерации от 01.12.2016 № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». Перечислим некоторые наиболее значимые в контексте нашего рассмотрения новеллы этого документа.

Во-первых, устанавливается связь разработанной Стратегии с целями и принципами «устойчивого, динамичного и сбалансированного развития Российской Федерации». Иными словами, явным образом определялся некоторый ценностный метапринцип, в соответствии с которым осуществлялись все функции стратегического планирования и управления.

Во-вторых, идея развития трансформировалась от формально-бюрократического определения совокупности показателей, достижение которых требовалось в перспективе, к пониманию качественной природы изменений внешней ситуации (так называемые «большие вызовы») и, соответственно, необходимости качественных трансформаций («ответов») со стороны научно-технологической сферы.

В-третьих, в текст Стратегии был включен раздел, посвященный «Роли науки и технологий в обеспечении устойчивого развития будущего нации, в развитии России и определении ее положения в мире», т.е. введен исторический и системный контекст, в котором научно-технологическое развитие оказывается элементом более общих процессов и масштабных задач.

В-четвертых, вся совокупность ожидаемых изменений была структурирована по нескольким приоритетным направлениям развития (так называемым «Рынкам НТИ»), каждое из которых позволяло получить научные и практические результаты, сформировать компетенции, обеспе-

чивающие устойчивость и конкурентоспособность инновационных решений. По сути, это означало трансформацию программно-целевого подхода в экосистемный, позволяющий учитывать не только соотношение между заданными целями и результатами, но и гораздо более широкий спектр последствий трансформаций для жизни общества.

В-пятых, исходя из поставленной цели НТИ («обеспечение независимости и конкурентоспособности страны за счет наращивания и более полного использования интеллектуального потенциала нации») был определен ряд задач, каждая из которых определялась тем или иным фокусом реализации Стратегии.

В частности, речь шла о реализации нескольких **фокусов**, а именно: *кадрового* – «создание возможностей для выявления талантливой молодежи и построения успешной карьеры»; *технологического* – «создание условий для проведения исследований и разработок в соответствии с лучшими российскими и мировыми практиками»; *инфраструктурного* – «формирование эффективной системы коммуникаций в области науки, технологии и инноваций»; *управленческого* – «выстраивание эффективной системы управления»; *глобального* – «проектирование модели международного научно-технического сотрудничества и международной интеграции».

В главе «Основные направления и меры реализации государственной политики в области научно-технологического развития Российской Федерации» деятельность по каждому из этих направлений была детализирована за счет типовых мероприятий.

В-шестых, результаты реализации Стратегии были определены в категориях качественных изменений, среди которых: готовность страны к «большим вызовам» на основе генерации новых знаний и эффективного использования человеческо-

го потенциала; укрепление позиций России в глобальных рейтингах; продвижение российских технологий и продуктов на новые рынки; эффективная система организации исследований и разработок; рост влияния науки на технологическую культуру и повышение уровня понимания процессов и конфликтов.

Наконец, в-седьмых, в Стратегии намечены основные этапы, механизмы и контуры предстоящих изменений; определены основные субъекты (органы государственной власти и местного самоуправления, государственные академии наук, научные и образовательные организации, фонды поддержки научной, научно-технической и инновационной деятельности, общественные организации, предпринимательские сообщества и т.д.); заданы формы их деятельности и взаимодействия (Совет при Президенте РФ по науке и образованию; советы по приоритетным направлениям НТИ, комплексные научно-технические программы и проекты и др.)

В последующие четыре года правовые основания стратегического планирования в Российской Федерации были дополнены Указами Президента РФ и Постановлениями Правительства РФ. Задачей 2020 г. является подготовка к актуализации Стратегии инновационного развития Российской Федерации.

В соответствии с тенденциями изменений нормативно-правовых оснований стратегического планирования в контекст включаются более дифференцированные представления из области менеджмента, экономики, социологии и социального анализа, трансформируются и научные обоснования о стратегировании как деятельности. Стратегирование включается в контекст институциональных реформ [14], региональный хозяйственный ландшафт [15].

Стратегирование рассматривается как парадигмально-обоснованная ком-

плексная деятельность и процесс, включающий процедуры анализа ситуации, оценки ее динамики и последующую корректировку траектории. Причем немаловажно отметить, что стратегирование в сфере образования вообще и в высшей школе – в частности может быть драйвером изменений всей институциональной инфраструктуры [16–18].

Одним из наиболее перспективных парадигмальных контекстов для разработки стратегии развития педагогического образования можно считать полевой подход, прослеживающийся у множества теоретиков XX в., начиная с К.Левина, Ж.Лакана, Т.Куна и П.Бурдьё. Исследуя полевой подход, мы опирались на опыт разработки научных исследований в данном направлении, который представлен в работе [19].

Каждая значимая социальная система представляется в этом подходе совокупностью полей, обеспечивающих производство того или иного продукта: знания, символических или социальных ценностей, власти, компетенций и т.д. При этом в каждом поле господствует определенный тип ценностей, присутствуют определенные субъекты и между ними складываются определенные отношения.

По результатам обсуждений, состоявшихся на втором Международном научно-образовательном Форуме «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке», выделилось 8 стратегических направлений обновления системы педагогического образования, характеризующихся своим набором актуальных тем и перспективных линий взаимодействия. При стратегировании развития педагогического образования по каждому из направлений были сформулированы рекомендации:

– политико-правовые и экономические основы развития педагогического образования (*рекомендации адресованы органам государственной власти и управления РФ федерального и регионального уровней; ас-*

социациям ректоров и руководителей образовательных организаций СПО и ДПО; общественным организациям в сфере общего и педагогического образования; Российской академии образования);

– содержание и модели многоуровневого педагогического образования (рекомендации адресованы министерствам и органам управления образования всех уровней; Российской академии наук и Российской академии образования; образовательным организациям в сфере общего и педагогического образования; УМО по преподаванию отдельных предметов и областей);

– информационно-технологическая инфраструктура педагогического образования (рекомендации адресованы министерствам; Российской академии образования; вузам, ведущим подготовку по педагогическим и психолого-педагогическим направлениям; региональным и муниципальным органам управления в сфере образования, а также IT-корпорациям, действующим в сфере общего и педагогического образования);

– научно-исследовательская деятельность в системе педагогического образования (рекомендации адресованы РАО, научным подструктурам деятельности вузов, руководителям издательских и интернет-проектов в сфере общего и педагогического образования; диссертационным советам по педагогическим и психолого-педагогическим направлениям);

– психолого-педагогическое сопровождение педагогического образования (рекомендации адресованы соответствующим отделениям и подразделениям РАО, руководству вузов, ведущих подготовку по педагогическим и психолого-педагогическим направлениям, руководителям региональных и муниципальных органов управления образования; психологическим центрам в системе общего и педагогического образования);

– инклюзия в пространстве педагогического образования (рекомендации адре-

сованы руководителям образовательных систем всех уровней, руководителям специализированных инклюзивных образовательных организаций, ресурсных центров, руководителям образовательных программ инклюзивного типа и по подготовке специалистов для системы инклюзивного образования);

– международное сотрудничество в области педагогического образования (рекомендации адресованы представительным и исполнительным органам государственной власти и управления, как в сфере образования, так и в сфере международных дел; руководству вузов, реализующих программы международного сотрудничества; международным и межрегиональным организациям в сфере общего и педагогического образования);

– подготовка кадров для системы педагогического образования (рекомендации адресованы руководителям органов управления образования всех уровней, руководителям учреждений СПО, ВО и ДПО в сфере педагогического и психолого-педагогического образования).

– Эти направления не являются неизменными, в них происходят постоянные процессы перераспределения знания: какие-то представления вытесняются на периферию, приобретая статус «устаревших» или «неэффективных», какие-то, напротив, приобретают дополнительный вес, перемещаясь из внешних областей в центр.

В этой связи можно наметить запросы и основные направления трансформаций каждого направления:

– в политико-правовых основаниях доминирует запрос на выработку целостной государственной политики в сфере педагогического образования, содержащей ответы на ряд ключевых вопросов (о приоритетных целях и направлениях развития, минимальном уровне финансирования); на выработку целостной политики в отношении профессиональных и образова-

тельных стандартов, государственно-общественной системы управления, территориальных образовательных кластеров;

– в содержании и моделях многоуровневого педагогического образования обозначилось несколько взаимодополняющих трендов (учет философско-антропологических оснований и условий современного образования; модульная реконструкция содержания образовательных программ вокруг основных видов деятельности; разработка и апробация модельных курсов общепрофессиональной и общекультурной подготовки и модельных образовательных программ в магистратуре;

– в информационно-технологической инфраструктуре педагогического образования приоритетом является создание сетевой инфраструктуры взаимодействия между основными участниками подготовки педагогов (федеральные и региональные платформы); а также разработка и внедрение специализированных технологий в педагогическое образование (большие данные, «иммерсивные» технологии, включающие виртуальную и присоединенную реальность и т.д.);

– в направлении развития научно-исследовательской и проектной деятельности имеется несколько фундаментальных запросов, прежде всего связанных с Российской академией образования во взаимодействии с ведущими федеральными и педагогическими университетами, осуществляющими подготовку кадров для сферы образования. В частности, речь идет о формировании единой научной повестки исследований, изучении и адаптации зарубежного опыта организации и экспертизы качества исследований в сфере образования, а также – развитии единого научно-образовательного пространства России на основе системы вебинаров, и межрегиональных научно-образовательных сообществ по актуальным проблемам образовательных наук и практик;

– в развитии психолого-педагогического сопровождения системы педагогического образования приоритеты определяются разработкой концепций индивидуальных профессионально-образовательных траекторий, их агрегирования и сопровождения как на уровне государственных и региональных органов управления образованием, так и на уровне отдельного образовательного учреждения;

– в обеспечении инклюзивного образования речь должна идти о разработке модельных образовательных программ и модулей повышения квалификации педагогов для работы в инклюзивных образовательных учреждениях и создания единой базы опыта реализации инклюзивных образовательных программ;

– в развитии межрегионального и международного сотрудничества в области педагогического образования существует запрос на разностороннюю поддержку (финансовую, экспертную и информационную) сотрудничества с зарубежными университетами и международными организациями;

– в поле подготовки и повышения квалификации кадров для системы педагогического образования преобладают потребности в обеспечении международного признания программ последипломного образования и профессионального развития преподавателей высшей школы, а также – программ социальной поддержки молодых преподавателей высшей школы.

В заключение отметим, что реализация всех перечисленных выше приоритетов и направлений Стратегии развития непрерывного педагогического образования в РФ предполагает создание соответствующей управленческой инфраструктуры как минимум на двух уровнях: федеральном и региональном. На федеральном уровне необходимо возобновление деятельности совета по педагогическому образованию, включающего представителей органов законо-

дательной и исполнительной власти, а также ведущих федеральных и педагогических университетов и региональных образовательных кластеров. Философско-методологическое и научно-информационное обеспечение деятельности совета возможно лишь на основании активной деятельности РАО. Это требует разработки и реализации комплексных программ в области исследовательской и инновационной деятельности в сфере педагогического образования. Столь же важны и структурные изменения, а именно – учреждение в структуре РАО научно-методического и экспертно-аналитического Центра педагогического образования, обеспечивающего комплексный анализ, прогнозирование тенденций, выработку стратегических приоритетов и информационно-методологическое сопровождение проектов межрегиональной и международной интеграции в этой сфере.

На региональном уровне следует инициировать формирование и развитие научно-образовательных кластеров, объединяющих ведущие университеты, учреждения среднего и дополнительного профессионального образования, а также региональные, муниципальные органы управления в сфере образования и работодателей по выработке и реализации комплексных программ и проектов развития кадрового ресурса и человеческого потенциала региона.

При разработке и реализации Стратегии НТИ повышается актуальность соответствующей системы документов, относящихся к сфере педагогического образования, в которых будут раскрыты глобальные тенденции развития образования и кадровые потребности страны; обобщены представления о социализации учащегося и учителя в изменяющемся политико-экономическом и социальном контекстах; будут спрогнозированы пути, механизмы и техно-

логии обновления качества и процесса подготовки педагогических кадров.

Построение современной Стратегии развития педагогического образования возможно лишь на основе глубокого анализа всего множества социально-гуманитарных проблем не только в сфере общего и профессионального педагогического образования, но и в современном информационном социуме и обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Архипова Н.И., Лене Н.Л.* О проблемах стратегического управления системой высшего образования // Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право». 2007. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-strategicheskogo-upravleniya-sistemoy-vysshego-obrazovaniya-1> (дата обращения: 07.10.2020).

2. *Колобова Г.А.* Стратегия инновационного развития российской экономики // Власть. 2012. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-innovatsionnogo-razvitiya-rossiyskoj-ekonomiki> (дата обращения: 07.10.2020).

3. *Черешнев В.А.* Институциональные и организационно-правовые условия формирования инновационной среды для модернизации экономики // Инновации. 2010. № 5. С. 37–42.

4. *Салла В.А.* Системные подходы к планированию и проведению стратегических изменений // Государственное управление. Электронный вестник. Август 2013. № 39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnye-podhody-k-planirovaniyu-i-provedeniyu-strategicheskikh-izmeneniy> (дата обращения: 07.10.2020).

5. *Милованов К.Ю.* Теоретико-методологические подходы к анализу образовательной политики в контексте реформ российского образования XX века // Проблемы современного образования. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-analizu-obrazovatelnoy-politiki-v-kontekste-reform-rossiyskogo-obrazovaniya-hh-veka> (дата обращения: 07.10.2020).

6. *Милованов К.Ю., Никитина Е.Е.* Ретроспективный анализ стратегий развития отечественного образования и педагогической науки в контексте мо-

дернизации // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektivnyu-analiz-strategiy-razvitiya-otchestvennogo-obrazovaniya-i-pedagogicheskoy-nauki-v-kontekste-modernizatsii> (дата обращения: 07.10.2020).

7. Неустроев С.С., Пуденко Т.И., Чельцель И.Д., Потемкина Т.В. Стратегические приоритеты развития Института управления образованием РАО в условиях реформирования академического сектора науки. Опыт стратегирования // Управление образованием: теория и практика. 2015. № 1 (17). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-prioritety-razvitiya-instituta-upravleniya-obrazovaniem-rao-v-usloviyah-reformirovaniya-akademicheskogo-sektora> (дата обращения: 07.10.2020).

8. Лунев А.Н., Пугачева Н.Б. Социальная практика как философское основание педагогического стратегирования в техническом вузе // Общество: философия, история, культура. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-praktika-kak-filosofskoe-osnovanie-pedagogicheskogo-strategirovaniya-v-tehnichskom-vuze> (дата обращения: 07.10.2020).

9. Ефимов В.С., Липтева А.В. Будущее высшего образования в России: экспертное видение // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/budushee-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-ekspertnoe-videnie> (дата обращения: 07.10.2020).

10. Попыхова И.В. Форсайт, как инструмент интеграции научной деятельности учреждений высшего профессионального образования в инновационную систему России // Инновации и инвестиции. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/forsayt-kak-instrument-integratsii-nauchnoy-deyatelnosti-uchrezhdeniy-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-v-innovatsionnyu> (дата обращения: 07.10.2020).

11. Боргест Н.М. Будущее университета: онтологический подход. Часть 1: история, прогноз, модели // Онтология проектирования. 2011. № 1 (2). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/budushee-universiteta-ontologicheskiiy-podhod-chast-1-istoriya-prognoz-modeli> (дата обращения: 07.10.2020).

12. Боргест Н.М. Будущее университета: онтологический подход. Часть 2: сущности, мотивация, проектное обучение // Онто-

логия проектирования. 2012. № 1 (3). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/budushee-universiteta-ontologicheskiiy-podhod-chast-2-suschnosti-motivatsiya-proektnoe-obuchenie> (дата обращения: 07.10.2020).

13. Боргест Н.М. Будущее университета: онтологический подход. Часть 3: автоматизация бизнес-процессов // Онтология проектирования. 2014. № 1 (11). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/budushee-universiteta-ontologicheskiiy-podhod-chast-3-avtomatizatsiya-biznes-protsessov> (дата обращения: 07.10.2020).

14. Мишарин Ю.В. О внедрении организационно-экономического механизма стратегирования в инновационной деятельности НИУ // КЭ. 2013. № 11 (83). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vnedrenii-organizatsionno-ekonomicheskogo-mehanizma-strategirovaniya-v-innovatsionnoy-deyatelnosti-niu> (дата обращения: 07.10.2020).

15. Ланская Д.В., Стрелков В.Е. Стратегирование регионального сектора экономики знаний // Стратегии бизнеса. 2016. № 7 (27). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategirovanie-regionalnogo-sektora-ekonomiki-znaniy> (дата обращения: 07.10.2020).

16. Овчинников В.Н., Оганьян А.Г. Концептуальная (структурно-функциональная) модель организационно-экономического механизма институциональной модернизации высшей школы как драйвера инновационной трансформации экономической системы России // Вестник ГУУ. 2019. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-strukturno-funktsionalnaya-model-organizatsionno-ekonomicheskogo-mehanizma-institutsionalnoy-modernizatsii> (дата обращения: 07.10.2020).

17. Квинт В.Л. Стратегирование в России и мире: ставка на человека // Экономика и управление. 2014. № 11 (109). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategirovanie-v-rossii-i-mire-stavka-na-cheloveka> (дата обращения: 07.10.2020).

18. Гукаленко О.В. Развитие научного потенциала педагогических работников как фактор повышения качества среднего профессионального образования // Педагогика. 2020. № 8.

19. Бермус А.Г. К проблеме программирования научных исследований непрерывного образования в постсоветском подходе // Непрерывное образование: XXI век. 2020. Вып. 1 (29).

Strategy for the development of teacher education in modern Russia

Vladimir P. Borisenkov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, academician of RAE, head of the Department of Lomonosov Moscow state University (Moscow, Russia); vlad_boris39@mail.ru

Alexander G. Bermus – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, head of the Department of the Southern Federal University (Rostov-n/D, Russia); bermous@sfend.ru

Olga V. Gukalenko – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, corresponding member of RAE, chief researcher of ISRO RAE (Moscow, Russia); olga_gukalenko@mail.ru

Vladimir A. Kirik – Cand. Sci. (Sociologics), Director of the Academy of psychology and pedagogy of the Southern Federal University (Rostov-n/D, Russia); vakirik@sfend.ru

Abstract. This article analyzes the methodological and substantive aspects of the strategic development of an integral system of lifelong pedagogical education in Russia. The concept of strategy and its individual aspects are revealed in political, institutional and technological contexts. The article presents the regulatory and legal foundations, trends and priorities of strategizing in general and strategies for the development of teacher education in the context of changing technological structures, the formation of an innovative sector of the economy, digitalization of society and other current trends. The conditions and prospects for the formation of a strategy for the development of pedagogical education in the mainstream of the national historical, cultural, psychological and pedagogical traditions have been identified; shows the role and significance of pedagogical education and training of pedagogical personnel as a driver of the development of the modern economy, scientific and educational potential, as well as the spiritual and moral self-determination of society.

Key words. Pedagogical education, concept, strategy, digitalization of education, strategizing, paradigm, module-competence and technological approaches, scientific and educational potential, educational space, teaching staff, trends, innovations, historical and cultural, psychological and pedagogical tradition.

REFERENCES.

1. Arkhipova N.I., Lepe N.L. O problemah strategicheskogo upravleniya sistemoy vysshego obrazovaniya [On the problems of strategic management of the higher education system]. *Vestnik RGGU. Seriya «Ekonomika. Upravlenie. Pravo»* [Bulletin of RSUH. Series “Economy. Management. Right”]. 2007. No. 12. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-problemah-strategicheskogo-upravleniya-sistemoy-vysshego-obrazovaniya-1> (accessed: 07.10.2020).
2. Kolobova G.A. Strategiya innovacionnogo razvitiya rossijskoj ekonomiki [Strategy of innovative development of the Russian economy]. *Vlast' [Power]*. 2012. No. 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategiya-innovatsionnogo-razvitiya-rossijskoj-ekonomiki> (accessed: 07.10.2020).
3. Chereshnev V.A. Institucional'nye i organizacionno-pravovye usloviya formirovaniya innovacionnoj sredy dlya modernizacii ekonomiki [Institutional and organizational and legal conditions for the formation of an innovative environment for economic modernization]. *Innovacii [Innovations]*. 2010. No. 5. Pp. 37–42.
4. Salla V.A. Sistemnye podhody k planirovaniyu i provedeniyu strategicheskikh izmenenij [System approaches to planning and conducting strategic changes]. *Gosudarstvennoe upravlenie. Elektronnyj vestnik [State management. Electronic Bulletin]*. August 2013. No. 39. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnye-podhody-k-planirovaniyu-i-provedeniyu-strategicheskikh-izmenenij> (accessed: 07.10.2020).
5. Milovanov K.Yu. Teoretiko-metodologicheskie podhody k analizu obrazovatel'noj politiki v kontekste reform rossijskogo obrazovaniya XX veka [Theoretical and methodological approaches to the analysis of educational policy in the context of Russian education reforms of the XX century].

Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of modern education]. 2013. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoretiko-metodologicheskie-podhody-k-analizu-obrazovatelnoy-politiki-v-kontekste-reform-rossijskogo-obrazovaniya-hh-veka> (accessed: 07.10.2020).

6. *Milovanov K.Yu., Nikitina E.E.* Retrospektivnyj analiz strategij razvitiya otechestvennogo obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki v kontekste modernizatsii [Retrospective analysis of strategies for the development of domestic education and pedagogical science in the context of modernization]. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya* [World of science. Pedagogy and psychology]. 2019. No. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektivnyy-analiz-strategiy-razvitiya-otechestvennogo-obrazovaniya-i-pedagogicheskoy-nauki-v-kontekste-modernizatsii> (accessed: 07.10.2020).

7. *Neustroev S.S., Pudenko T.I., Chechel I.D., Potemkina T.V.* Strategicheskie priority razvitiya Instituta upravleniya obrazovaniem RAO v usloviyah reformirovaniya akademicheskogo sektora nauki. Opyt strategirovaniya [Strategic priorities for the development Of the Institute of education management of RAE in the context of reforming the academic sector of science. Experience of strategizing]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika* [Education Management: theory and practice]. 2015. No. 1 (17). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskie-priority-razvitiya-instituta-upravleniya-obrazovaniem-rao-v-usloviyah-reformirovaniya-akademicheskogo-sektora> (accessed: 07.10.2020).

8. *Lunev A.N., Pugacheva N.B.* Social'naya praktika kak filosofskoe osnovanie pedagogicheskogo strategirovaniya v tekhnicheskoy vuzze [Social practice as a philosophical basis for pedagogical strategizing in a technical University]. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura* [Society: philosophy, history, culture]. 2013. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-praktika-kak-filosofskoe-osnovanie-pedagogicheskogo-strategirovaniya-v-tehnicheskoy-vuzze> (accessed: 07.10.2020).

9. *Efimov V.S., Lapteva A.V.* Budushchee vysshego obrazovaniya v Rossii: ekspertnoe videnie [The Future of higher education in Russia: expert vision]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* [University management: practice and analysis]. 2011. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/budushee-vysshego-obrazovaniya-v-rossii-ekspertnoe-videnie> (accessed: 07.10.2020).

10. *Popykhova I.V.* Forsajt, kak instrument integratsii nauchnoy deyatel'nosti uchrezhdenij vysshego profesional'nogo obrazovaniya v innovatsionnuyu sistemu Rossii [Foresight as a tool for integrating scientific activities of institutions of higher professional education into the innovation system of Russia]. *Innovatsii i investitsii* [Innovation and investment]. 2011. No. 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/forsajt-kak-instrument-integratsii-nauchnoy-deyatelnosti-uchrezhdenij-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya-v-innovatsionnuyu> (accessed: 07.10.2020).

11. *Borgest N.M.* Budushchee universiteta: ontologicheskij podhod. Chast' 1: istoriya, prognoz, modeli [The Future of the University: an ontological approach. Part 1: history, forecast, models]. *Ontologiya proektirovaniya* [Design ontology]. 2011. No. 1 (2). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/budushee-universiteta-ontologicheskij-podhod-chast-1-istoriya-prognoz-modeli> (accessed: 07.10.2020).

12. *Borgest N.M.* Budushchee universiteta: ontologicheskij podhod. Chast' 2: sushchnosti, motivatsiya, proektnoe obuchenie [The Future of the University: an ontological approach. Part 2: essence, motivation, project training]. *Ontologiya proektirovaniya* [Ontology of design]. 2012. No. 1 (3). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/budushee-universiteta-ontologicheskij-podhod-chast-2-sushchnosti-motivatsiya-proektnoe-obuchenie> (accessed: 07.10.2020).

13. *Borgest N.M.* Budushchee universiteta: ontologicheskij podhod. Chast' 3: avtomatizatsiya biznes-processov [The Future of the University: an ontological approach. Part 3: automation of business processes]. *Ontologiya proektirovaniya* [Ontology of design]. 2014. No. 1 (11). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/budushee-universiteta-ontologicheskij-podhod-chast-3-avtomatizatsiya-biznes-processov> (accessed: 07.10.2020).

14. *Misharin Yu.V.* O vnedrenii organizatsionno-ekonomicheskomekhanizmastrategirovaniya v innovatsionnoy deyatel'nosti NIU [On the introduction of organizational and economic mechanismstrategation in the innovation activity of the national research University]. *KE [KE]*. 2013. No. 11 (83). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-vnedrenii-organizatsionno-ekonomicheskogo-mekhanizma-strategirovaniya-v-innovatsionnoy-deyatelnosti-niu> (accessed: 07.10.2020).

15. *Lanskaya D.V., Strelkov V.E.* Strategirovanie regional'nogo sektora ekonomiki znaniy [Strategizing the regional sector of the knowledge economy]. *Strategii biznesa* [Business Strategies]. 2016. No.7 (27). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategirovanie-regionalnogo-sektora-ekonomiki-znaniy> (accessed: 07.10.2020).

16. *Ovchinnikov V.N., Oganyan A.G.* Konceptual'naya (strukturno-funktional'naya) model' organizacionno-ekonomicheskogo mekhanizma institucional'noj modernizatsii vysshej shkoly kak drajvera innovacionnoj transformatsii ekonomicheskoy sistemy Rossii [Conceptual (structural and functional) model of the organizational and economic mechanism of institutional modernization of higher education as a driver of innovative transformation of the economic system of Russia]. *Vestnik GUU* [Bulletin of SUM]. 2019. No. 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualnaya-strukturno-funktionalnaya-model-organizatsionno-ekonomicheskogo-mehanizma-institutsionalnoy-modernizatsii> (accessed: 07.10.2020).

17. *Kvint V.L.* Strategirovanie v Rossii i mire: stavka na cheloveka [Strategizing in Russia and the world: a bet on a person]. *Ekonomika i upravlenie* [Economics and management]. 2014. No. 11 (109). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/strategirovanie-v-rossii-i-mire-stavka-na-cheloveka> (accessed: 07.10.2020).

18. *Gukalenko O.V.* Razvitie nauchnogo potentsiala pedagogicheskikh rabotnikov kak faktor povysheniya kachestva srednego professional'nogo obrazovaniya [Development of the scientific potential of teachers as a factor in improving the quality of secondary vocational education]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2020. No. 8.

19. *Bermus A.G.* K probleme programmirovaniya nauchnykh issledovaniy nepreryvnogo obrazovaniya v polevom podhode [To the problem of programming scientific research of continuous education in the field approach]. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek* [Continuous education: XXI century]. 2020. Issue 1 (29).

Submitted – 18.10.2020

И.Г.Песталоцци: «Моя рука лежала в их руке...»

К 275-летию со дня рождения великого педагога

Помелов Владимир Борисович – д-р пед. наук, профессор Вятского государственного университета (Киров, Россия); vladimirpomelov@mail.ru

Аннотация. В статье дается характеристика теоретической и практической деятельности великого швейцарского педагога Иоганна Генриха Песталоцци (1746–1827). Главное внимание уделено раскрытию его вклада в мировую педагогическую мысль.

Ключевые слова. И.Г.Песталоцци, Швейцария, Цюрих, Ф.Фрёбель, Нейгоф, Станц, Бургдорф, Ивердон.

Иоганн Генрих Песталоцци родился 12 января 1746 г. в г. Цюрихе в семье врача – хирурга и окулиста Иоганна Баптиста Песталоцци и его жены Суанны. Глава семьи скончался в возрасте 32 лет, в 1751 г. В это время, помимо будущего великого педагога, в семье были шестилетний Иоганн Баптист и только что родившаяся Анна Барбара. Большую поддержку семье, оставшейся без кормильца, оказала служанка Барбара Шмид – Бабель, как ее называли в семье. О старшем брате И.Г.Песталоцци известно только то, что в 1780 г. он отправился в поисках лучшей жизни в Америку. Сестра в 1779 г. вышла замуж за лейпцигского купца Гросса. В своих многочисленных воспоминаниях Песталоцци никогда не упоминал о них.

В 1751 г. Иоганн Генрих поступил в начальную школу. В Цюрихе были две латинские школы с 7-летним сроком обучения. Юный Песталоцци учился в обеих: в Schola Abbatissana в 1754–57 гг. и в Schola Carolina в 1757–61 гг. Затем он поступил в заведение Collegium Humanitatis, готовившее юношей к обучению в высшей школе [1, с. 7].

В университете Collegium Carolinum Песталоцци учился в 1763–65 гг. Обучение здесь делилось на три класса: первый – годичный, филологический; второй – продолжительностью в пол-

тора года, философский; третий – двух-летний, теологический. Песталоцци окончил первые два класса, но тратить время и средства на изучение богословия посчитал излишним. Его взгляды на жизнь и свое место в обществе, глубокий интерес к материалистической по своему содержанию литературе и участие в патриотическом политическом кружке никак не соотносились с освоением католических догматов. К тому же именно в 1765 г. он впервые ощутил приступы лихорадки, которая мучила его всю последующую жизнь.

И.Г.Песталоцци известен как один из великих и благородных подвижников дела воспитания униженных и оскорбленных. За ним закрепилась слава народного проповедника, отца сирот, создателя подлинно народной школы. Биографы Песталоцци неизменно отмечают его болезненность и неучастие в играх и забавах со сверстниками. Однако юный Иоганн Генрих неизменно проявлял мужество, вставая на защиту несправедливо обиженных товарищей, в том числе обиженных учителем. Однажды, во время землетрясения он в одиночку спасал книги из качающегося здания школы, в то время как все его товарищи вместе с учителем покинули помещение. Был случай, когда Иоганн Генрих восстал против учителя пения, который жесто-

ко обращался с учениками и приходил на занятия в нетрезвом виде. Юный Песталоцци поставил перед директором школы вопрос, а может ли такой человек работать педагогом, и в итоге добился права не посещать уроки пения.

На формирование мировоззрения Песталоцци решающее воздействие оказали два обстоятельства. Прежде всего, это были тяжелые картины жизни простых тружеников, беспросветная нужда и несправедливость крестьянства. Другим важным обстоятельством был его интерес к литературному движению «Буря и натиск», которое тогда охватило Германию и немецкоговорящую часть Швейцарии. В области литературной критики «законодателем мод» был профессор из Лейпцига Иоганн Кристоф Готшед (1700–1766). Его постоянными оппонентами были цюрихские писатели Иоганн Якоб Бодмер (1698–1783) и Иоганн Якоб Брейтингер (1701–1776).

Готшед был рационалистом, представителем педантичного и сухого морализаторства в литературе. Напротив, Бодмер и Брейтингер выступали в защиту творческой фантазии, поддерживали сентименталистов. С особым тщанием они пропагандировали средневековую литературу, видели в ее героях, таких как Вильгельм Телль, идеал человека. Они были сторонниками развития национальной поэзии. Борьба этих двух направлений стала одним из заметных явлений в истории европейской литературы XVIII в. и закончилась полной победой «цюрихской школы».

Бодмер и Брейтингер были преподавателями в Collegium humanitatis и оказали огромное влияние на формирование литературных вкусов и общественных интересов своего ученика – юного Песталоцци. Под их руководством он усиленно изучал древние языки и литературу, в частности Плутарха, а также современную европейскую классическую литературу

и философию Вольфа, а главное – знакомился с педагогическими сочинениями Я.А.Коменского, Д.Локка, Ж.-Ж.Руссо.

Бодмер пригласил увлекающегося юношу в организованный им в 1762 г. политический кружок под названием «Гельветическое общество у скорняков». Спустя год члены кружка писатель Иоганн Каспар Лафатер (1741–1801) и художник Иоганн Генрих Фюсли (1741–1825) довели до суда дело против ландфогта (помещика) Гребеля, известного своим жестоким обращением с крестьянами. Члены кружка – они называли себя *патриотами* – добились справедливого приговора.

Спустя некоторое время в Женеве произошли столкновения между сторонниками земельной аристократии и представителями городской буржуазии, являвшейся в тот период прогрессивным демократическим сословием. Поводом для столкновения послужило сожжение в Женеве трудов Руссо «Эмиль, или О воспитании» и «Общественный договор». Члены цюрихского кружка решили поддержать своих женеvских единомышленников и выпустили подпольную прокламацию под названием «Крестьянский разговор». В итоге члены кружка, и в том числе Песталоцци, подверглись аресту и по приговору суда должны были оплатить свое содержание в заключении и ... стоимость дров, которые потребовались для сожжения листовки.

Первые литературные опыты Песталоцци относятся к 1765 г. Он сотрудничал в журнале кружка патриотов «Erinnerer» – его название можно перевести как «Тот, кто все помнит», а также в немецком «Линдаусском журнале» и даже некоторое время издавал собственный журнал. В своих ранних публикациях он стремился определить основы «идеального» общества. В итоге он пришел к выводу о том, что идеалом общественного устройства является содружество рационально

организованных производств, которые непосредственно обмениваются результатами своего труда. Уже в то время эта идея была далеко не новой. Например, в России ее превозносили все оппозиционные самодержавию силы (от Чернышевского до народников). Но Песталоцци не ограничился ее литературно-художественным изложением, а предпринял попытку осуществить на практике, причем силами даже не взрослых, а детей.

После ухода из Коллегиума Песталоцци некоторое время самостоятельно изучал юриспруденцию. Осенью 1767 г. он отправился в имение сельского хозяина по фамилии Чиффели и пробыл там до июня следующего года. За это время он много практически работал в поле и на ферме, изучил теорию сельского хозяйства; стал, по собственному признанию, «великим сельскохозяйственным мечтателем с грандиозными надеждами».

В 1769 г. Песталоцци женился на Анне Шультгес, с которой познакомился по совместной работе в кружке «патриотов». Годом ранее он приобрел небольшое имение с 40 гектарами земли, которое назвал Нейгоф («Новый двор»). В течение шести лет он пытался организовать образцовое хозяйство и тем самым показать другим людям пример того, как можно разбогатеть. Однако вместо прибыли новоиспеченный фермер получил одни долги.

Тогда он пришел к мысли, что больше всего в помощи нуждаются крестьянские дети, остающиеся без надзора. Песталоцци собрал до 50 детей, которым посвятил все свои силы и материальные средства. Он приучал их летом к полевым работам, а зимой – к ремеслу. Они приобретали также минимальное общее образование. Это была попытка соединить обучение с производственным трудом. В его планы входило научить крестьянских детей рациональным приемам сельскохозяйственного труда и тем самым дать профессию и надежду на независимую жизнь.

Песталоцци начал новое дело, когда он был фактически разорен, и лишь с помощью друзей едва рассчитался с кредиторами. Но его вера в правильность намеченного пути была настолько велика, что он с необычайной энергией взялся за его организацию. Он обращался к десяткам людей и наконец нашел новых друзей, принявших самое горячее участие в его новациях. Среди них – секретарь Большого совета города Базеля Исаак Изелин (1728–1782), автор философских и педагогических сочинений, представитель эпохи Просвещения. Он горячо поддерживал Песталоцци в деле организации «учреждения для бедных»: лично занялся пропагандой нового дела, нашел большое количество подписчиков среди базельцев.

Но и это начинание постигла неудача. Родители стали уводить своих детей, как только те получали от Песталоцци приличную одежду, или же забирали себе деньги, которые были заработаны детьми. Песталоцци был вынужден закрыть школу в 1780 г., поскольку у него не хватало средств на ее содержание. Надежды материально обеспечить приют за счет производительного детского труда потерпели крах. Израсходовав все свои личные средства, Песталоцци по существу стал нищим.

Возможно, дети могли бы окупить свое содержание в случае интенсификации труда и увеличения продолжительности рабочего дня, как это имело место в опыте Филиппа Эмануэля Фелленберга (1771–1844), но гуманист Песталоцци пойти на это, конечно, не мог. Некоторое время они даже трудились вместе, объединив свои учреждения, но в итоге их подходы к организации детской жизни оказались несовместимыми.

Отойдя на время от практической деятельности, Песталоцци создает небольшое сочинение – «Досуги отшельника» (1780), написанное в виде афоризмов. Следующая книга – педагогический

роман» «Лингард и Гертруда» (1781–87) принес ему европейскую славу. В этом произведении, а также в написанном позднее втором «педагогическом романе» «Как Гертруда учит своих детей» (1801) он пытался показать идеальную крестьянскую семью, нереально замечательного помещика, неведомые тогдашним людям житейские отношения. Он как бы стремился призвать людей стать лучше, показать им пример того, как надо жить, как следует вести себя в обществе и в семье; давал образцы того, какими должны быть родители. Педагог показывает, как крестьянка могла бы учить своих детей, а именно – *попутно*, во время приготовления пищи или прядения. Именно так поступает его героиня Гертруда. Эта простая женщина умеет воспитывать своих детей. Она убедила односельчан завести у себя в деревне школу [2].

Имя Песталоцци стало известным, о нем заговорили в обществе. Законодательное собрание Французской Республики торжественно дало ему французское гражданство, наряду с писателями Ф.Клопштоком и Ф.Шиллером, польским повстанцем Т.Костюшко, первым американским президентом Дж.Вашингтоном.

В зрелые годы Песталоцци вернулся к практической педагогической деятельности. В 1798 г. швейцарское правительство предоставило ему здание монастыря урсулинок в г. Станце. Здесь Песталоцци вновь собрал детей, оставшихся после войны без пристанища. Не имея помощников, он сам должен был справляться с детьми, а их было около 100 человек. Песталоцци был начальником заведения, учителем, казначеем, дворником и сиделкой. В работе «Письмо другу о пребывании в Станце» он писал: «С утра до вечера я был один среди них. Все хорошее для их тела и духа шло из моих рук. ... Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. ... У меня ничего не было, ни дома,

ни семьи, ни друзей, ни слуг, – только они были у меня» [3, с. 54].

Он организовал воспитывающий труд и развивающее обучение, вел исследовательскую работу. Здесь у него родилась идея элементарного умственного, нравственного и физического воспитания.

Занятия Песталоцци были прерваны спустя год: французским войскам понадобились монастырские здания под госпиталь, и воспитателя с детьми выгнали на улицу. Но это не сломило Песталоцци. Некоторое время спустя, при более благоприятных обстоятельствах, ему удалось открыть школу в городе Бургдорф (1800–04), а затем перенести ее в город Ивердон (немецкое название – Ифертен) (1805–25).

В последние десятилетия жизни известность педагога достигла апогея. В Бургдорф и Ивердон приезжало много гостей, проявлявших интерес к педагогической деятельности великого швейцарского педагога. Работа Песталоцци привлекла российского императора Александра I, который встречался с ним [4, с. 73]. Его учреждение посетил И.Ф.Гербарт.

Молодой педагог Ф.Фрёбель в августе 1805 г. провел в Ивердоне две недели [5, с. 93]. Основоположник дошкольного воспитания стремился как можно лучше освоить методы работы Песталоцци и спустя некоторое время вместе с группой воспитанников поселился по соседству с учебным заведением Песталоцци. «Два великих педагога были фактически неразлучны. Воспитанники Фрёбеля участвовали в работе “ивердонского института”. Лучшими воспитательными приемами, которые Фрёбель наблюдал в Ивердоне, были, например, игры мальчиков на открытом воздухе. В этих играх он увидел основу воспитания моральных и физических качеств детей, превосходное укрепляющее средство» [6, с. 115].

Впоследствии он вспоминал, что практическая деятельность Песталоцци и

обаяние личности великого педагога «увлекали, ободряли и побуждали к созданию высшей, благородной жизни, но, в то же время, не направляли определенным и ясным путем к достижению этого, не указывали средства к осуществлению этой цели. Каждый ребенок был в приподнятом состоянии...» [7, с. 12–13].

Песталоцци призывал, вслед за Руссо, вернуться в воспитании к «высокой и простой сообразности с природой». Однако он расставил иные акценты в соотношении биологических и социальных факторов воспитания, выдвинув вперед социальные; он заявлял, что «жизнь формирует». Песталоцци рассматривал воспитание как многообразный социальный процесс и утверждал, что «обстоятельства формируют человека, но и человек формирует обстоятельства, гнет их по своей воле».

Главную роль в осуществлении социальных преобразований Песталоцци отводил воспитанию. Он полагал, что надлежащее воспитание даст детям бедняков качественную профессиональную и общую трудовую подготовку, разовьет их физические и духовные силы, и все это поможет им избавиться от нужды, «выведет в люди». Эта идея признания воспитания (образования) в качестве своего рода «социального драйвера» впервые в мировой педагогике отчетливо выражена именно у Песталоцци.

Песталоцци многое сделал для того, чтобы педагогика отвечала требованиям времени. Он выдвинул идею опытных школ как генераторов научно-педагогических идей. И эта идея великого швейцарского педагога находит в настоящее время самое широкое признание.

Он считал, что воспитание должно быть природосообразным, т.е. строиться в соответствии с естественным ходом развития самой человеческой природы и начинаться с младенческих лет («Час рождения ребенка является первым часом его обучения»).

Необходимость развития физических и духовных сил ребенка он объяснял свойственным человеку от природы стремлением к разносторонней деятельности. Это развитие осуществляется путем выполнения последовательных упражнений вначале в семье, а затем в школе, причем в определенной последовательности. К.Д.Ушинский исключительно высоко оценивал педагогические идеи Песталоцци, особенно его идею о развивающем обучении; называл ее «великим открытием».

Песталоцци разработал *метод элементарного образования*. Он предлагал при разработке основ образования опираться на знание человеческой психологии. В поисках общего психологического источника воспитания и обучения он пришел к мысли о том, что таковыми являются *элементы* – простейшие составные части человеческого знания. Он считал, что познание начинается не столько с чувственного наблюдения предметов, как полагал Я.А.Коменский, а с созерцания таких элементов. К этим простейшим элементам он относил *число, форму, слово*. Эти элементы являются общими для всех предметов и служат исходной точкой при всяком обучении, хотя, разумеется, в различных учебных дисциплинах значимость того или иного элемента различна: так, в математике главное *число*, в языке и литературе – *слово*, в рисовании и черчении – *форма*. При этом простейшим элементом числа выступает *единица*, простейшим элементом формы – *простая линия*, простейшим элементом слова – *звук*. Следовательно, задача учителя состоит в том, чтобы, излагая новый материал, постепенно усложнять эти элементы, постоянно «нанизывая» на них все новые и новые крупинки знаний.

Он сделал важнейший вывод, что основой всякого усвоения, а следовательно – и всего обучения, надо считать *фор-*

му, число и слово. Знание только тогда можно считать усвоенным, когда оно отлилось в форму, ясно различается от других знаний (его можно определить, выделить, *сосчитать*) и получило название (отлилось в *слове*). На этих рассуждениях Песталоцци строит методику *элементарного*, т.е. *начального преподавания*. Обучение слову, форме и числу приводит к необходимости заниматься прежде всего родным языком, чистописанием, рисованием и арифметикой.

Песталоцци разработал методику этих предметов, основанную на принципе наглядности. Основные методические приемы обучения грамоте, счету и письму, как они изложены у И.Г.Песталоцци, стали в настоящее время достоянием мировой педагогики. Именно у Песталоцци начальное обучение впервые получило научное обоснование, а его самого с полным основанием можно считать основоположником начального образования. Он расширил содержание начального образования за счет включения в него рисования, пения и гимнастики, сведений из географии, природоведения, а также элементов геометрии. До него этих дисциплин в начальной школе просто не было.

И.Г.Песталоцци был первым педагогом, всерьез озаботившимся проблемой профориентации (конечно, само понятие «профориентация» возникло много позднее). Он выдвинул требование специального «элементарного образования для индустрии». Это образование должно было помочь молодежи овладеть основными приемами и общей культурой труда. Для этого он рекомендовал «специальную гимнастику, готовящую к индустрии», которая должна была строиться на основе «элементарной гимнастики».

Последние годы жизни педагога принесли ему много страданий: он потерял единственного сына Якоба; его помощники в Ивердоне перессорились, а сам

Песталоцци вынужден был покинуть основанное им заведение. Нравственное страдание приносила ему мысль о том, что он всю жизнь стремился оказывать помощь детям бедняков, а в Ивердоне, ставшем известным на всю Европу учебным заведением, он был вынужден принимать на учебу прежде всего детей богачей, на средства которых фактически и содержалась школа. Вскоре после отъезда из Ивердона, 17 февраля 1827 г., он умер в больнице города Брутг. На памятнике Песталоцци, установленном в Ивердоне в 1890 г., выбиты слова, которые были девизом всей его жизни: «Все для других, ничего для себя».

За прошедшие после его смерти два столетия значимость педагогического наследия и личности самого швейцарского просветителя никогда не вызвали сомнения. Ведущие отечественные историки педагогики неизменно относили его к крупнейшим представителям демократической педагогической мысли; называли замечательным педагогом–практиком, отдавшим свою жизнь воспитанию детей трудящихся.

В то же время его главные открытия ожидала непростая судьба, в том числе и в российском образовании. Возьмем хотя бы его идею соединения учебы с производительным трудом. Казалось бы, в первые послеоктябрьские десятилетия она единодушно воспринималась как магистральный путь советского воспитания, причем не только в опыте *специальных учреждений* (А.С.Макаренко, М.С.Погребинский, П.В.Поталак и др.) [8], но и в рамках единой *трудовой школы*. На эту же идею «работали» все советские школьные реформы, особенно последние по времени (1958, 1984). Еще сравнительно недавно едва ли не каждая советская школа стремилась к воплощению в жизнь идеи детского развивающего производительного труда. Повсеместно на селе создавались учени-

ческие производственные бригады, отряды молодых животноводов, работали кружки юных овцеводов, кролиководов и т.п. Городские школы нередко становились «цехами» местных заводов. В учебно-производственных комбинатах проходили трудовую практику едва ли не все школьники [9].

Увы, приходится с сожалением признать, что ныне все это осталось в прошлом, и современная отечественная школа далека от идеалов, некогда провозглашенных Песталоцци и Макаренко. Остается надеяться, что на новом витке развития российское образование сумеет отыскать возможности для плодотворного использования прогрессивного наследия великих педагогов прошлого, таких как Иоганн Генрих Песталоцци.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пинкевич А.П. Вводная статья // Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч.: В 2 т. / Под ред. С.А.Каменева, Р.И.Млиника, А.П.Пинкевича, И.Ф.Свадковского. Т. I. М.: Гос. уч.-пед. изд-во, 1936. С. 7–29.
2. Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч.: В 3 т. Т. I. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 720 с.

3. Песталоцци И.Г. Письмо другу о пребывании в Станце // Песталоцци И.Г. Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. II / Под ред. В.А.Ротенберг и В.М.Кларина. М.: Педагогика, 1981. С. 49–73.

4. Помелов В.Б. 100 великих педагогов. М.: Вече, 2018. 416 с.

5. Помелов В.Б. Основоположник дошкольного воспитания // Педагогика. 2012. № 9. С. 93–100.

6. Помелов В.Б. Фридрих Фрёбель и его вклад в педагогику // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011. № 4 (3). С. 114–123.

7. Фрёбель Ф. Пед. соч.: В 2 т. Т. I. Воспитание человека / Под ред. Д.Н.Королькова. М., 1913. 220 с.

8. Помелов В.Б. Институт трудового воспитания «Новая жизнь» как успешная воспитательная система // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. Педагогика и психология. 2011. № 1 (3). С. 108–112.

9. Помелов В.Б. Трудовое воспитание школьников в Кировской области в 1940–1960-е гг. // Педагогика А.С.Макаренко: воспитание и жизнь (достижения и проблемы): Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 125-летию со дня рождения А.С.Макаренко / Под ред. А.А.Фролова. Н.Новгород: Изд-во НГПУ, 2013. С. 118–121.

Дата поступления 23.11.2020

I.G.Pestalozzi: «My hand was in their hand...»

On the 275th anniversary of the birth of the great teacher

Vladimir B. Pomelov – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Vyatka State University (Kirov, Russia); vladimirpomelov@mail.ru.

Abstract. *The article describes the theoretical and practical activities of the great Swiss teacher Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827). The main attention is paid to the disclosure of his contribution to the world pedagogical thought.*

Key words. *I.G.Pestalozzi, Switzerland, Zurich, F.Froebel, Neuuhof, Stantz, Burgdorf, Yverdon.*

REFERENCES

1. Pinkevich A.P. Vvodnaya stat'ya. Pestalozzi I.G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya v 2 t. [Selected pedagogical works]. T. I. Moscow: Gos. uch.-ped. izd-vo, 1936. P. 7–29.
2. Pestalozzi I.G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 3 t. [Selected pedagogical works]. T. I. Moscow: Izd-vo APN RSFSR, 1961. 720 p.
3. Pestalozzi I.G. Pis'mo drugu o prebyvanii v Stance. Pestalozzi I.G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2 t. [Selected pedagogical works]. T. II. Moscow: Pedagogika, 1981. P. 49–73.

4. *Pomelov V.B.* 100 velikih pedagogov [100 great teachers]. Moscow: Veche, 2018. 416 p.
5. *Pomelov V.B.* Osnovopolozhnik doshkol'nogo vospitaniya [The founder of the preschool upbringing]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2012. No. 9. P. 93–100.
6. *Pomelov V.B.* Fridrih Fryobel' i ego vklad v pedagogiku [Friedrich Froebel and his contribution to pedagogy]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psihologiya* [Bulletin of the Vyatka State Humanitarian University. Pedagogy and psychology]. 2011. No. 4 (3). P. 114–123.
7. *Fryobel' F.* Pedagogicheskie sochineniya: V 2 t. [Pedagogical works]. T. I. Vospitanie cheloveka [Human education]. Moscow, 1913. 220 p.
8. *Pomelov V.B.* Institut trudovogo vospitaniya "Novaya zhizn'" kak uspeshnaya vospitatel'naya sistema [The institute of the labor upbringing "New life" as a successful upbringing system]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogika i psihologiya* [Vestnik Vyatka State Humanitarian University. Pedagogy and psychology]. 2011. No. 1 (3). P. 108–112.
9. *Pomelov V.B.* Trudovoe vospitanie shkol'nikov v Kirovskoj oblasti v 1940–1960-e gg. [Labor upbringing of schoolchildren in the Kirov region]. *Pedagogika A.S.Makarenko: vospitanie i zhizn' (dostizheniya i problemy): Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchyonnoj 125-letiyu so dnya rozhdeniya A.S. Makarenko* [Pedagogy A.S.Makarenko: education and life (achievements and problems): Materials of the international scientific-practical conference dedicated to the 125th anniversary of the birth of A.S.Makarenko]. Nizhnij Novgorod: Izd-vo NGPU, 2013. P. 118–121.

Submitted – 23.11.2020

Современные методы и формы организации дистанционного обучения в США

Алейникова Ксения Андреевна – соискатель Института стратегии развития образования РАО (Москва, Россия); aleinikova86@yandex.ru

Аннотация. В статье кратко характеризуются наиболее эффективные методы и формы организации дистанционного обучения в США. Особое внимание уделяется педагогическим методам, которые активизируют включение учащихся в удаленный процесс обучения, формируют устойчивые знания и практический опыт, навыки коммуникации в условиях сетевого взаимодействия. К ним относятся: методы обучения, основанные на приключениях, искусстве, на применении в учебном процессе персональных обучающих сетей, а также анимационные и игровые.

Ключевые слова. Образование в США, дистанционное обучение, онлайн обучение, методы и формы обучения.

Ориентация современного образования на открытость, доступность и непрерывность обусловила необходимость использования дистанционной формы его получения. Согласно последним данным Министерства образования США, более 20 миллионов современных американцев регулярно обучаются дистанционно с целью углубления знаний и расширения личного опыта, отработки навыков практической деятельности, получения квалификации и продолжения образования. По статистическим данным, в начале 2020 г. не менее 82% образовательных учреждений разного уровня в той или иной степени применяли в практике обучения дистанционные формы работы с учащимися [1]. В период пандемии коронавируса эти показатели максимально выросли: в настоящее время в стране дистанционно обучаются 100% школьников и студентов [2].

Такая форма образования не является новой: многие годы она эффективно применялась в условиях заочного обучения. Однако на современном этапе в образовательном процессе произошли существенные изменения, в связи с чем

американские исследователи предлагают рассматривать дистанционное образование как удаленную форму обучения, при которой взаимодействие субъектов учебного процесса друг с другом и со средствами обучения осуществляется при помощи современных цифровых устройств и новых информационно-коммуникационных технологий [2; 3; 4].

Некоторые специалисты (в частности Д.Тракслер, Д.Баггали) считают осуществление учебного процесса в дистанционном формате серьезным вызовом образовательной системе США и видят важнейшую задачу не только в вовлечении в него обучающихся, но и в формировании у них качественных предметных знаний и практического опыта, развитии навыков эффективного взаимодействия в условиях сплоченного виртуального сообщества [2; 3]. В практике современного дистанционного образования США уже закрепились некоторые наиболее результативные организационные формы, а также методы обучения: 1) метод, основанный на приключениях, 2) основанный на искусстве, 3) на применении в учебном процессе персональных обучающих сетей, 4) ани-

мационные и игровые методы, регулярно дополняемые новыми разработками.

Наиболее эффективным из них и считается получивший международную известность **метод обучения на основе приключений**. Его возникновение, по мнению ученых (Д.Велецианос), способствовало кардинальному изменению существующей архитектуры традиционного онлайн-образования, а также расширению возможностей обучающихся, благодаря которым они сегодня могут легко взаимодействовать с разнообразными данными, потоками информации, другими людьми, культурами и окружением [5, с. 100].

Такой метод применяют в работе с детьми дошкольного и школьного возраста, а также со студентами. Для каждой возрастной категории создаются совместимые с учебным планом интерактивные образовательные онлайн программы. В их основе – тематические виртуальные путешествия, в ходе которых обучающиеся получают новые знания, строят гипотезы и эмпирически их осмысливают. Так, программа «На север!» («Go North!») ориентирует на знакомство с особенностями северного климата, природой и географией арктических зон, традициями и культурой коренных народов. Программа «По миру на велосипеде» («World by cycle») знакомит с тем, как живут люди в разных уголках Земли. Программа «Образование в мире» («Earthducation») позволяет узнать об образовательных системах разных стран, понять, какое значение имеют знания для устойчивого развития общества, учит самостоятельно находить конструктивные и творческие пути решения глобальных проблем. Используя комплексную программу «Проект Джейсона» («Jason Project»), преподаватели формируют у обучающихся интерес к дисциплинам естественнонаучного цикла и мотивируют их на самостоятельную научную работу. При этом наставниками

выступают специалисты из Национального управления по авиации и исследованию космического пространства, Национального управления океанических и атмосферных исследований, Национального географического общества и т.д.

Актуальность внедрения в современных условиях названного метода обосновали и доказали на практике А.Доринг и Ч.Миллер. Он применяется в дистанционном обучении, в ходе которого обучающиеся и преподаватели, используя настоящие сюжеты из виртуальной образовательной среды, в процессе взаимодействия с путешественниками, экспертами и другими учащимися, находящимися в удаленном месте, совместно исследуют проблемные вопросы и решают реальные жизненные задачи [6; 7; 8]. Его суть обусловлена технологическими возможностями, способствующими развитию у обучающихся технологических навыков, умений применять различные технические средства обучения для решения учебных задач.

Сегодня используются две модели реализации метода обучения на основе приключений, различающиеся функциями и ролями участников образовательного процесса в ходе подготовки и осуществления занятий. Первая модель (она наиболее известна, впервые была представлена учеными из Университета Миннесоты) предназначена для массового обучения и ориентирует на поэтапность в дистанционных занятиях. На первом этапе формируется творческая команда профессионалов (преподаватели, администрация, сотрудники образовательного учреждения, группа ученых-исследователей), которые будут заниматься проектированием занятия. Опираясь на учебный план, она определяет цели и задачи предстоящего занятия, выявляет проблемный вопрос или тему для изучения, выбирает регион исследования, составляет подробный план занятия.

Затем избираются руководитель проекта, ведущие, теоретики и модераторы и распределяются функции, которые будут выполнять участники команды в процессе организации и проведения занятия.

На втором этапе руководитель проекта и ведущие отправляются в экспедицию, в ходе которой снимают небольшие видеофрагменты, освещающие проблемные вопросы, и раскрывают тему исследования. Сценарий видеофрагментов заранее продумывается, в его содержание включается вся необходимая обучающимся информация и медиаданные. Эти видеофрагменты транслируются в режиме онлайн-конференции, в которой участвуют преподаватели, обучающиеся, эксперты, члены творческой команды, а также интервьюируемые. Во время этой конференции, используя чат или прямой эфир, все участники образовательного процесса могут задавать уточняющие вопросы, обмениваться мнениями. Такой организованный просмотр и живое общение позволяют не только установить связь между уже имеющимися у них знаниями и реальностью, но и своевременно выявить в них пробелы, скорректировать неверные представления об изучаемых явлениях.

На третьем этапе обучающимся на занятиях предлагаются направленные на углубление знаний, отработку практических и исследовательских навыков задания, которые могут быть представлены в разных формах: онлайн-викторины, тестов, кроссвордов, ребусов, дебатов, дискуссий, а также исследовательских проектов. Исследовательские проекты обычно выполняются в течение недели и размещаются учащимися на специальном сайте, для презентации и обсуждения. Итогом становится рефлексивный отчет участников видеоконференции, в котором они делятся впечатлениями об изученных явлениях и рассказывают о полученном опыте.

Рассмотрим в качестве примера одно из заданий (разработал А.Доринг) с применением метода обучения на основе приключений на занятии на тему «Изучение новых территорий в составе Канады». Сначала преподаватель определяет конкретную местность для проведения исследования, в данном случае это провинция Нунавут. Затем совместно с исследователями составляет план занятия, в содержание которого входят четыре блока, раскрывающие специфику изучаемой местности и природных условий, особенности жизни обитателей Нунавута, традиции и занятия коренных народов, проживающих на этой территории. В процессе изучения темы обучающиеся в онлайн-режиме смотрят и обсуждают короткие видеосюжеты, сгруппированные по блокам, задают вопросы участникам экспедиций и выполняют серию заданий, направленных на углубление знаний по данным вопросам, отработку практических и исследовательских навыков.

Следует отметить, что все большее распространение приобретает другая модель реализации данного метода, когда создателями образовательной программы и ее непосредственными участниками становятся сами обучающиеся. Так, в процессе работы над программой учащийся одновременно может попробовать себя в роли руководителя проекта, участника экспедиции, эксперта, ведущего, модератора, а также преподавателя или наставника. Важно, что содержание образовательной программы, исследовательские вопросы и место проведения исследования определяются обучающимися самостоятельно. Данная модель обладает рядом очевидных преимуществ: ориентирует на постановку собственных исследовательских вопросов и самостоятельный поиск ответов на них, способствует расширению знаний и развертыванию способностей, нацелива-

ет на создание индивидуально значимого и уникального учебного контента, содействует развитию у обучающихся навыков взаимодействия в социальных сетях.

Отметим, что проектирование дистанционных занятий с использованием данного метода обучения – достаточно трудоемкий процесс, требующий специальных знаний и значительных усилий. Чтобы его упростить, А.Доринг и Ч.Миллер разработали методические рекомендации для обучающихся и преподавателей, где описана шестиступенчатая модель применения такого метода: 1) обучающиеся должны сформулировать исследовательский вопрос, 2) определить местность для проведения исследования, 3) отобрать экспертов для участия в проекте, 4) разработать план занятия и создать среды для работы в реальном времени, 5) детально изучить исследовательский вопрос, 6) поделиться результатами исследования с другими участниками программы.

Метод обучения на основе приключений активно используется в современной практике американского образования. Его эффективность подтверждается исследованиями (Д.Велецианоса, А.Доринга, Ч.Миллера), в которых производилась оценка таких важных параметров обучения, как вовлеченность субъектов обучения в учебный процесс, качество освоение нового теоретического материала и практических навыков.

Важное значение для дальнейшего развития дистанционных форм получения образования, при использовании которых коммуникация осуществляется в сети Интернет, имеют методы, направленные на формирование сетевых сообществ обучающихся. Одним из них является **метод обучения на основе искусства**, становление и развитие которого происходило параллельно с распространением и совершенствованием современных информационно-коммуникационных

технологий. Идея его реализации в учебном процессе была представлена в работах Б.Перри еще в 2006 г. В ходе поиска способов улучшения взаимодействия учащихся в условиях онлайн-обучения ученый обратил внимание на разработку, в которой фотографии использовались для проведения исследовательских интервью. Он подготовил серию фотовопросов по теме занятия, предназначенных для совместного обсуждения и комментирования. Такой способ взаимодействия позволил вовлечь в обучение большое число студентов, так как вызвал у них большой интерес. В дальнейшем возможности были расширены путем включения в обучение различных видов искусства (М.Эдвардс, К.Янцен). Главной целью метода является поэтапное приобщение членов сетевого учебного сообщества к общей культуре. Кроме того, он позволяет сформировать необходимое для эффективной интернет-коммуникации внутри сообщества умение устанавливать контакт, а также навыки взаимодействия и кооперации в условиях дистанцирования, организации социального присутствия, невербального общения, эффективной передачи и получения информации и т.д.

Сегодня *метод обучения на основе искусства* определяется как творческий, предполагающий использование в учебном процессе различных объектов цифрового искусства, созданных на базе новых технологий. Он реализуется с помощью пространственных искусств (например, при разработке цифровых иллюстраций к занятиям и созданию заданий, содержащих фотовопросы), литературы (при обучении ведению блогов и сторителлингу¹), музыки (для создания позитивной атмосферы на уроках и в

¹Сторителлинг (англ. *storytelling*) – способ передачи информации через историю (притчу, анекдот, сказки и т.д.).

качестве фона для проведения занятий), театра (для подготовки заданий, связанных с симуляционной деятельностью и анализом видеоматериалов) [9, с. 6]. Отметим, что применение в учебном процессе такого метода требует от преподавателя выполнения специфических функций, связанных с организацией коммуникации на расстоянии, развитием социального присутствия, демонстрацией коммуникативного поведения, обеспечением социального равенства, использованием групповых форм работы, учетом уровней развития обучающихся, оказанием им содействия и т.д.

В настоящее время данный метод активно используются в дистанционном образовании США на всех образовательных уровнях. Его реализация включает три последовательных этапа: 1) организация взаимодействия, 2) развитие социального присутствия, 3) единой культуры у представителей обучающегося сообщества. На каждом из них преподаватель использует различные методические приемы, отвечающие конкретным запросам и условиям обучения.

Цель *первого этапа* – обеспечение преподавателем условий для всестороннего взаимодействия, необходимого для запуска и ведения сетевого процесса обучения, а также для функционирования виртуального сообщества. Взаимодействие должно осуществляться между всеми субъектами образовательного процесса, обучающимся и его внутренним миром, содержанием образования, техническими средствами обучения и технологиями. Для его организации используются особые методические приемы и формы проведения занятий. На первом дистанционном занятии проводятся видеоконференция или беседа в текстовом чате, происходит знакомство учащихся со всеми участниками образовательного процесса и техническими средствами обучения. Эти занятия чаще всего по-

свящаются какой-то конкретной теме, а их отличительной чертой является интерактивность, которая обеспечивается за счет использования в учебном процессе различных видов искусства.

Б.Перри, М.Эдвардс и К.Янцен предлагают на первом этапе применять синхронные и асинхронные онлайн-дискуссии или интерактивные лекции в сочетании с методическими приемами, сопровождаемыми демонстрацией объектов искусства. Это может быть включение тематических музыкальных композиций, анализ литературных произведений, обсуждение кинофильмов, рассказывание сюжетных историй, обмен мнениями по поводу иллюстраций, фотовопросы. Каждое из заданий заканчивается рефлексивным вопросом, побуждающим к выражению личной позиции и стимулирующим дальнейшую дискуссию в чате или на форуме.

Задача преподавателя *на втором этапе* – развитие навыков социального присутствия путем включения обучающихся в активную деятельность в условиях виртуальных образовательных центров, работающих на принципах симуляции. Так, учащиеся погружаются в виртуальную проблемную ситуацию по теме занятий, для разрешения которой им необходимо принять на себя определенную роль. Исполняя различные роли, они проявляют свои личностные характеристики и таким способом конструируют внутри учебного сообщества собственный виртуальный образ, который закрепляется в сознании других пользователей, а затем проявляется в ходе различных дискуссий в чатах, на форумах. Благодаря этому у обучающихся развиваются навыки организации социального присутствия, совершенствующиеся по мере того как участие личности в группе становится более комфортным.

Особое значение имеет *третий этап*, на котором формируется общая куль-

тура. Для этого используется особый методический прием, названный «*концептуальное одеяло*». Его суть состоит в том, что сначала учащиеся создают в виртуальном пространстве состоящее из личностно-значимых идей, теорий, высказываний, метафор, отражающих их понимание изучаемой темы «*лоскутное одеяло*». Затем им делятся с другими участниками сетевого обучающегося сообщества. Каждая работа комментируется, по ней задаются вопросы. Анализ «*лоскутных одеял*» заканчивается составлением общего «*концептуального одеяла*» сообщества, в котором содержатся как индивидуальные, так и общие для группы пользователей взгляды на изучаемую проблему.

Сегодня в практике американского образования используется многообразные вариации метода обучения на основе искусств, которые не меняют его суть и проявляются в выборе объектов искусства для построения заданий или их формулировке. Это подтверждает интерес преподавателей к данному методу. Кроме того, исследователи (Б.Перри, М.Эдвардс) отмечают его позитивное влияние на формирование у обучающихся рефлексивных умений, творческих способностей, коммуникативных навыков, а также развитие чувства принадлежности к группе и уверенности в себе [10].

Интересен метод, основанный на применении в учебном процессе персональных обучающихся сетей. Его разработкой занимался известный канадский исследователь А.Курос, преподававший дисциплины психолого-педагогического цикла в Университете Реджайна. Сегодня данный метод является одним из наиболее доступных и часто реализуемых в практике дистанционного школьного, университетского и корпоративного образования США. Он направлен на развитие у обучающихся умений критически оценивать полученную информацию,

производить, обобщать, синтезировать и распространять знания в процессе сетевого взаимодействия. С его помощью формируются навыки кооперации в условиях удаленного взаимодействия, а также технические, управления информационными ресурсами, организации и ведения цифровых проектов.

А.Курос определяет данный метод как специфический способ получения обучающимися знаний, при котором развитие происходит в процессе создания ими персональных образовательных сред. Эти среды формируются в социальной инфраструктуре информационных сетей [5, с. 125] и позволяют вовлеченным в сетевой учебный процесс пользователям выстраивать собственную образовательную траекторию, самостоятельно контролировать обучение и управлять им. Таким образом, сущность метода обусловлена его практическими целеустановками, которые заключаются в создании персональных образовательных сетей и их успешном использовании в ходе дальнейшего самообразования [4; 5].

Очевидно, что при таком подходе изменяется роль и функции педагога в учебном процессе: он становится «сетевым преподавателем» (К.Бейкер-Дойл, А.Курос) – организатором и активным участником сетевого взаимодействия. В его функции входят составление плана обучения, привлечение к работе с учащимися коллег и профессионалов, разработка и регулярное обновление учебного контента, наполнение виртуальной образовательной среды, организация общения в чатах в режиме реального времени, ведение блогов и микроблогов, редактирование страниц и создание новых страниц на веб-сайте, проведение видеоконференций, формирование профессиональных сетевых сообществ, создание социальных закладок и управление ими, организация обмена информацией [5;11].

Организация дистанционных занятий с применением названного метода – достаточно сложный процесс. Она начинается с предварительного проектирования преподавателем учебного плана дисциплины, в котором выделяются два компонента – теоретический и практический. В первую очередь выстраивается теоретический материал, подлежащий изучению, определяются модули и темы занятий. Для каждого тематического занятия, направленного на ознакомление учащихся с новыми знаниями, разрабатывается практикум, ориентированный на более детальное и наглядно-практическое изучение пройденного материала.

Затем начинается технологическая подготовка обучающихся к реализации плана. С этой целью преподаватель на одной из доступных платформ конструирует специальный образовательный сайт, на котором регистрируются его обучающиеся, и становится его модератором. Сайт обладает достаточно широким функционалом, позволяющим и модератору, и обучающимся вести онлайн-чат, участвовать в форумах, выкладывать посты, создавать профили личных страниц и т.д. К началу курса у каждого учащегося на сайте должен быть создан собственный профиль, предназначенный для ведения блогов и микроблогов, накопления цифрового портфолио, совместной работы с другими пользователями, презентации цифрового проекта.

После этого разворачивается сам учебный процесс, включающий: раскрытие преподавателем основных теоретических и практических аспектов темы, составление обучающимися цифрового портфолио и создание ими личных блогов, совместную разработку группой учащихся единого информационного ресурса, индивидуальную подготовку цифровых проектов. На каждом из этапов, за исключением первого, деятельность учащихся оценивается с помощью

традиционной балльной системы. В оценивании могут участвовать все пользователи сайта, включая преподавателей, специалистов и самих обучающихся. Взаимодействуя в сети в синхронном и асинхронном форматах, они принимают решения по поводу качества выполнения того или иного задания, комментируют результат его выполнения и выставляют оценки.

Первый этап предполагает взаимодействие в режиме реального времени. На этом этапе синхронные занятия проходят два раза в неделю. На первом занятии, которое длится не более двух часов и может проходить как в форме видеоконференции, так и в радиоформате, преподаватель дисциплины знакомит учащихся с теоретическим материалом и совместно с ними разбирает учебные вопросы. Второе занятие носит практико-ориентированный характер, в нем участвуют ведущие специалисты в изучаемой области, которые в режиме онлайн демонстрируют эксперименты, воссоздают модели, показывают мастер-классы. Обучающиеся могут задавать специалистам вопросы, просить дополнительно продемонстрировать что-либо или повторить демонстрацию. Материалы занятий сохраняются на сайте, чтобы пользователи могли в любой момент вернуться к их просмотру или прослушиванию занятия.

На *втором этапе* учащиеся начинают наполнять свой профиль материалами. Эта работа, как правило, связана с самообразованием и происходит в асинхронном формате. Преподаватель выбирает любой способ закрепления обучающимися полученных знаний. Так, к примеру, они могут читать и анализировать дополнительные материалы по теме, писать небольшие заметки и эссе, делать обзоры литературы, изучать видеoinформацию и т.д. Готовые работы загружаются в специальный раздел своего профиля – «цифровой портфолио»,

который становится персональной образовательной средой пользователя. Деятельность каждого учащегося оценивается преподавателем по трем критериям: качество опубликованных материалов, их достоверность и оригинальность.

Третий этап связан с расширением функционала личного профиля обучающихся и дальнейшим информационным наполнением персональной образовательной среды. В профиле заполняются разделы «Личный блог пользователя» и «Форум». Обучающиеся, глубоко изучив тему, записывают блог, в котором делятся полученными знаниями, представляют анализ проделанной самостоятельно работы, оценивают собственные результаты усвоения темы. После этого создают тему для форума, в рамках которого происходит обмен мнениями по пройденному материалу, обсуждаются изученные темы, уточняются личностно-значимые вопросы. В обсуждении могут участвовать все пользователи сайта – обучающиеся, преподаватель и приглашенные специалисты-практики.

Синхронизация получения и отправки информации между пользователями сайта на данном этапе может быть разной. Ее выбор зависит от срочности выполнения задания, загруженности участников учебного процесса, необходимости организации работы в том или ином формате. Оценка деятельности обучающихся осуществляется преподавателем, специалистами и группой.

Цель *четвертого этапа* – самостоятельная кооперация обучающихся для создания внешнего сетевого информационного ресурса, размещаемого на доступных веб-сайтах типа «Ning», «Wiki», «Moodle». Взаимодействуя дистанционно, учащиеся совместно разрабатывают познавательный контент по изученной теме. Каждый из участников, пользуясь инструментами сайта, выполняет конкретное задание, как правило, связанное

с наполнением тематического раздела информацией различного типа. В работу часто включаются преподаватели и специалисты, они помогают правильно оформить материалы, дают необходимые рекомендации. Контроль качества разработанного контента сайта происходит посредством организованного преподавателем онлайн-голосования профессионалов.

На *пятом (заключительном) этапе* обучающиеся получают индивидуальное творческое задание, связанное с подготовкой цифрового проекта по изученной теме. Важно, что они не ограничены в выборе формата выполнения задания и типа проектной работы: могут сконструировать персональный образовательный ресурс, снять видеофильм, подготовить презентацию, разработать модель, продемонстрировать мастер-класс и т.п. Затем цифровой проект выкладывается на личной странице учащегося, оценивается и комментируется всеми пользователями сайта.

Анализ практики дистанционного образования в США показал, что метод обучения, основанный на применении в учебном процессе персональных обучающихся сетей, пользуется вниманием педагогов-практиков. Вместе с тем, данные, доказывающие его позитивное влияние на развитие у обучающихся необходимых знаний, умений и навыков, пока отрывочны. Масштабные исследования эффективности данного метода обучения на сегодняшний день не завершены по причине его новизны.

Серьезное внимание сегодня уделяется **анимационным методам обучения**, которые применяются при создании короткометражных мультфильмов или видеоклипов, выполняющих функцию визуальной поддержки. Мощным импульсом для их развития служат постоянно обновляемые результаты исследований в области памяти, мышления и

восприятия, которые отчасти подтверждают гипотезу Э.Тоффлера о появлении в условиях информационного общества специфического вида человеческого мышления, реагирующего на множественные вспышки и отрывки информации. Так, ученым удалось установить, что в последние десятилетия способность длительного запоминания человеком новой информации снижается, а более качественное ее усвоение происходит в случае ее визуального предьявления [12].

Анимационные методы подходят и для формирования основных когнитивных навыков и ценностно-смысловых компетенций у детей дошкольного и младшего школьного возраста, и для развития мыслительных навыков высокого уровня у учащихся более старшего возраста. К тому же, по мнению ряда исследователей (Т.Круз, Р.Лоу, П.Эйрс), с их помощью решаются и другие важные задачи: вовлечение обучающихся в учебный процесс, развитие мотивации к выполнению онлайн-заданий, формирование интереса к изучаемому материалу, создание комфортных условий для обучения, активизация деятельности обучающихся, улучшение различных видов коммуникации и т.д. [13; 14; 15]. Подчеркнем, что особое место данные методы занимают в образовании и самообразовании взрослых людей: они используются в профессиональном коучинге¹ для повышения у сотрудников компаний навыков эффективной межличностной коммуникации и принятия решений в собственной профессиональной деятельности.

¹Коучинг – метод тренировки, в процессе которой коуч (тренер) помогает обучающемуся достичь некой жизненной или профессиональной цели. В отличие от менторства, коучинг сфокусирован не на общем развитии, а на достижении четко определенных целей.

Примером применения анимационных методов обучения² может служить короткометражный фильм «Изучение рифов с Ж.Кусто» (киностудия Pixar), в котором реальный персонаж Жак Кусто взаимодействует с виртуальными персонажами мультфильма «В поисках Немо». Фильм знакомит с жизнью обитателей Большого Барьерного рифа, изменениями в подводном мире, связанными с деятельностью человека, фокусирует внимание на проблемах загрязнения океана.

С целью ознакомления обучающихся с конкретным учебным материалом и формирования у них навыков выполнения действий применяется, например, анимация «Обучение решению уравнений с помощью схем», в которой в доступной визуализированной форме представлен последовательный порядок действий при решении простейших уравнений.

Для обучения взрослых чаще всего используются анимации, объясняющие последовательность действий в экстремальных ситуациях и формирующие профессиональные навыки.

Особое значение приобретают разработанные преподавателями и педагогами авторские анимации, способствующие гибкости и индивидуализации процесса обучения (например, работы преподавателя С.Гардена, ориентированные на формирование у учащихся первоначальных знаний по основным общеобразовательным предметам). Они создаются при помощи специального программного обеспечения (ClipStudio, Moovly или Blender) и используются в различных образовательных целях.

В современных педагогических исследованиях *анимационные методы*

²В практике обучения сегодня используются короткометражные анимации, созданные крупными американскими киностудиями, креативными студиями цифрового образования, преподавателями.

обучения определяются как педагогические, предполагающие использование в образовательных целях небольших по объему и отличающихся глубиной содержательности анимационных фильмов, выполненных при помощи средств мультипликации [13–16]. Их ведущим компонентом является образовательный анимационный фильм, назначение которого состоит в создании качественной мультисенсорной поддержки, облегчающей процесс восприятия сложных текстовых и аудиоматериалов. Степень применения в обучении анимационных фильмов различна: они могут быть использованы и в качестве самостоятельного метода, с помощью которого преподаватель представляет весь учебный материал, и в качестве приема в сочетании с другими активными методами обучения (дискуссия, дебаты, проблемный метод). Способ применения влияет на их выбор. Как правило, используются следующие типы анимации:

1) *рисованная* – знакомит с новым материалом при помощи рассказа преподавателя и простых иллюстрации;

2) *двухмерная* – представляет сложный учебный материал в форме доступного по содержанию короткометражного иллюстрированного фильма с аудио- и текстовой поддержкой);

3) *трехмерная* – решает задачи, связанные со знакомством с реальными моделями изучаемых объектов, явлений или процессов;

4) *интерактивная* – создает эффект погружения в виртуальную реальность, в условиях которой учащиеся становятся виртуальными анимационными персонажами, способными к взаимодействию с предметами, другими пользователями или героями. Интерактивная анимация обладает существенными преимуществами, так как с ее помощью обучающиеся получают информацию и осваивают материал в удобном для них

режиме, учатся адекватно воспринимать разнообразные реакции на свои действия, улучшают навыки компьютерно-опосредованной коммуникации и социального присутствия, развивают эмоциональный интеллект.

Деятельность преподавателя, применяющего анимационные методы обучения, может быть связана и с созданием обучающего мультфильма, и с реализацией уже созданного продукта. Его функции в этих случаях различаются. В задачи разработчика входит определение темы занятия и создание в соответствии с ней при помощи современных технологий короткометражного обучающего анимационного фильма. Для этого, помимо педагогических навыков, он должен владеть навыками работы с новыми технологиями, графического дизайна, написания обучающих историй, а также умением преобразовывать текстовый материал в визуальный. В свою очередь, преподаватель-реализатор решает более простые задачи, связанные с отбором уже имеющихся анимационных обучающих фильмов, их трансляцией и интерпретацией. Ему нужно уметь грамотно проектировать ход занятий, выстраивать их с помощью специально созданных обучающих мультфильмов, использовать эффективные варианты сочетания анимационных методов обучения с другими.

Применение анимационных методов происходит поэтапно. Наиболее трудоемким является *этап создания анимационного фильма*, когда преподаватель последовательно решает ряд взаимосвязанных задач: выявляет темы, для изучения которых необходимо визуализировать материал; выбирает рациональные способы предъявления этого материала и подходящие для его эффективного усвоения анимационные педагогические средства; создает обучающий сюжет; отбирает инструменты

для создания анимации, проектирует ее и непосредственно разрабатывает сам мультфильм.

Этап реализации анимационных методов обучения связан с демонстрацией созданной образовательной анимации. Преподаватель в определенный период занятия предлагает обучающимся перейти к просмотру короткометражного анимационного мультфильма. В вводной части занятия это делается для организации работы обучающихся, в основной части – для визуализации темы, в заключительной – для рефлексии содержания изученного материала.

Серьезные международные исследования, направленные на выявление эффективности анимационных методов, были проведены в 2019 г. американскими и австралийскими учеными (Ч.Лью, Ф. Элмс и др.). В них делается вывод о положительном влиянии анимации на процесс усвоения обучающимися сложных научных концептов, а также подчеркивается роль данного метода в развитии мотивации и интереса к обучению, стремления к самостоятельному освоению новых знаний [16].

Особое место в дистанционном образовании США занимают **игровые методы обучения**, предполагающие целенаправленное введение в учебный процесс специально созданных обучающих цифровых игр. При этом развитие данного типа игр не является ответом на запросы только лишь педагогической практики, оно происходит в рамках стремительного процесса геймификации¹ таких не связанных с игровой деятельностью наиважнейших сфер человеческой жизни, как производство, бизнес, коммерция, медицина и т.д.

По мнению многих ученых, процесс геймификации образования в современных условиях является естественным и необратимым, потому как с развитием технологий и интернета способы познания и обработки информации у современных людей трансформировались (М.Пренски и др.). Сегодняшние школьники, являясь представителями нового «цифрового поколения», давно освоили «цифровой язык» разнообразных устройств и активно его используют в своих целях, в том числе и образовательных [17].

В США игровые методы обучения рассматриваются как эффективный способ приобщения к дистанционному образованию. В соответствии с Национальным планом по развитию образовательных технологий (принят в 2010 г.) в стране ведется системная работа по созданию и массовому внедрению в учебный процесс современных игровых методов и форм организации обучения. Их применяют в дошкольном, школьном, профессиональном образовании и образовании взрослых, а также в корпоративном и бизнес-образовании, здравоохранении и других неигровых сферах обучения. Широта применения данных методов обусловлена их специфическими возможностями, благодаря которым у учащихся происходит развитие устойчивого интереса и мотивации к учению, формирование ориентации на достижение образовательных целей, субъективной активности и высокого уровня вовлеченности в учебный процесс, а также выстраивание новых способов усвоения знаний. Кроме того, с помощью игровых методов формируются навыки, связанные с эффективным взаимодействием с окружающими, ведением проектов и решением прикладных задач.

В современной практике дистанционного обучения применяются различные по тематике, содержанию, направленности и типу игры, наиболее часто – осно-

¹Геймификация (от англ. *gamification*) – процесс использования игрового мышления и динамики игр для вовлечения аудитории и решения задач.

ванные на имитации реальных процессов, подразумевающие взаимодействие большого количества игроков, содержащие элементы экшена и приключений, ориентированные на решение проблемных задач и т.п.

В работе с детьми младшего школьного возраста используются элементарные цифровые игры, направленные на развитие навыков письма («PacWriter», «10 Finger Breakout»), чтения («Fun with Letters»), арифметических («Rocky's Boot», «Prime Time Adventure», «Prodigy»); на формирование когнитивных умений («Garfield's Count Me In» и т.п.) При обучении детей среднего и старшего школьного возраста – игры, основанные на симуляции и стратегии. В средней школе они ориентируют на формирование и закрепление знаний («Timez Attack», «Civilization III», «Immune Attack»); развитие навыков эффективного взаимодействия («Virtual Leader», «Classcraft»); поиск, обработку и анализ новой информации («Zombie based learning»). В старшей школе применяются игры, направленные на решение проблемных задач и развитие стратегического и инновационного мышления («Global Conflict», «Re-Mission»).

В работе с взрослыми обучающимися, в том числе и с людьми с ОВЗ, также используются различные симуляционные, стратегические и ролевые игры, выбор которых зависит от сферы занятости человека. Универсальной, многоцелевой, предназначенной для профессионального обучения взрослых является виртуальная игра с элементами социального взаимодействия «Second Life». С ее помощью обучающиеся, выбирая удобный для них способ виртуального существования, овладевают необходимыми им производственными, социальными, физическими навыками.

Отметим, что в настоящее время в американской психолого-педагогической литературе встречается множе-

ство разнообразных трактовок понятия «игровые методы обучения». Их рассматривают как: способ мотивации обучающихся и способ их вовлечения в учебный процесс, основанный на применении в практике обучения специальных компьютерных игр (Д.Джи, М.Пренски) [17; 18]; нетрадиционную образовательную технологию, при которой вовлечение в учебный процесс происходит с помощью применения в нем принципов, характерных для построения видеоигр (Д.Трибус) [19]; особый подход к организации работы учащихся, позволяющий за счет введения в образовательную практику элементов игрового дизайна повысить мотивацию обучающихся и их вовлеченность в учебный процесс (К.Дичев, Д.Дичева) [20, с. 5]. Очевидно, что в приведенных формулировках акцент делается на таких важных функциях, как мотивация и вовлечение обучающихся в процесс обучения.

Суть игровых методов состоит в целесообразном применении в учебном процессе цифровых игр, отличительной чертой которых является особый подход, когда сюжетные линии и механика (игровых правил) конструируются на основе целей и задач обучения. Сюжетом обычно становится увлекательная история, она разбивается на элементы, составляющие небольшие квесты, в результате прохождения которых осваивается и закрепляется новый учебный материал [21].

Роль преподавателя при реализации данных методов зависит от того, каким образом он будет использовать в учебном процессе цифровые игры. Применяя уже готовые обучающие игры, педагог выступает в роли модератора и организатора процесса обучения, направляющего игровую деятельность учащихся. Для этого он должен обладать прочными знаниями в предметной области, в рамках которой будет происходить процесс решения игровых задач;

развитыми техническими и коммуникативными навыками (в том числе – разрешения конфликтных ситуаций, возникающих между участниками игры). Также он может выступать и в роли создателя или соавтора обучающей игры, что потребует от него знаний, связанных с гейм-технологиями, проектированием, конструированием и моделированием.

Именно с учетом этой роли выбираются соответствующие задачам занятия модели реализации игровых методов обучения. *Первая модель* подразумевает применение заранее отобранных игр, с учетом целей и задач обучения, индивидуальных особенностей участников группы. На конкретном этапе занятия учащиеся знакомятся с сюжетом и условиями игры и игровыми задачами, осуществляет показ игровых действий. По окончании занятия педагог проводит рефлексию, выясняя, как участие в игре отразилось на знаниях и опыте обучающихся.

Вторая модель (детально описана М.Ромеро) предполагает самостоятельное создание преподавателем и обучающимися высокотехнологичных цифровых игр. Учащиеся делятся на творческие команды, перед ними ставится задача, связанная с самостоятельным изобретением цифровой игры. Сначала преподаватель объясняет технические моменты, необходимые для разработки цифровых игр, и знакомит обучающихся к предъявляемым к ним требованиями (коммуникативная направленность, реализация возможностей интерактива, ориентация на совместную деятельность и командные формы работы, возможность проявления творческих навыков и применения навыков критического мышления). Затем команды выбирают тему, направленность и сюжет для игры. Начинается процесс конструирования ее механики и гейм-дизайна. Обучаю-

щиеся могут обращаться за консультацией как к преподавателю, так и IT-специалистам, что позволяет вовремя скорректировать возможные проблемы и максимально усовершенствовать свою разработку. На заключительном этапе разработанная игра представляется всем участникам занятия, они ее тестируют и анализируют с точки зрения соответствия заявленным требованиям. Итогом становится победа одной из команд [22].

Широта применения игровых методов обучения в практике дистанционного образования показывает, что они имеют большой педагогический потенциал. Это же подтверждают и экспериментальные исследования, проведенные в различные годы в США группой ученых под руководством Р.Майера (2014, 2019). В них содержатся данные об эффективном влиянии таких методов на развитие у учащихся мотивации к обучению, а также об их роли в формировании у них системы предметных знаний, когнитивных и практических навыков [23].

В заключение еще раз подчеркнем, что представленные выше методы и формы организации обучения активно применяются в практике современного дистанционного образования США. Наряду с большими образовательными и развивающими возможностями, они обладают рядом существенных преимуществ, позволяющих преподавателям эффективно решать проблемы, связанные с обеспечением непрерывности осуществления учебного процесса и его продолжения в удаленном режиме; использованием в обучении новых технических средств, цифровых устройств и информационно-коммуникационных технологий; применением различных средств обучения для вовлечения учащихся в дистанционные формы работы и взаимодействия с окружающей действительностью и т.п.

Modern teaching methods and forms of organization of distance learning in the USA

Ksenia A. Aleinikova – Post-graduate student, Center for Pedagogical Comparative Studies, Institute of Educational Development Strategy, Russian Academy of Education (Moscow, Russia); aleinikova86@yandex.ru

Abstract. *The article briefly describes the most effective teaching methods and forms of organization of distance learning in the United States. Particular attention is paid to pedagogical methods aimed at engaging students in the remote learning process, developing their stable knowledge and practical experience, exercising effective communication skills in a networked environment. Today these methods include: adventure learning, art-based learning, personal networks learning, as well as animation-based and game-based learning.*

Key words. *Education in the USA, distance learning, online learning, teaching methods, organizational forms of teaching.*

REFERENCES

1. 50 Online Education Statistics: 2020 Data on Higher Learning & Corporate Training. Available at: <http://www.guide2research.com/research/online-education-statistics> (accessed 13.09.2020).
2. Baggaley J. Educational Distancing. *Distance Education*. 2020. Vol. 41 (4). P. 582–588.
3. Taxler J. Distance Learning – Predictions and Possibilities. *Education Sciences*. 2018. Vol. 8.
4. Veletcianos G. Emergence and Innovation in Digital Learning: Foundations and Applications. Athabasca: Athabasca University Press, 2016. 227 p.
5. Veletcianos G. Emerging Technologies in Distance Education. Athabasca: Athabasca University Press, 2010. 335 p.
6. Doering A. Adventure Learning: Situating Learning in an Authentic Context. *Innovate: Journal of Online Education*. 2007. Vol. 3 (6).
7. Doering A., Scharber C., Riedel E., Miller C. “Timber for President”: Adventure Learning and Motivation. *Journal of Interactive Learning Research*. 2010. Vol. 21 (4). P. 483–513.
8. Veletsianos G., Doering A. Long-term Student Experiences in a Hybrid, Open-ended and Problem Based Adventure Learning Program. *Australasian Journal of Educational Technology*. 2010. Vol. 26 (2). P. 280–296.
9. Janzen K. J., Perry B., Edwards M. Building Blocks: Enmeshing Technology and Creativity with Artistic Pedagogical Technologies. *Turkish Online Journal of Distance Education*. 2017. Vol. 18. P. 4–21.
10. Perry B., Edwards M. Innovative Arts-Based Learning Approaches adapted for Mobile Learning. *Open Praxis*. 2019. Vol. 11(3). P. 303–310.
11. Baker-Doyle K. The Networked Teacher: How New Teachers Build Social Networks for Professional Support. Teacher College Press, 2011. 105 p.
12. Attention Spans. Consumer Insights, Microsoft Canada. Available at: <https://dl.motamem.org/microsoft-attention-spans-research-report.pdf> (accessed 01.11.2020).
13. Cruz T., Aril-dela Cruz J. V. Communicating Science through Editorial Cartoons in Microbiology Classrooms. *Journal of Microbiology & Biology Education*. 2018. Vol. 19 (1). P. 1–2.
14. Lowe R. Learning form Dynamic Visualization: Innovations in Research and Application. Ploetzner: Springer, 2017. 386 p.
15. Ayres P., Paas F. Can the Cognitive Load Approach Make Instructional Animations More Effective? *Applied Cognitive Psychology*. 2007. Vol. 21. P. 811–820.
16. Liu C., Elms P. Animating Student Engagement: The Impacts of Cartoon Instructional Videos on Learning Experience. *Research in Learning Technology*. 2019. Vol. 27. P. 21–24.
17. Prensky M. Education to Better Their World: Unleashing the Power of 21st-Century Kids. NY: Teachers College Press, 2016. 144 p.

18. *Gee J.P.* Good Video Games + Good Learning: Collected Essays on Video Games, Learning, and Literacy. Peter Lang, 2007. 194 p.

19. *Trybus J.* 2015. "Game-Based Learning: What it Is, Why it Works, and Where it's Going." New Media Institute. Available at: [http://www.newmedia.org /game-based-learning--what-it-is-why-it-works-and-where-its-going.html](http://www.newmedia.org/game-based-learning--what-it-is-why-it-works-and-where-its-going.html).

20. *Dichev C. Dicheva D.* Gamifying Education: What is Known, What is Believed and What remains uncertain: A Critical Review. International Journal of Educational Technology in Higher Education. 2017. Vol. 9. P. 4–40.

21. *Zichermann G., Linder J.* The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition. NY: McGraw-Hill Education, 2016. 256 p.

22. *Romero M.* Digital Game Design as a Complex Learning Activity for Developing the 4Cs Skills: Communication, Collaboration, Creativity and Critical Thinking. GALA 2015: Revised Selected Papers of the 4th International Conference on Games and Learning Alliance. 2015. Vol. 9599. P. 90–99.

23. *Mayer R.* Computer Games in Education. Annual Review of Psychology. 2019. Vol. 70. P. 531–549.

Submitted – November, 25, 2020

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

- Аманов М.Э. Феномен эмоционального эффекта в педагогике. № 10, с. 27–33
- Арсеньев К.С. Методологические предпосылки для создания методики развития критического отношения к информации у студентов вуза. № 1, с. 16–25
- Арсеньев К.С. Методика развития критического мышления у людей разных возрастов. № 8, с. 37–46
- Асадуллин Р.М., Кирьякова А.В., Фролов О.В. Феномен добра и доброты в ценностном мире школьной культуры. № 8, с. 17–26
- Байбородова Л.В., Тамарская Н.В. Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования. № 7, с. 22–30
- Бережнова Е.В. Проблема востребованности результатов научно-педагогических исследований практикой образования. № 7, с. 31–35
- Боргояков С.А., Бозиев Р.С. Идеологические коллизии этноязыкового образования в современной России. № 2, с. 5–20
- Веракса Н.Е., Веракса А.Н. Проблема средств в цифровом обучении. № 4, с. 19–26
- Вербицкий А.А., Жойкин С.А., Куришкина Л.А. Концептуальная модель школы как Центра социально-контекстного образования. № 3, с. 15–27
- Гайдамашко И.В., Крель В.М., Семчук И.В. Психофизиологические обоснования соответствия обучения когнитивной структуре знаний. № 2, с. 29–39
- Геворкян Е.Н., Савенков А.И. «Распределенное лидерство» как инструмент повышения эффективности деятельности учебного подразделения университета. № 10, с. 5–16
- Горлова Н.А. Развитие личности обучающихся в образовательном процессе как педагогическая категория. № 1, с. 35–42
- Данюшенков В.С., Коршунова О.В. Потенциал педагогической семиотики в контексте развития личности. № 12, с. 23–34
- Дитяткина Л.А., Терина М.Б. Путь от знания к интеллектуальному капиталу. № 10, с. 34–40
- Дзятковская Е.Н., Захлебный А.Н. Миссия экологического образования – 2030. № 6, с. 68–76
- Жук О.Л. Актуальные направления развития образования и научно-педагогических исследований в условиях цифровой трансформации. № 3, с. 5–14
- Жук А.И. Направления цифровизации педагогического образования. № 4, с. 27–36
- Ибрагимов Г.И. Об объекте, предмете и понятийном аппарате педагогики. № 2, с. 21–28
- Иванова С.В., Бокова Т.Н. Высшие «школы будущего» в постмодернистском ракурсе (на основе компаративистских исследований) . № 6, с. 35–47
- Кичатов В.В., Калашников П.К. Счастье, уровни развития личности и роль высшей школы в их формировании. № 10, с. 41–52
- Кондаков А.М., Сергеев И.С. Базовые ценности российской цивилизации и их трансформация на этапе перехода к цифровому обществу. № 6, с. 5–23
- Кондаков А.М., Сергеев И.С. Образование в конвергентной среде: постановка проблемы. № 12, с. 5–22
- Копылов А.В., Сергеев А.М., Рыжкова И.В. Некоторые герменевтические аспекты интернационализации высшего образования . № 5, с. 16–23
- Коржуев А.В., Икренникова Ю.Б., Садыкова А.Р. Диалог рефлексивных практик в исследовательском поле педагогики . № 5, с. 5–15

- Коржуев А.А., Икренникова Ю.Б. Теоретическое наследие Дж.Дьюи в контексте современной методологии педагогики. № 10, с. 17–26
- Крамаренко Н.С. Проблемы «цифровой потребности» и информационной перегруженности обучающихся поколения Z. № 37, с. 37–42
- Корешникова Ю.Н., Фрумин И. Д., Пащенко Т.В. Барьеры для создания педагогических условий развития критического мышления в российских вузах. № 9, с. 45–54
- Корольков А.А. Философия учительства и тьюторство. № 9, с. 5–17
- Лазарев В. С., Подуфалов Н.Д. О некоторых актуальных задачах проведения педагогических экспериментов в области общего образования . № 6, с. 24–34
- Левитес Д.Г., Пунанцев А.А. О доступности качественного общего образования в арктическом регионе . № 5, с. 40–47
- Мартынов Е.Г. Управление эффективностью научных исследований в технической сфере Российской Федерации. № 7, с. 5–21
- Миренкова Е.В. Формирование и диагностика умения сравнивать (на материале естественнонаучных предметов) . № 12, с. 35–43
- Моросанова В.И., Потанина А.М., Цыганов И.Ю. Личностные особенности и академическая успеваемость у школьников с различными профилями осознанной саморегуляции учебной деятельности. № 9, с.29–44
- Налетова Н.Ю. Цифровизация образования: «за» и «против», текущие и имманентные проблемы. № 1, с. 43–47
- Пугач В.Е., Сочилин С.Б. Педагогическая мастерская в контексте природы мышления . № 5, с. 24–31
- Перминова Л.М. Цифровое образование: ожидания, возможности, риски. № 3, с. 28–37
- Перминова Л.М. О соотношении вербального и визуального в современном школьном учебнике. № 5, с. 32–39
- Перминов В.Л. Ценности научной картины мира в образовании: динамический подход. № 8, с. 27–36
- Подуфалов Н.Д. О взаимосвязи реального и виртуального. № 4, с. 5–18
- Попов Е.А. Опыт решения проблем высшего образования в диссертациях по педагогике. № 11, с. 15–23
- Розин В.М., Ковалева Т.М. Персонализация или индивидуализация: психолого-антропологический или культурно-средовой подходы. № 9, с. 18–28
- Сафонова М.А., Сафонов А.А. Персонализация образования в России. № 11, с. 5–14
- Сауров Ю.А., Уварова М.П. О проблеме границ применимости знаний в методике обучения физике. № 11, с. 24–36
- Сергейчик Е.М. Речь, текст и образ в перспективе цифрового образования. № 1, с. 5–15
- Собкин В.С., Смылова М.М. Особенности мотивации поступления в аспирантуру. № 7, с. 36–44
- Собкин В.С., Смылова М.М. Воспроизводство научных кадров в сфере образования: стимулы и барьеры. № 8, с. 5–16
- Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Социально-психологические особенности жизненных и профессиональных планов аспирантов. № 11, с. 37–47
- Сулова Т.Ф., Комарова Н.М., Минаков О.Д., Богатов В.В. Проблемы миграционной ситуации и политики в отношении семьи и детей мигрантов в России. № 10, с. 48–62
- Федотова В.А., Жданова С.Ю. Антиципационная состоятельность иностранных студентов в зависимости от принадлежности к культуре. № 1, с. 26–34

Цирульников А.М. Социокультурная модернизация образования: десять шагов к успеху. № 6, с. 48–57

Чернобай Е.В., Лащук С.А. Картирование образовательной программы: возможности применения в российском контексте. № 6, с. 58–67

Яковлев С.В. Основные тенденции развития института семьи в современной России. № 7, с. 45–53

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Бабакова Т.А. Содержание экологического мировоззрения обучающихся. № 7, с. 74–84

Беляева Т.Б., Беляева П.И., Калашишникова М.Б. Обеспечение психологической безопасности инклюзивной образовательной среды в начальном звене школы. № 11, с. 63–72

Боголепова С.В., Бакулев А.В. Доказательное проектирование языкового курса. № 8, с. 80–91

Борисова Т.С., Плоткин М.М. Агрессивность детей и подростков как социальное явление и следствие семейных отношений в современной России. № 7, с. 67–73

Вайнштейн Ю.В., Шершинева В.А. Адаптивное электронное обучение в современном образовании. № 5, с. 48–57

Габышева Ф.В., Ситникова Н.В. Опыт организации и современные тенденции образования детей коренных кочующих народов. № 9, с. 78–85

Гаврилов В.В. О преподавании дисциплины «Русский язык и культура речи» в вузе на нефилологических направлениях подготовки. № 8, с. 73–79

Гальчук А.В. Мастерская литературного моноспектакля в контексте художественно-творческой деятельности школьников. № 8, с. 57–62

Граник Г.Г., Борисенко Н.А., Шишкова С.В. Проблемы индивидуализации в обучении и учебники нового типа (на материале школьного предмета «Русский язык»). № 1, с. 48–57

Гириная Л.В., Кейко А.С., Мокашов В.В., Румянцева Н.М. Балльно-рейтинговая система оценки качества знаний учащихся в ходе обучения русскому языку как иностранному. № 3, с. 62–71

Грохольская О.Г. Методологические особенности реализации смешанного обучения в обновленном пространстве школы. № 7, с. 61–66

Гурьянова М.П. Социально-педагогическая поддержка ребенка в образовательной среде как инновационный институт. № 9, с. 86–92

Исенко С.П. Мини-музей дошкольной образовательной организации как ресурс реализации ФГОС ДО. № 4, с. 67–75

Кабардов М.К., Жамбева З.З., Москвитина О.А. Особенности когнитивной и эмоционально-личностной сферы учеников профильных 7-х классов общеобразовательной школы. № 1, с. 58–67

Ковалева Т.М., Хачатрян Э.В. Технология развития критического мышления в тьюторской деятельности. № 5, с. 66–72

Коновалова Ю.О., Яськова А.В. Формирование патриотизма и гражданской позиции у студенческой молодежи. № 3, с. 38–47

Король А.Д., Бушманова Е.А. Эвристическая игра как принцип и форма диалогизации образования. № 12, с. 44–51

Красильников И.М. Принципы и методы реализации воспитательного потенциала музыки в школе. № 10, с. 60–68

Креховец Е.В., Меркулова Э.Н., Новак А.Е. Надпредметные компетенции «мультиязычность» и «мультикультурность» как фактор готовности женщин к трансформации рынка труда в России. № 4, с. 53–66

- Круглый стол* «Отметки в начальной школе: “за” и “против”» в Московском педагогическом государственном университете. № 2, с. 47–67
- Кузнецова М.И.* Словарный запас современных младших школьников: методика оценивания и полученные результаты. № 3, с. 48–54
- Кукушкин И.И.* Интернет-сервисы для родителей детей с ОВЗ: краткий обзор. № 5, с. 58–65
- Лукина А.К.* Условия развития социальной активности детей в системе воспитательной работы. № 12, с. 60–67
- Лукьяненко В.П.* Проблемы, противоречия и парадоксы учебного предмета «Физическая культура». № 3, с. 55–61
- Марчукова О.Г.* Организация знаниевой деятельности на уроке в основной школе: дидактико-методическое обоснование. № 9, с. 55–64
- Метлик И.В.* Ценностно-целевые ориентиры гражданского образования и духовно-нравственное воспитание в российской школе. № 6, с. 77–88
- Мозгот С.А., Мозгот В.Г.* Новые системы воспитания и образования одаренных детей в России. № 2, с. 40–46
- Николаев В.А., Гринева Е. А., Олевская И.А.* Сущность профилактики девиантного поведения подростков. № 11, с. 73–80
- Паатова М.Э.* Формирование социально-личностной жизнеспособности подростков с девиантным поведением. № 10, с. 69–75
- Панов В.И., Борисенко Н.А., Капцов А.В., Колесникова Е.И., Патраков Э.В., Плаксина И.В., Суннатова Р.И.* Некоторые итоги цифровизации образования на примере вынужденного удаленного школьного обучения. № 9, с. 65–77
- Попова М.Н., Бараханова Е.А.* Организация онлайн-урока в условиях дистанционного обучения. № 6, с. 96–100
- Пугач В.Е.* Об изменении логики образовательного процесса в новых условиях: модульное обучение. № 8, с. 47–56
- Робский В.В.* О психологических основах методики воспитательной работы. № 12, с. 52–59
- Рожков М.И., Иванова И.В.* Рефлексивно-ценностный подход к педагогическому сопровождению саморазвития школьников. № 8, с. 63–72
- Смирнова Е.О., Молина -Гарсия Е.С.* Влияние предметно-пространственной среды на игровую инициативность дошкольников. № 3, с. 72–82
- Стаина О.А., Петрова Е.М.* Современные формы театрального искусства в пространстве общеобразовательной школы. № 6, с. 89–95
- Султанбеков Т.И., Белоловов В.А., Тимофеев А.И., Игнатенко Р.Н.* Реализация этнокультурного содержания при изучении гуманитарных учебных дисциплин. № 10, с. 53–59
- Ценюга С.Н., Ценюга И.Н., Яроцкая Н.В.* Сельская школа в Красноярском крае: состояние, проблемы, перспективы развития. № 7, с. 54–60
- Шеметова Г.Н., Шебалова А.М., Балашова М.Е.* Современные векторы развития воспитательной системы в медицинском университете. № 1, с. 68–73
- Шилова Н.П.* Построение поля собственной жизни юношами и девушками в зависимости от уровня получаемого образования. № 4, с. 76–81
- Штылева Л.В.* Гендерно обусловленное агрессивное поведение школьников: проявления и следствия. № 11, с. 81–91
- Щербаков Р.Н.* От психологии личности - к ее воспитанию. № 4, с. 43–52
- Усачева В.О.* Прозрение через музыку: о приобщении слабовидящих и слепых школьников к музыкальному творчеству. № 11, с. 92–99
- Ядрихинская Е.Е.* Формирование глобальной компетенции в процессе изучения иностранного языка. № 2, с. 68–74

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Адольф В.А., Саволайнен Г.С. Педагогическое образование в контексте развития физической культуры, спорта и здоровья. № 3, с. 83–90

Бабичев Н.В., Крылова И.Н., Кондакчян Н.А., Аликулова Г.О. Лингводидактические принципы и проблемы преподавания латыни. № 8, с. 101–110

Барышев Р.А., Цветочкина И.А., Касянчук Е.Н., Манушкина М.М., Бабина О.И. Цифровые компетенции сотрудников университетской библиотеки. № 10, с. 88–97

Беляева В.С. Профилактика эмоционального выгорания в педагогическом коллективе. № 9, с. 103–107

Болотов В.А., Левицкий М.Л., Реморенко И.М., Сериков В.В. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации. № 12, с. 73–86

Борисенков В.П., Бермус А.Г., Гукаленко О.В., Кирик В.А. Стратегия развития педагогического образования в современной России. № 12, с. 87–98

Ваганова Н.О., Лопаткин В.М. Модель педагогической интеграции в системе университетского комплекса. № 7, с. 85–90

Вагарина В.В., Обухов А.С., Филатов А.А., Шариков С.В. Профессионально-личностные позиции педагогов госпитальных школ. № 10, с. 76–87

Геворкян Е.Н., Иоффе А.Н., Шалашова М.М. Диагностика педагога: от контрольного измерения к определению дефицитов для профессионального роста. № 1, с. 74–86

Гитман Е.К., Тохтуева Т.В. Повышение компьютерной грамотности студентов колледжа в рамках обучения иностранному языку. № 3, с. 91–96

Гукаленко О.В. Развитие научного потенциала педагогических работников как фактор повышения качества среднего профессионального образования. № 8, с. 92–100

Жук А.И., Хитрюк В.В. Подготовка современного педагога к инклюзивному образованию: консолидация научно-профессиональных ресурсов стран СНГ. № 9, с. 93–102

Еременко Т.В., Мартишина Н.В. Ценностные ориентации информационного поведения российских студентов в аспекте академической этики (по материалам фокус-групп). № 2, с. 75–84

Калицкий В.В. Обучение концертмейстерскому искусству в высшей школе: инклюзивный аспект. № 6, с. 101–111

Крюкова Е.В., Савчук Е.А., Сливчикова Ю.В. Формирование профессионально-языковой компетенции специалистов-международников. № 5, с. 81–87

Левина Е.Ю., Гильмеева Р.Х., Шибанкова Л.А. Когнитивный капитал образовательных организаций: гуманитарная организация на развитие высшего образования. № 7, с. 91–102

Лихачева О.Н. Иностраный язык в неязыковом техническом вузе. № 4, с. 88–97

Мелетичев В.В., Харитоновна Е.В. Профессиональные склонности и мотивация обучающихся как условие успешности выбора и освоения профессии. № 1, с. 87–93

Мовсум-заде Э.М., Черноглазкин С.Ю. Гуманитаризация инженерного образования: в поисках интегративной теории. № 5, с. 73–80

Мугаллимова С.Р., Суханова Н.В. Особенности магистерской подготовки учителей математики. № 4, с. 82–87

Педагогическое образование – залог процветания общества и прогресса государства (интервью). № 12, с. 68–72

Реутова Л.П., Соловьева Е.В. Инкультурация иностранных студентов в российском медицинском вузе. № 2, с. 85–90

Софронова Н.В., Бельчусов А.А., Игнатьева Э.А. Межрегиональный проект по перепод-

готовке учителей по специальности «Информатика» . № 2, с. 91–99

Ситникова О.В. Использование возможностей кинематографа в педагогическом образовании. *Таболова Е.М., Осечкина Л.И., Камалова Н.В.* Построение системы профессионального роста педагога в условиях дополнительного профессионального образования МГОУ. № 9, с. 108–114

Чернобай Е.В., Давлатова М.А. Изменение профессиональных ролей учителя в условиях дистанционного обучения школьников: актуальный взгляд. № 11, с. 100–108

Чиронова И.И. Метафорическая концептуализация образования в русскоязычном и англоязычном дискурсах. № 4, с. 98–106

ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

Волкова И.В. Выбор жизненного пути и профессиональное самоопределение школьников предвоенного времени. № 2, с. 105–114

Гриценко Л.И. Единство социализации и индивидуализации воспитанников А.С.Макаренко как основа их самоопределения. № 1, с. 99–109

Данилова Л.Н. Эволюция социального заказа на учителей в России в середине XVII – конце XVIII в. № 2, с. 110–120

Завражин С.А. Педагогическая проблематика в трудах Виктора Франкла . № 5, с. 88–95

Заварзина Л.Э. Гражданско-патриотическое становление воспитанников Царскосельского лицея. № 2, с. 100–109

Заварзина Л.Э. Педагогическая ипостась выдающегося историка: к 200-летию С.М.Соловьева. № 8, с. 111–120

Кабанов В.Л., Тимофеева М.В. П.Ф.Лесгафт о семейном воспитании. № 11, с. 109–117

Овчинников В.А., Кочергин Д.Г. Профессиональное образование Кузбасса в постсоветский период: тенденции реформирования и развития. № 4, с. 107–117

Петрова Н.Н. Географическая культура: научная школа академика В.П. Максаковского. № 7, с. 118–124

Помелов В.Б. Инновационные формы организации образовательной деятельности в первые годы Советской власти (1918–1925) . № 5, с. 96–102

Помелов В.Б. Дистервег как педагог и гражданин. К 230-летию со дня рождения. № 9, с. 99–106

Сауров Ю.А. Вечное экспериментирование над миром и самим собой... (к 90-летию В.Г.Разумовского). № 1, с. 110–116

Помелов В.Б. И.Г.Песталоцци: «Моя рука лежала в их руке...» (К 275-летию со дня рождения великого педагога). № 12, с. 104–113

Реан А.А., Кузьмин Р.Г. Вклад Я.Л.Коломинского в развитие педагогической социальной психологии и педагогики. № 10, с. 104–113

Тагунова И.А. Риски современного образования в контексте концепций зарубежных ученых . № 6, с. 112–120

Тарантей В.П. Шесть идей в педагогическом наследии М.Н.Скаткина. № 10, с. 98–103

Шапошников Л.Е. Философско-педагогические взгляды М.М.Сперанского. № 3, с. 97–106

Шачина А.Ю. Деятельность как компонент социальной свободы сегодня и в антропологии И.Канта и К.Д. Ушинского. № 7, с. 103–108

Щербаков Р.Н. Фабрикант В.А.: бесконфликтное преподавание аналогично бесконфликтной драматургии... № 7, с. 109–117

Юдин А.П., Захаренкова Е.И. Педагогические идеи Н.А.Римского-Корсакова и современная практика музыкального образования. № 2, с. 121–127

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Алейникова К.А. Современные методы и формы организации дистанционного обучения в США. № 12, с. 107–121

Гаврилина М.А. Культурологическая компетенция русскоязычных школьников и студентов Латвии. № 5, с. 103–110

Гасинец М.В. Эффект PISA на образовательную политику в Германии. № 5, с. 111–117

Дудко С.А. Особенности профессиональной поддержки и педагогической помощи учителям в западных странах с высоким образовательным рейтингом. № 10, с. 114–123

Ермольева Э.Г. Влияние пандемии Covid-19 на образование: латиноамериканский аспект. № 11, с. 118–127

Ипатенкова Ю.А. Развитие сравнительной педагогики в Китае. № 4, с. 118–124

Синельников И.Ю., Жарковская Т.Г. Интегративная триада в зарубежной научной теории и практике школьного обучения. № 9, с. 122–128

Торопов Д.А. Профессиональное образование в международном сравнении. № 3, с. 107–115

Фрейзер М. Марк Слоним и его педагогическая деятельность в Колледже Сары Лоуренс в США. № 1, с. 117–126

Чжао Наньнань, Осеннева М.С. Кросс-культурный подход к музыкально-педагогическому образованию иностранных обучающихся в России. № 8, с. 121–128

КОРОТКО О КНИГАХ

Полонский В.М. Об эволюции понятийного аппарата педагогики и образования. № 4, с. 125–127

КОНКУРС УЧИТЕЛЬСКИХ РАБОТ

Федоров И.В. Применение эстетической географии во внеурочной деятельности. № 5, с. 118–123

Афонская О.В. Правило пяти «и»: путь от интереса к истине. № 5, с. 124–128

Одинцова М.А., Саркисян А.О. Специфика копинг-стратегий подростков с инвалидностью с разным типом ролевой виктимности. № 6, с. 121–128

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Родионов М.А., Шарпова Н.Н. Дуальность как основа целостности. № 10, с. 124–127

ИЗ РЕДАКЦИОННОЙ ПОЧТЫ

Данченко С.П. Специфика обучения ОБЖ на этапе целеполагания. № 3, с. 125–127

Киселева З.А. Из опыта прохождения курса повышения квалификации преподавателей вуза. № 3, с. 116–120

Нечаева Е.Ф. Деловая игра как метод обучения устному последовательному переводу. № 1, с. 127–128

Остапенко О.В., Аблязов Н.Р. Применение интерактивного метода в обучении студентов. № 3, с. 121–124

ПАМЯТИ УЧЕНОГО

К 100 – летию со дня рождения Бориса Львовича Вульфсона. № 7, с. 125–128