



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

- Научный редактор
М.В.Бородько
Ответственный секретарь
Э.Р.Бозиева
- Редакторы
Л.В.Кутьева, А.Э.Максаева
- Технический редактор
Т.А.Скубенко
Корректор
Н.А.Ростовская
Художник
А.А.Скубенко

СОДЕРЖАНИЕ

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

- Мартынов Е.Г.**
Управление эффективностью научных исследований в технической сфере Российской Федерации5
- Байбородова Л.В., Тамарская Н.В.**
Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования.....22
- Бережнова Е.В.**
Проблема востребованности результатов научно-педагогических исследований практикой образования.....31
- Собкин В.С., Смыслова М.М.**
Особенности мотивации поступления в аспирантуру36
- Яковлев С.В.**
Основные тенденции развития института семьи в современной России45

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Ценюга С.Н., Ценюга И.Н., Яроцкая Н.В.**
Сельская школа в Красноярском крае: состояние, проблемы, перспективы развития54
- Грохольская О.Г.**
Методологические особенности реализации смешанного обучения в обновленном пространстве школы61
- Борисова Т.С., Плоткин М.М.**
Агрессивность детей и подростков как социальное явление и следствие семейных отношений в современной России.....67
- Бабакова Т.А.**
Содержание экологического мировоззрения обучающихся74

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

15.07.2020

Формат 70x100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ №

Цена каталожная

← КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ —

Ваганова Н.О., Лопаткин В.М.

Модель педагогической интеграции в системе
университетского комплекса85

Левина Е.Ю., Гильмеева Р.Х., Шибанкова Л.А.

Когнитивный капитал образовательных
организаций: гуманитарная ориентация
на развитие высшего образования91

← ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ —

Шачина А.Ю.

Деятельность как компонент социальной
свободы (сегодня и в антропологиях И.Канта
и К.Д. Ушинского)103

Щербаков Р.Н.

Фабрикант В.А.: бесконфликтное преподавание
аналогично бесконфликтной драматургии...109

Петрова Н.Н.

Географическая культура: научная школа
академика В.П. Максаковского118

← ПАМЯТИ УЧИТЕЛЯ —

К 100 – летию со дня рождения

Бориса Львовича Вульфсона125

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
Deputy Editor-in-Chief
Margarita V. Borodko

Executive secretary
Elmira R. Bozieva

Scientific editors
Larisa V. Kutyova
Anna E. Maksaeva

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

Martynov E.G.
Management the effectiveness of scientific research
in the technical sphere of the Russian Federation 5

Bayborodova L.V., Tamarskaya N.V.
Transformation of didactic principles in the conditions
of digitalization of education 22

Berezhnova E.V.
Problem of demand for results of scientific and pedagogical
studies in education practice 31

Sobkin V.S., Smyslova M.M.
Features of motivation for admission to graduate school 36

Yakovlev S.V.
The main trends in the development of the family
institution in modern Russia 45

ISSUES OF TEACHING-LEARNING AND EDUCATION

Tsenyuga S.N., Tsenyuga I.N., Yarotskaya N.V.
Rural school in the Krasnoyarsk Territory: state, problems,
development prospects 54

Grokholskaya O.G.
Methodological features of the implementation
blended learning in the renovated space of the school 61

Borisova T.S., Plotkin M.M.
Aggression of children and adolescents as a social
phenomenon and a consequence of family relations
in modern Russia 67

Babakova T.A.
Ecological worldview content of learners 74

EXPERTISE IN SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Vaganova N.O., Lopatkin V.M.
Model of pedagogical integration in the university
complex system 85

Lovina E.Yu., Gilmeeva R.Kh., Shibankova L.A.
Educational organizations' cognitive capital: humanitarian
centered focus on higher education development 91

HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

Shachina A.Yu.
Activity as a component of social freedom (today
in the anthropologies of I. Kant and K.D. Ushinsky) 103

Shcherbakov R.N.
Fabrikant V.A.: conflict-free teaching is similar
to conflict-free drama 109

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

Copies printed – 1000

Petrova N.N.

Geographic culture: academic school of academician

V.P. Maksakovskiy 118

IN MEMORY OF THE TEACHER

To the 100th anniversary
of the birth of Boris Lvovich Wulfson 125

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); **Alfis 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).

Управление эффективностью научных исследований в технической сфере Российской Федерации

Мартынов Виктор Георгиевич – д-р эконом. наук, профессор, чл.-корр. РАО, ректор РГУ нефти и газа (НИУ) им. И.М.Губкина

Аннотация. Наука в современном мире является инструментом повышения конкурентоспособности и комплексной безопасности. В практике работы промышленных комплексов и отраслей РФ существуют подходы по организации трех контуров научных исследований: фундаментальные, прикладные и отраслевые исследования. Каждый из них ориентирован на решение специфических задач, должен обладать специализированной инфраструктурой, системами финансирования и оценки эффективности. Отсутствие единой системы управления наукой в РФ приводит к недостаточной результативности и решения научно-исследовательских задач. Научные публикации являются общепризнанным инструментом профессиональной коммуникации в научном сообществе. При этом для решения ряда фундаментальных, прикладных и отраслевых задач публикация результатов проводимых исследований является недопустимой. В связи с этим требуется трансформация инструментов оценки научных исследований в РФ. Одним из важнейших инфраструктурных институтов по реализации выработанных предложений должна стать высшая школа. Ключевыми преимуществами высшей школы являются равноудаленность от конкурирующих между собой субъектов рынка, прямая заинтересованность этих субъектов в выпускаемых инженерных кадрах, потребность в максимально высокой степени готовности к реальной инженерной деятельности выпускников, а также возможность создания и использования равнодоступной исследовательской инфраструктуры мирового уровня на базе высшей школы совместно с государством и отраслевыми компаниями. В статье приведены особенности функционирования, предложены подходы по структурированию и оценке эффективности науки в топливно-энергетическом комплексе (ТЭК) РФ.

Ключевые слова. Фундаментальная наука, прикладная наука, отраслевая наука, оценка эффективности научных исследований, ТЭК, высшая школа, финансирование науки.

Особенностью топливно-энергетического комплекса (ТЭК) является то, что применение одинаковых технологических решений в разных природно-климатических условиях, для разных геолого-технологических параметров месторождений полезных ископаемых, характеристик жидкостей и газов, находящихся при разных термобарических условиях, имеет специфические особенности, регулярное изучение которых с последующим совершенствованием технологических решений существенно повышает энергоэффективность и комплексную безопасность ТЭК. Исторически это привело к тому, что в ТЭК сформировался специфический институт отраслевых научных исследований,

который можно выделить в отдельную ветвь науки – отраслевую науку.

Основным назначением научных исследований является повышение конкурентоспособности и комплексной безопасности страны на мировой арене. ТЭК характеризуется спросом на собственную продукцию, создает высокий уровень спроса на продукцию и услуги сопряженных с ним отраслей, положительно влияя на обрабатывающую и машиностроительную отрасли промышленности, на электроэнергетику и строительную индустрию и пр. В связи с этим повышение энергоэффективности всех технологических процессов является системообразующей отраслью всей экономики РФ.

Рост конкурентоспособности ТЭК невозможен без регулярного создания и внедрения инноваций.

Текущий уровень инновационного развития РФ. Считается, что в сравнении с другими развивающимися странами Россия уделяет недостаточное внимание научно-техническому развитию. Но, как показывают результаты анализов ИСИЭЗ НИУ ВШЭ [1], положение России стабильно улучшается: в 2019 г. Россия заняла 46 место в мировом рейтинге, поднявшись с 62 места, занимаемого в 2013 г. Однако это не обязательно говорит об улучшении ситуации с научными исследованиями в России. В частности, это может быть вызвано отставанием других стран по ряду показателей. Анализируя отдельные субиндексы, мы обнаруживаем, что в соответствии с данным рейтингом Россия находится в числе отстающих по показателям, связанным с экологической безопасностью, политической стабильностью и верховенством закона, соответствием систем управления качеством стандарту ISO, а также по группе показателей ресурсов и результатов инноваций.

По результатам экспертно-аналитического мероприятия «Определение основных причин, сдерживающих научное развитие в Российской Федерации: оценка научной инфраструктуры, достаточность мотивационных мер, обеспечение привлекательности работы ведущих ученых», проведенного Счетной палатой РФ [2], можно отметить следующее. В 2019 г. общий объем ассигнований составил 422,15 млрд. рублей или 2,65% всех расходов федерального бюджета. Около 58% пошло на финансирование прикладных исследований, остальные – на фундаментальную науку. При этом порядка 70% расходов на исследовательские работы обеспечиваются за счет бюджетного финансирования, и этот процент продолжает расти. Тогда как в странах-лидерах отношение фи-

нансирования со стороны бизнеса к госфинансированию составляет приблизительно 70% к 30%. Это говорит о том, что инновационная деятельность на данный момент недостаточно привлекательна для российских компаний.

Мировой опыт показывает, что одним из важнейших элементов системы управления научными исследованиями является высшее учебное заведение, обеспечивающее непрерывность процесса передачи (образование), создания (наука) и стимулирования внедрения (инновации) нового знания (концепция «Тройной спирали») [3]. В частности, в РФ реализация данной концепции подразумевается в рамках приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций», национального проекта «Наука» – Научно-образовательные центры мирового уровня (НОЦ), Научные центры мирового уровня (НЦМУ), инновационного научно-технологического центра МГУ «Воробьевы горы» и др. Однако, несмотря на то, что делать выводы о результативности данных проектов еще преждевременно, следует отметить, что они не в полной мере учитывают особенности ТЭК РФ.

Состояние науки в ТЭК РФ также характеризуется рядом негативных моментов, которые продолжают влиять на интенсивность внедрения инноваций в этой отрасли. *Во-первых*, обладая существенным научно-производственным потенциалом, нефтегазовая отрасль России длительное время игнорировала активное проведение собственных разработок [4]. До экономических санкций российские компании в большей степени предпочитали покупку готовых решений и технологий собственным научным исследованиям с последующим внедрением результатов этих исследований. *Во-вторых*, влияние мировых цен на нефть на показатели рентабельности российских нефтегазовых компаний составляет компании значительно сокра-

щать издержки, и в первую очередь под нож попадают НИОКР [5]. В-третьих, горизонтальные связи между ответственными компаниями и между компаниями и университетами ограничены в силу большей направленности компаний в сторону развития внутрикорпоративной инновационной инфраструктуры, чем в сторону проведения совместных научно-исследовательских проектов с компаниями-партнерами и высшими учебными заведениями.

Для реализации стратегии инновационного развития ТЭК РФ отечественным компаниям необходимо не только обеспечить высокий уровень разработки, внедрения и реализации инновационных технологий, но и решить про-

блемы финансового обеспечения своей инновационной деятельности, а также более тесного взаимодействия с университетами как потенциальными точками стимулирования инновационной активности.

Одной из моделей сравнения показателей отечественных и международных компаний в сфере финансирования инноваций можно считать соотношение доли затрат на исследования к выручке компании [6]. Анализ показателей инвестиций в инновации (рис. 1) свидетельствует, что показатели ПАО «Газпром» и ПАО «НК «Роснефть» в целом соответствуют уровню ряда зарубежных нефтегазовых компаний, тем не менее, не дотягивая до лидеров.

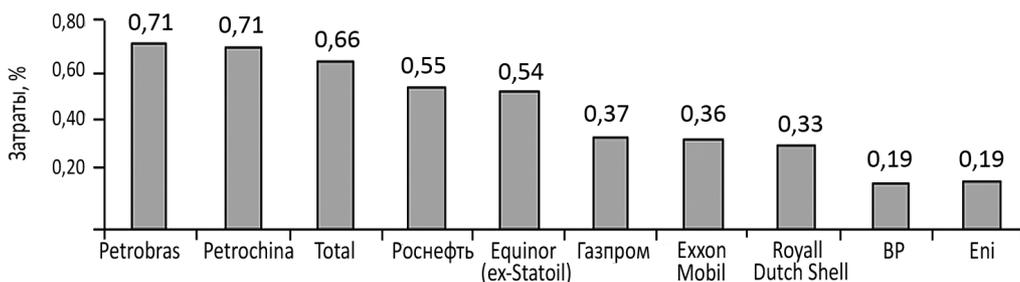


Рис. 1. Соотношение затрат на исследования к выручке компании за период с 2013 по 2017 г., % / **Fig. 1.** The ratio of research costs to company revenue for the period from 2013 to 2017, %

На наш взгляд данный анализ также требует корректировок. Во-первых, не очевидно, как определяются издержки на исследования в разных компаниях. Например, у отечественных компаний имеются инвестиционные программы [7], явно характеризующиеся высокой степенью инновационности. Учитываются ли они при расчете затрат на исследования? Во-вторых, результаты исследований должны приводить к росту добавленной стоимости товаров и услуг и совершенно не обязательно будут выражаться в количестве статей и патентов, которые в ряде случаев могут снижать конкурентоспособность отечественных компаний на

международной арене. Это связано с тем, что раннее раскрытие механизмов/принципов действия технологии и техники в статьях и патентах позволяет резко усилить потенциал коммерциализации заложенных идей конкурирующими структурами без затрат на создание, апробацию, доработку этих идей, временные и финансовые затраты на их оформление, публикацию, защиту.

Тем не менее, факт недостаточной заинтересованности отечественных компаний ТЭК в научных исследованиях, а также в более тесном взаимодействии с университетами, говорит о необходимости изменения системы управления

наукой в ТЭК РФ, в том числе за счет оптимизации программ инновационного развития компаний с государственным участием. При этом вопрос адекватной методики оценки инновационной деятельности компаний ТЭК также остается открытым.

Мировой опыт эффективного управления научными исследованиями включает следующие основные подходы.

Экспертный. В общей массе специалистов выделяется сообщество экспертов, которое наделяется полномочиями:

- формирования тенденций развития научных исследований;
- постановки исследовательских задач, определением и/или утверждением стоимости их решения;
- контроля качества и возможностей наращивания исследовательской инфраструктуры;
- контроля качества проведения исследований;
- приема и оценки результативности исследований;
- определения приоритетности использования результатов исследований.

Такие системы управления органично вписываются в имеющуюся модель социальных отношений и при определенных параметрах компактности и «чистоплотности» весьма эффективны. Однако такие системы управления крайне уязвимы и неэффективны на стратегическом уровне управления, когда сроки выполнения задач находятся за операционным горизонтом управления экспертов при такой модели. Также возникает проблема объективности экспертной оценки (даже коллективной).

Примером построения подобной модели управления научными исследованиями является Великобритания, где действует REF (система оценки качества исследований *Research Excellence Framework*), которая предполагает широкое привлечение экспертов и преимущественно качественный подход.

2. Индикативный. Для реализации индикативной модели управления требуются:

- формирование показателей эффективности/качества продукта/услуги;
- формирование конкурентной среды разработки продукта/услуги с заданными показателями эффективности/качества;
- плановый отказ от продуктов/услуг с неудовлетворительными показателями эффективности/качества;
- сформированные инструменты пересмотра (ужесточения) показателей эффективности/качества продукта/услуги.

Такая система эффективна при стратегическом планировании, особенно при применении инструментов персональной ответственности. Однако здесь имеется ряд опасностей, ключевой из которых является недостаточная компетенция специалистов, формирующих и принимающих в качестве базовых систему критериев.

Примером построения подобной модели управления научными исследованиями являются США, где действует STAR METRICS (система оценки качества исследований REF [8]), которая предполагает расчет четырех групп показателей, характеризующих ресурсное обеспечение, непосредственные результаты программы, среднесрочные результаты программы и широкие последствия [9].

3. Соревновательный. В истории развития науки и техники самые высокие показатели количества, качества и результативности научных исследований за всю историю человечества были в СССР. Ключевую модель управления прорывными инновациями можно сформулировать как соревновательную. При этом:

- формируются требования к реализации задачи, масштаб внедрения задачи;
- формируются требования к прототипу продукции/услуги, лимитный бюджет по созданию прототипа;
- формируется не менее двух независимых команд, реализующих независи-

мо друг от друга прототип продукции/ услуги в рамках установленных лимитов бюджета и времени;

– осуществляется полноценное открытое стресс-тестирование прототипов, выбирается лучшее решение по показателям эффективности;

– команда, разработавшая лучший прототип, получает дополнительное финансирование на его доработку по результатам тестирования и с учетом лучших технических решений конкурента;

– команды, показавшие худшие результаты, могут быть реструктурированы для включения в доработку и масштабирование прототипа победителя, либо при достаточном уровне проработки могут быть переориентированы на решение смежной альтернативной задачи;

– осуществляется итоговое стресс-тестирование доработанного образца;

– разработчики возглавляют программу по масштабированию, внедрению и сопровождению разработанной продукции/услуги.

Такая модель управления работоспособна только при высокой степени гарантированности масштабирования результатов исследований.

Особо следует отметить современную порочную систему, в которую выродилась идея соревновательности в науке в настоящее время.

1. На стадии постановки задачи, как правило, недостаточно компетентные специалисты формулируют неполноценное техническое задание без привлечения профессионалов для минимизации коррупционной составляющей.

2. На стадии определения исполнителя в соответствии с конкурсными процедурами на основании формальных критериев выбирается единственный потенциальный исполнитель сформированного технического задания.

Важная для отрасли/страны работа зависит от интенсивности и качества ра-

боты единственного исполнителя, что противоречит концепции соревновательного подхода и мировому опыту качественного производства инноваций: на стадии постановки задачи для получения качественного результата мирового уровня необходимо рассмотреть не менее 60 принципиально отличающихся друг от друга альтернатив [10].

По результатам формально успешно реализованного технического задания (недостаточно хорошо проработанного), как правило, не создается конкурентоспособная продукция/услуга, от использования и внедрения которой очень сложно отказаться, что мешает реальному инновационному развитию.

В целом грантовая система с единственным исполнителем допустима и применима для научно-технических услуг с заранее определенной методикой выполнения, тогда как в остальных случаях должна применяться соревновательная модель в том виде, как она описана выше.

С нашей точки зрения, в управлении научными исследованиями в ТЭК РФ требуется комбинированный подход, учитывающий преимущества каждого из рассматриваемых подходов. Так, на стратегическом уровне планирования должен преобладать индикативный подход, включающий группу показателей широких последствий, а на тактическом и оперативном уровнях важно применение как экспертных оценок, так и соревновательного подхода к управлению инновациями.

Цикл создания и внедрения инноваций. Мировой опыт показывает, что цикл создания и внедрения инноваций включает следующие основные шаги:

– постановка задачи исследования;

– формирование концептуальной модели инновационного решения (результаты фундаментальных, прикладных и отраслевых исследований по совершенствованию технологий, техники и изделий (технических систем – ТС);

– лабораторные исследования работоспособности сформированной концептуальной модели ТС;

– создание и опытно-промышленные испытания ТС;

– разработка и реализация бизнес-модели коммерциализации ТС, формирование и реализация концепции устойчивой бизнес-модели для закрепления позиций на рынке.

Существует устойчивое представление относительной стоимостной оценки эффективности разных стадий инновационной деятельности. В случае успешной реализации внедрения инноваций условно считается:

– тот, кто придумал (шаги 1+2) получает 10 рублей;

– тот, кто внедрил (шаг 3+4) – 100 рублей;

– тот, кто реализовал бизнес (шаг 5) – 1000 рублей.

Фундаментальные исследования непосредственно в процессе коммерциализации никогда не задействованы, тем не менее, они являются неотъемлемой теоретической основой для решения прикладных и отраслевых задач. Результатом фундаментальных исследований являются новые знания, которые, как правило, представляются в форме научных отчетов и публикаций, в том числе в журналах, индексируемых в базах данных Web of Science и Scopus. При этом в научном мире вопрос о стоимостной оценке результатов фундаментальных исследований в принципе не ставится, т.е. данные результаты передаются в мировое сообщество на безвозмездной основе, предоставляя огромный потенциал для их использования с целью дальнейшей коммерциализации зарубежными партнерами, автоматически снижая возможности отечественных инноваций.

Таким образом, исходя из логики предыдущих рассуждений, тот, кто сформулировал теоретические основы последующих инноваций, получит условно 1

рубль (и то, как правило, от собственного государства).

В цикле развития создания и доведения инновационной продукции до рынка научные публикации классически целесообразно делать по результатам лабораторных и промышленных испытаний. После этих этапов для развития технологий необходимо заниматься оформлением продукта и его дальнейшим продвижением на рынок. **Нацеленность системы управления научными знаниями на публикационную активность приводит к ситуации, при которой публикации считаются достаточным результатом научных исследований** [11].

Аналогичная ситуация наблюдается и в системе оценки эффективности научной деятельности организаций высшего образования и науки России. Многие потенциальные продукты для российского и международного рынка (инструмент реального повышения конкурентоспособности) при таком подходе просто не появляются. С этой точки зрения **федеральный ориентир на публикационную активность в журналах, индексируемых в базах данных Web of Science и Scopus, результативность научных исследований, направленных на стратегическое развитие промышленных комплексов и отраслей РФ.**

Предложения по развитию и оценке эффективности научных исследований в ТЭК РФ. Любая компания, долговременно существующая на рынке, обязательно имеет опубликованные или закрытые планы сохранения (и наращивания) конкурентоспособности на различных горизонтах планирования: оперативном (краткосрочном) – до 3–5 лет, среднесрочном – до 7–10 лет, стратегическом (долгосрочном в российских компаниях) – до 15 лет. Для различных компаний промышленных комплексов и отраслей РФ данные документы отражают как оперативный и среднесрочный, так и долгосрочный период планирования.

Научные исследования как инструмент формирования конкурентоспособности, безусловно, коррелируют с указанными интервалами планирования развития компаний. Фундаментальные исследования соответствуют долгосрочному (стратегическому) планированию, прикладные – среднесрочному, отраслевые – краткосрочному (оперативному) планированию.

Рассмотрим каждую из ветвей науки в отдельности и попробуем проанализировать, какие основные особенности включает в себя каждый из контуров научных исследований, кто должен быть основным заказчиком тех или иных исследований, какие подходы к оценке эффективности выполнения этих исследований необходимо учесть, чтобы изменить текущую ситуацию, каково место университетов в этой структуре.

Фундаментальная наука.

Основные особенности, результаты.

Структурно фундаментальная наука состоит из двух крупных стадий: формулирование гипотез и их проверка.

С нашей точки зрения, на стадии постановки гипотез действительно нужна максимальная открытость и коммуникация с международным сообществом. При этом не все гипотезы должны транслироваться в международное пространство до стадии проверки их работоспособности натурным экспериментом в независимых друг от друга лабораториях. Необходимо развивать исследовательскую инфраструктуру в РФ для максимально полной проверки полученных гипотез. В случае невозможности реализации исследовательской инфраструктуры только силами отечественных ученых целесообразно инициировать международные исследовательские программы (проекты мега сайенс) с преимущественным базированием на территории РФ.

Заказчики, финансирование. В связи с тем, что цикл от создания фундамен-

тальных знаний до их практической реализации занимает не менее семи лет, заказчиками фундаментальных исследований могут выступать государство, некоммерческие фонды (в том числе международные), частные инвесторы.

Подходы к развитию и оценке эффективности. Подходы к оценке эффективности фундаментальных исследований должны базироваться в первую очередь на количестве и подтверждении работоспособности практическими опытами вырабатываемых концепций. При этом стоит отметить, что еще одним важным фактором эффективности является востребованность сформулированных идей в практической деятельности. Особой сложностью на данном этапе является юридическое закрепление приоритета с целью последующей коммерциализации разработанных концепций. В настоящее время законодательство в области интеллектуальной собственности недостаточно надежно может решать эту задачу. Поэтому большинство авторов предпочитают фиксировать интеллектуальную собственность в формате ноу-хау (с целью сохранения высокой вероятности самостоятельной коммерциализации интеллектуальной собственности) и/или в формате авторского права (прежде всего для формирования/поиска рынка для создаваемой интеллектуальной собственности).

Таким образом, для развития и оценки эффективности фундаментальной науки целесообразно:

1. Обеспечить финансирование фундаментальных исследований высокой степени доступности с использованием следующих принципов:

- а) открытость тематики (в настоящее время на ряд тематических направлений фундаментальных исследований сложно получить финансирование по причине того, что они формально находятся за границей общепринятых направлений исследований);

б) стадийность финансирования фундаментальных исследований (формирование научных гипотез, описание модели эксперимента, постановка и верификация эксперимента, интерпретация и описание экспериментальных данных, выработка потенциальных направлений применения полученных новых знаний).

2. Сформировать и вести единый реестр фундаментальных исследований (ЕРФИ), в котором целесообразно отражать статус исследований, результативность исследовательских команд, показатели эффективности финансирования, аналитику применимости наработанных мировой наукой фундаментальных знаний.

3. Выделить и обеспечить регулярную поддержку профессиональной коммуникации (в том числе в формате научных публикаций) на территории и/или при поддержке РФ (эффективность должна определяться количеством рекомендаций по формированию/корректировке статуса исследований в ЕРФИ).

4. Сформировать систему мотивации изучения и применения лучших мировых практик по организации фундаментальных исследований, формированию и развитию исследовательской инфраструктуры (эффективность должна определяться количеством стажировок российских ученых, количеством вовлеченных в международную фундаментальную науку лабораторий, объемом корпоративных и зарубежных заказов на исследования в российской науке).

5. Развивать инструменты закрепления интеллектуальной собственности с приоритетом в юрисдикции РФ, развивать инструменты и инфраструктуру коммерциализации интеллектуальной собственности, в том числе на международном рынке (эффективность должна определяться количеством закрепленных объектов интеллектуальной собственности, денежным потоком от мо-

нетизации российской интеллектуальной собственности).

6. Формировать культуру и развивать инструменты научного консалтинга как средства практической коммерциализации фундаментальных исследований в прикладной и отраслевой науке (эффективность должна определяться количеством заказов на научный консалтинг, денежным потоком от научного консалтинга).

7. Развивать аналитические центры, целенаправленно занимающиеся мониторингом, прогнозированием и структурированием достижений международной фундаментальной науки, размещением аналитических выкладок в ЕРФИ для повышения вероятности и качества их вовлечения для решения задач прикладной науки РФ.

8. Развивать исследовательские лаборатории при поддержке или непосредственно под задачи фундаментальной науки в высшей школе, развивать и внедрять программы подготовки кадров для решения задач фундаментальной науки.

9. Формировать и внедрять программы развития профессиональной компетенции специалистов в фундаментальной науке как инструмента личностного роста, мотивации к саморазвитию и повышению востребованности на рынке труда.

Прикладная наука.

Основные особенности, результаты. Прикладная наука – это разработка новых технологий, техники, изделий с целью повышения конкурентоспособности на базе наработок фундаментальной науки и накопленного багажа знаний отраслевой науки. Важными особенностями ТЭК являются значительные риски техногенного и экологического характера, крайне высокие капитальные затраты, большой срок внедрения новых технологических решений, особый юридический статус опытно-промышленного производства. Это связано со следующими обстоятельствами:

1) большинство технологических решений требует проведения практических натуральных экспериментов в реальном масштабе;

2) испытание установок необходимо осуществлять на проточном оборудовании, в состоянии динамического равновесия, что приводит к тому, что в случае ошибочно настроенных параметров тратится значительное количество сырья при проведении натуральных масштабных экспериментов (особенно при тестировании технологий с изменением химического состава сырья);

3) многие технологические процессы работают, как правило, в околокритических термобарических условиях эксплуатации (для уменьшения влияния энергетического перехода, повышения энергоэффективности), что требует значительных затрат на вспомогательное оборудование при проведении экспериментов;

4) технологические условия реализации каталитических процессов связаны со сложными условиями комплексного воздействия на металлоконструкцию: абразивный износ, коррозионное воздействие, термобарическое воздействие, вибрационные нагрузки, что приводит к значительному повышению требований к надежности технологического и вспомогательного оборудования;

5) процесс измерения параметров технологических процессов во время проведения экспериментов связан со значительным количеством фактических параметров технологических сред и состояния оборудования во всех режимах эксплуатации технологического процесса, что приводит к существенному увеличению количества и точности контрольно-измерительных систем;

6) уровень применяемых технологий требует значительной квалификации специалистов как на этапе проектирования и сооружения, так и на этапе эксплуатации;

7) значительная часть технологического и вспомогательного оборудова-

ния нового технологического процесса является оборудованием индивидуального проектирования или модернизированным типовым оборудованием по индивидуальным проектам;

8) являясь особо опасными производственными объектами, технологическое и вспомогательное оборудование зачастую требует особых мер по обеспечению и контролю промышленной и экологической безопасности (особенно при размещении технологических процессов в особых экологических зонах РФ);

9) значительные техногенные риски и уникальность проектов приводят к необходимости применения особых экономических условий реализации проекта (особенности – раннее контрактование продукции, значительные страховые выплаты, особое налогообложение и т.п.).

Заказчики, финансирование. В связи с тем, что цикл от создания прикладных знаний до их практической реализации занимает не менее пяти лет, заказчиками прикладных исследований могут выступать государство, транснациональные компании, компании, имеющие амбиции по заработку на рынке интеллектуальной собственности ТЭК, в том числе посредством технологического инжиниринга, а также их объединения. Например, ряд действующих и иницируемых федеральных программ на базе Минобрнауки России, Минпромторга России являются инструментами, в рамках которых возможно заниматься прикладной наукой. Ограничениями являются:

– несоответствие сроков и объемов финансирования, требуемых на разработку и внедрение технологических решений в ТЭК и фактически предусмотренных существующими программами (необходимо рассмотреть увеличение предельных сроков выполнения проектов до пяти лет, предельный объем финансирования – до 5 млрд. руб.);

– риски неуспешного завершения стадии НИР до перехода к выполнению ста-

дии ОКР и ОТР. Здесь важна поддержка государства посредством конкурсного отбора на предоставление грантов в форме субсидий на проведение крупных научных проектов по приоритетным направлениям научно-технологического развития (КНТП) и др.

Требования к эффективности затрат на НИОКР внутри компаний реального сектора экономики являются крайне жесткими, не соответствующими фактической статистике эффективности реализации НИР (как правило, не более 40%). Например, по данным Счетной палаты РФ от 21 января 2016 г., Фонд содействия развитию малых форм предприятий в научно-технической сфере является крайне неэффективным учреждением с государственным финансированием. Так, по плану в 2015 г. было необходимо создать 500 предприятий. В результате проведения Фондом конкурса по программе «СТАРТ» за июль–сентябрь 2015 г. создано 194 малых инновационных предприятия, что существенно тормозит развитие научно-технического прогресса. В частности, у исследователей снижается мотив к формулированию амбициозных и нестандартных решений, которые в случае успешности могли бы обеспечить значительную прибавочную стоимость компании. Требуется создание дополнительных инструментов стимулирования компаний к финансированию проектов прикладной науки.

Подходы к развитию и оценке эффективности. Основным подходом к оценке эффективности прикладной науки является расчет количества подтвержденных работоспособных и конкурентоспособных по технологическим, экологическим и/или экономическим параметрам технологий в единицу времени.

Таким образом, для развития и оценки эффективности прикладной науки целесообразно:

1) сформировать актуальный реестр вызовов (АРВ) ТЭК с параметрическими

характеристиками требуемых к разработке конструктивно-технологических решений, в котором целесообразно отражать следующие показатели:

- состав вызовов;
- состав и статус исследований по преодолению определенных вызовов: формирование и проработка концептуальной модели, лабораторные исследования, опытно-промышленные испытания, разработка модели и плана коммерциализации;
- результативность исследовательских команд по преодолению определенных вызовов;
- скорость и качество работы промышленных полигонов;
- показатели эффективности финансирования проекта;
- условия масштабирования и коммерциализации разработанных эффективных конструктивно-технологических решений;

2) обеспечить финансирование прикладных исследований с использованием следующих принципов:

- стадийность финансирования прикладных исследований;
- формирование и проработка концептуальной модели (результат – доказанная на основе имеющихся накопленных технологических и имеющихся в распоряжении фундаментальных знаний модель реализации технологического решения, ее материальный и энергетический баланс, обоснование потенциальной достижимости сформированных в вызове параметров функционирования, состав требуемых лабораторных исследований, обоснование бюджета и сроков лабораторных исследований);
- лабораторные исследования (результат – обоснование достоверности лабораторных испытаний, обоснование непротиворечивости и работоспособности концептуальной модели с учетом результатов лабораторных исследований, конструкторская документация

на конструктивно-технологическое решение для проведения стадии опытно-промышленных испытаний (ОПИ), возможный перечень предприятий для проведения ОПИ, регламент эксплуатации конструктивно-технологического решения и реализации ОПИ);

– опытно-промышленные испытания (результат – обоснование достоверности ОПИ, технологические и экономические показатели, достигнутые в результате ОПИ, обоснование экономики производства и эксплуатации конструктивно-технологического решения, модель и план масштабирования и коммерциализации);

– высокая степень доступности финансирования на стадии формирования концептуальных моделей технологических решений. Ориентировочная продолжительность исследований – до двух лет, ориентировочный объем финансирования – до 50 млн. руб. Возможные источники финансирования – государственные фонды, корпоративные и межкорпоративные фонды;

– возможность государственного финансирования лабораторных исследований при наличии документального подтверждения заинтересованности бизнеса в их результатах;

– возможность приоритетного финансирования команд, включающих авторов конкурирующих концептуальных моделей;

– возможность развития/совершенствования исследовательской базы, развитие исследовательской кооперации (ЦКП, УНУ и т.п.);

– возможность приоритетного корпоративного финансирования перспективных лабораторных исследований с целью получения преференций для приоритетного проведения ОПИ и масштабирования/коммерциализации разработанных конструктивно-технологических решений. Ориентировочная продолжительность исследований – до двух лет, ориентировочный объем финанси-

рования – до 200 млн. руб. Возможные источники финансирования – государственные фонды, корпоративные и межкорпоративные фонды;

– возможность государственного финансирования стадии ОПИ при наличии подтверждения возможности международной коммерциализации конструктивно-технологического решения;

– возможность приоритетного финансирования команды, включающей авторов концептуальной модели (первый приоритет) и команды, проводящей лабораторные исследования (второй приоритет);

– возможность приоритетного корпоративного финансирования перспективных исследований на стадии ОПИ с целью получения преференций для приоритетного масштабирования/коммерциализации разработанных конструктивно-технологических решений. Ориентировочная продолжительность исследований – до пяти лет, ориентировочный объем финансирования – до 5 млрд. руб. Возможные источники финансирования – государственные фонды, корпоративные и межкорпоративные фонды.

3) выделить и обеспечить регулярную поддержку профессиональной коммуникации (в том числе в формате научных публикаций) на территории и/или при поддержке РФ (эффективность должна определяться количеством рекомендаций по формированию/корректировке статуса исследований в АРВ ТЭК);

4) развивать инструменты структурирования и закрепления интеллектуальной собственности с приоритетом в юрисдикции РФ, развивать инструменты и инфраструктуру коммерциализации интеллектуальной собственности, в том числе на корпоративном, межкорпоративном и международном рынке (эффективность должна определяться количеством закрепленных объектов интеллектуальной собственности, денежным

потоком от монетизации российской интеллектуальной собственности);

5) развивать инструменты приоритетного масштабирования, внедрения и апробации разработанных технологий внутри ТЭК, а также в смежные отрасли на территории РФ;

6) формировать культуру и развивать инструменты научного консалтинга как средства практической коммерциализации результатов прикладных исследований, формирования новых вызовов ТЭК, повышения качества отраслевой науки (эффективность должна определяться количеством заказов на научный консалтинг, денежным потоком от научного консалтинга);

7) формировать прозрачные механизмы стимулирования компаний по диверсификации их деятельности за счет коммерциализации созданной интеллектуальной собственности;

8) формировать и развивать аналитические центры, целенаправленно занимающиеся мониторингом, прогнозированием и структурированием достижений международной прикладной науки, размещением аналитических выкладок в АРВ ТЭК для повышения вероятности и качества их вовлечения для решения задач прикладной науки РФ, анализа необходимости и приоритизации импортозамещения в ТЭК РФ;

9) развивать исследовательские лаборатории, полигоны под задачи прикладной науки ТЭК РФ в высшей школе, развивать и внедрять программы подготовки кадров для решения задач прикладной науки;

10) формировать и внедрять программы развития профессиональной компетенции специалистов в прикладной науке как инструмента личностного роста, мотивации к саморазвитию и повышению востребованности на рынке труда.

Отраслевая наука.

Основные особенности, результаты. Основная особенность отраслевой

науки в том, что она осуществляется непосредственно на месте внедрения конкретного технологического решения. Ее задача – практическая доработка технологических и эксплуатационных параметров технологических решений в привязке к конкретным параметрам эксплуатации: характеристикам сырья, геолого-технологическим параметрам, природно-климатическим условиям, сейсмическим условиям и т.д., а также доработка алгоритмов управления технологическим процессом с учетом параметров эксплуатации.

Основными результатами отраслевой науки являются лучшие практики эксплуатации технологических решений, которые должны транслироваться на регулярной основе разработчикам технологических решений и в действующую систему подготовки кадров. В СССР воплощением подобных практик были рационализаторские предложения.

Заказчики, финансирование. Особенностью отраслевой науки является наличие коммерческой тайны, из чего следует, что прямым выгодоприобретателем результатов отраслевой науки является предприятие, на котором (или в интересах которого) проводятся исследования. В связи с этим и заказчиком отраслевых исследований должно являться предприятие, на котором планируется внедрение результатов отраслевых исследований. Для повышения качества внедрения и использования результатов отраслевой науки необходима научно-методическая поддержка предприятий со стороны разработчиков технологических процессов, а также со стороны учреждений высшего профессионального образования.

Подходы к развитию и оценке эффективности. Таким образом, для развития и оценки эффективности отраслевой науки целесообразно:

1) сформировать культуру и внедрить у технического персонала идеологию «Улучшения малыми шагами» [12] (эф-

фективность определяется количеством выдвигаемых и внедряемых идей в единицу времени):

а) должна быть сформирована инфраструктура возможности подачи рационализаторского предложения о повышении качества и эффективности действующего предприятия;

б) должна быть сформирована команда, оценивающая технологическую и экономическую целесообразность внедрения высказанных предложений;

в) должна быть выработана система материального и нематериального стимулирования фактов высказывания предложений (а также инструменты ее мониторинга и корректировки с учетом специфики морально-этического состояния персонала);

г) должна быть выработана система материального и нематериального стимулирования (внутрикорпоративной системы мотивации) эффективного внедрения высказанных предложений (а также инструменты ее мониторинга и корректировки с учетом специфики морально-этического состояния персонала);

д) должна быть выработана и реализована инфраструктура создания и обеспечения работоспособности экспериментальных бригад, проверяющих работоспособность прошедших проверку предложений;

2) обеспечить устойчивую связь производства с отраслевой наукой в части модернизации технологических процессов, корректировки циклов управления, совершенствования технологического оборудования (эффективность определяется скоростью отработки запросов от производственных объектов);

3) разрабатывать инструменты обобщения лучших производственных практик для их внедрения в высшей школе в форме имитационного моделирования и управления цифровыми двойниками технологических процессов (эффективность определяется количеством и

глубиной проработки цифровых двойников, корректностью реализуемых причинно-следственных связей, адекватностью моделей управления);

4) обеспечить аккумулирование и масштабирование лучших практик в системе повышения квалификации персонала (эффективность определяется временем от опытного внедрения разработки до формирования и внедрения соответствующих корректировок в учебно-методические материалы системы повышения квалификации, высшей школы);

5) разрабатывать и внедрять алгоритмы закрепления и коммерциализации интеллектуальной собственности (посредством масштабирования внутри компании, предоставления специализированного сервиса на рынке, лицензионной модели коммерциализации) (эффективность определяется дополнительным денежным потоком компании от коммерциализации интеллектуальной собственности в единицу времени);

6) развить и обеспечить признание приоритета отечественных отраслевых стандартов, фиксирующих лучшие наработки отраслевой науки в качестве базовых отраслевых практик;

7) развивать концепции промышленного полигона и опытно-промышленного производства для предприятий, занимающихся отраслевой наукой (в том числе с целью обеспечения возможности диверсификации доходов предприятия).

Обобщение предложений по развитию и оценке эффективности научных исследований. Эффективность научных исследований зависит от множества параметров, включающих вопросы подготовки кадров, финансирования исследований и разработок, материально-технического оснащения. Если рассматривать данный вопрос в аспекте **результативности** исследований и разработок, то существующие и предлагаемые авторами показатели можно представить в формате табл. 1.

	Оперативное планирование	Среднесрочное планирование	Долгосрочное планирование
Текущие показатели результативности	Показатели разработки и использования передовых производственных технологий. Показатели коммерциализации технологий на внутреннем рынке. Показатели международного технологического обмена.	Основные показатели публикационной активности в журналах, индексируемых в WoS, Scopus. Патентная активность. Показатели разработки и использования передовых производственных технологий. Показатели коммерциализации технологий на внутреннем рынке. Показатели международного технологического обмена.	Основные показатели публикационной активности в журналах, индексируемых в WoS, Scopus. Патентная активность.
Предлагаемые авторами показатели результативности	Количество представленных рационализаторских предложений (шт/год). Количество внедренных рационализаторских предложений в единицу времени (шт/год). Экономический эффект от внедрения рационализаторских предложений (руб/год). Количество и объем выплат персоналу за выдвинутые и внедренные рационализаторские предложения (руб /чел в год). Средняя скорость обработки организацией прикладной науки запросов на модернизацию технологического оборудования, состава и последовательности регламентных работ от производственных объектов (мес).	Количество новых вызовов в АРВ (шт/год). Количество позиционных продвижений исследований в АРВ (позиций/год). Количество разработанных новых концептуальных моделей по преодолению вызовов в АРВ (шт/год). Количество работающих промышленных полигонов, лабораторий, получивших заказы от российских компаний/организаций на проведение исследований за последний календарный год (шт). Количество работающих промышленных полигонов, лабораторий, получивших зарубежные	Показатели публикационной активности. Количество новых записей ЕРФИ (шт/год). Количество позиционных продвижений исследований в ЕРФИ (позиций/год). Количество внутренних российских стажировок российских ученых (шт/год). Количество зарубежных стажировок российских ученых (шт/год). Количество вовлеченных в международную фундаментальную науку лабораторий (шт/год). Объем заказов от российских компаний/организаций на исследования (руб/год).

	Оперативное планирование	Среднесрочное планирование	Долгосрочное планирование
	<p>Количество цифровых двойников технологического оборудования, фрагментов технологических линий, технологических установок, внедренных в образовательный процесс в системе высшего образования и повышения квалификации/ переподготовки (шт).</p> <p>Время от опытного внедрения разработки до формирования учебно-методических средств для системы высшего образования и повышения квалификации/переподготовки (мес).</p> <p>Денежный поток компании от коммерциализации интеллектуальной собственности в единицу времени (руб/год).</p>	<p>заказы на проведение исследований за последний календарный год (шт).</p> <p>Количество завершенных ОПИ (шт/год).</p> <p>Количество закрепленных объектов интеллектуальной собственности (шт/год).</p> <p>Денежный поток от монетизации российской интеллектуальной собственности (руб/год).</p> <p>Количество фактов подтвержденных внедрений разработанных технологий на территории РФ по результатам ОПИ (шт\год).</p>	<p>Объем заказов от зарубежных компаний/организаций на исследования (руб/год).</p> <p>Количество закрепленных объектов интеллектуальной собственности (шт/год).</p> <p>Денежный поток от монетизации российской интеллектуальной собственности (руб/год).</p>

При этом следует отметить несколько моментов.

1. Публикационная активность в журналах, индексируемых в WoS, Scopus, РИНЦ, является разумным показателем, однако не для всех контуров и не для всех направлений научных исследований. И уж точно не должна являться доминирующей среди других показателей. Кроме того, необходимо рассматривать комбинацию индекса Хирша и производных от индексов цитируемости вне зависимости от даты публикации цитируемых работ, а не по количеству самих публикаций.

2. Ориентация научных исследований на конечный результат – повышение конкурентоспособности продукции и услуг и комплексной безопасности технологических объектов – вызывает необходимость построения универсального подхода к структурированию жизненного цикла инноваций от идеи

до ее внедрения и коммерциализации. Ключевым инструментом управления жизненным циклом инноваций предлагается для фундаментальных исследований – ЕРФИ, для прикладных исследований – АРВ, для отраслевых исследований – корпоративные инструменты управления рацпредложениями.

3. Развитие аналитических центров, целенаправленно занимающихся мониторингом, прогнозированием и структурированием достижений международной фундаментальной науки с последующим размещением аналитических выкладок в ЕРФИ и АРВ, является важной задачей, обеспечивающей повышение вероятности и качества вовлечения этих идей для решения задач прикладной науки РФ.

В заключение еще раз подчеркнем, что отсутствие единой системы управления наукой в реальном секторе экономики РФ приводит к низкой эффективности

и результативности постановки и решения научно-исследовательских задач. Управление инновационной деятельностью требует глубокой модернизации. Одним из важнейших инфраструктурных институтов такой модернизации должна быть высшая школа. Ключевыми преимуществами высшей школы являются равноудаленность от конкурирующих между собой субъектов рынка, прямая их заинтересованность в выпускаемых инженерных кадрах, потребность в максимально высокой готовности к реальной инженерной деятельности выпускников высшей школы, а также возможность создания и использования равнодоступной исследовательской инфраструктуры мирового уровня на базе высшей школы совместно с государством и компаниями реального сектора экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. <https://issek.hse.ru/news/299608238.html>.
2. <http://audit.gov.ru/checks/9658>
3. <https://www.forbes.ru/obshchestvo/394385-dolzny-li-universitety-zarabatyvat-konceptiya-troynoy-spirali-v-rossiyskih>
4. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-neftegazovoy-otrasli-istochnika-sprosa-innovatsiy>.
5. <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnyy-analiz-osobennostey-finansirovaniya-innovatsionnoy-deyatelnosti-kompaniy-neftegazovogo-kompleksa-v-mirovoy-ekonomike>.
6. <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennoe-sostoyanie-neftegazovoy-otrasli-istochnika-sprosa-innovatsiy>.
7. <https://www.tek-all.ru/userfiles/file/Investprogrammy2019.pdf>, <https://infoline.spb.ru/news/index.php?news=186420>.
8. <https://www.starmetrics.nih.gov/>, <https://nvlpubs.nist.gov/nistpubs/gcr/2003/NIST.GCR.03-857.pdf>, http://www.isa.ru/proceedings/images/documents/2015-65-2/t-15-2_33-38.pdf.
9. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiemetodologii-otsenki-effektivnosti-nauchno-innovatsionnyh-programm-s-uchetom-zarubezhnogo-opyta>.
10. Хилл П. Наука и искусство проектирования: Методы проектирования, научное обоснование решений [Hill P. Science and the Art of Design: Design Methods, the Scientific Basis of Decisions]. Пер. с англ. Е.Г.Коваленко, под ред. и с предисл. В.Ф.Венды. М.: Мир, 1973).
11. <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitiemetodologii-otsenki-effektivnosti-nauchno-innovatsionnyh-programm-s-uchetom-zarubezhnogo-opyta/viewer>, <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-effektivnosti-v-nauke-podlinnye-i-mnimye/viewer>, <https://nauka.tass.ru/nauka/6341528>.
12. <https://www.sibur.ru/upload/iblock/f93/f93dabf1494add5835a1e9ef3963ae75.pdf>.

Дата поступления – 12.02.2020

Management the effectiveness of scientific research in the technical sphere of the Russian Federation

Victor G. Martynov – D-r Sci. (Economics), Professor, Corresponding Member RAE, Rector of the Russian State University of Oil and Gas (NRU) named after I.M. Gubkina

Abstract. *Science in the modern world is a tool to increase competitiveness and integrated security. In the practice of the work of industrial complexes and industries of the Russian Federation, there are approaches to organizing 3 loops of scientific research: fundamental, applied and industry research. Each of them is focused on solving specific problems, should have a specialized infrastructure, a financing system, and a performance evaluation system. The lack of a unified system of science management in the Russian Federation leads to insufficient effectiveness in the formulation and solution of research problems. Scientific publications are a recognized tool for professional communication in the scientific community. At the same time, to solve a number of fundamental,*

applied, and sectoral problems, the publication of the results of research is unacceptable provided that they are aimed at creating a competitive structural and technological solution. In this regard, the transformation of scientific research assessment tools in the Russian Federation is required. One of the most important infrastructural institutions for the implementation of the proposals developed should be a higher school. The key advantages of higher education are equidistance from competing market entities, the direct interest of these entities in graduated engineering personnel, the need for the highest degree of readiness for real engineering activities of graduates, and the ability to create and use world-class equitable research infrastructure based on higher education in conjunction with government and industry companies. The article describes the features of functioning, suggests approaches to structuring and evaluating the effectiveness of science in the fuel and energy complex of the Russian Federation.

Key words. *Fundamental science, applied science, industry science, evaluation of the effectiveness of scientific research, fuel and energy complex, higher school, financing of science.*

Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования

Байбородова Людмила Васильевна – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой Ярославского государственного педагогического университета им. К.Д.Ушинского (Ярославль, Россия);

Тамарская Нина Васильевна – д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет (Москва, Россия); nvtam09@rambler.ru

***Аннотация.** Рассматриваются особенности познавательной деятельности поколения Z на основе зарубежных и российских исследований, отражающих изменения в нейрокогнитивных процессах, которые необходимо учитывать в организации обучения. Обосновывается необходимость трансформации принципов дидактики, показаны возможности обогащения их содержания новыми правилами на примере наглядности и доступности.*

***Ключевые слова.** Дидактика, цифровизация, поколение Z, трансформация дидактических принципов.*

В исследованиях последнего десятилетия все чаще рассматривается проблема существенного влияния на развитие современных детей социальных и психолого-педагогических условий, происходящих в обществе процессов, в частности цифровизации. Уже реализуются форсайты «Образование 2030», «Компетенции 2030», разрабатываются бизнестехнологии, учитывающие особенности поколений. Однако собственно поколенческая теория находится в стадии обсуждения. И зарубежные, и российские ученые понимают необходимость изучения феномена будущего образования, его цифровизации, особенностей поколения Z и их влияния на теоретические основы и организацию процесса обучения, связывая решение проблем, прежде всего, с подготовкой педагогов в системе университетского образования.

В современной педагогической науке и практике ведутся поиски в этом направлении: так, ученые Нижегородского государственного педагогического университета (А.А.Федоров) демонстрируют реализацию принципа визуализации в преподавании дисциплины «История

педагогике», разрабатывают технологии, основанные на понимании конкретных изменений в образовании, детерминированных его будущим и особенностями поколений. Преподаватели Московского педагогического государственного университета (Н.В.Тамарская) исследуют возможности реализации идей будущего образования и особенности поколения Z в процессе повышения квалификации профессорско-преподавательского состава и подготовки кадров высшей квалификации [1]. В Ярославском государственном педагогическом университете (Л.В.Байбородова) активно разрабатываются и внедряются идеи индивидуализации образовательного процесса, реализуются программы тьюторского обучения. Ученые Санкт-Петербургского государственного педагогического университета (Е.И.Казакова) и Ярославского государственного педагогического университета (М.В.Груздев) совместно разрабатывают проблемы новой дидактики.

Анализ зарубежного и российского опыта дает основание говорить о том, что в настоящее время возникли определенные предпосылки для исследования направле-

ний и аспектов трансформации дидактических принципов с учетом конкретных проблем, назревших как в средней, так и в высшей школе. Попытаемся на основании этого анализа, а также инновационного опыта образовательных организаций обосновать необходимость трансформации сущностного наполнения принципов обучения, учитывающих особенности цифрового поколения (поколения Z).

Методологической базой нашего исследования являются философские теории о поэтапности развития человека и общества (Ф.Энгельс), культурно-историческая теория Л. Выготского. Его теоретическую основу составили работы Н.Хоува и В.Штрауса [10], где описана классическая теория поколений, и другие научные исследования поколения Z, где даны его поведенческие характеристики и отличия от других поколений [3; 4; 5; 6; 7].

Среди ученых нет абсолютного единства в признании поколенческой теории, однако они сходятся во мнении, что цифровое поколение имеет ряд нейрокогнитивных и социально-психологических особенностей. Ответ на вопрос, стоит ли его выделять и так ли оно отличается от других, можно найти в учении Ф.Энгельса, которое до сих пор в общественном сознании рассматривается в качестве ведущего. Согласно этому учению скачки в развитии человечества связаны именно с изменениями орудий труда, которые использовались человеком. Их появление было всегда резким, на их «разработку», усовершенствование и апробацию уходило миллионы лет: грубые олдувайские орудия сменялись деревянными молотками, сборными орудиями [8] и т.д. Любая «техническая эволюция» долго вынашивалась в сознании человека, для нее создавались определенные объективные и субъективные условия. Свершившаяся технологическая эволюция предоставила обществу новые орудия труда – гаджеты, появилось новое определение – информаци-

онное общество, изменились познавательные способности человека.

Дети Z родились именно в период «вызревшей» технологической революции, когда кибер-пространство и его законы стали влиять на все сферы нашей жизни. По мнению американского психиатра Г.Смолла, все предыдущие поколения можно назвать «цифровыми иммигрантами», а вот «коренными жителями» цифрового мира являются именно люди Z, так как под влиянием веб-серфинга (каждодневного применения информационных технологий) в человеческом мозге происходит изменение нейронных путей [9].

Соглашаясь с отечественными исследователями (А.Антипов, В.И.Пищик, Е.Шамис) [10; 11], будем называть *поколением Z* людей, родившихся после 2000 г. и воспитывающихся в цифровой среде. Временные рамки, предлагаемые для его представителей, достаточно условны и отличаются в различных регионах, более того, человек формируется не только под влиянием схожих исторических условий, но также и под воздействием социальных, территориальных, семейных, индивидуальных и многих других факторов. Однако отрицать общность влияния технической эволюции на это поколение невозможно.

В отечественной науке (В.И.Пищик) существует своя теория, адаптированная к российской действительности, но в ней также акцент делается том, что цифровое поколение не только живет, но и родилось в особых социокультурных условиях, существенно влияющих на поведенческие и познавательные характеристики. Оппоненты с этим не соглашаются и считают, что не стоит акцентировать на этом внимание, поскольку в условиях цифровизации живут и другие адаптирующиеся к ним поколения [12]. Действительно, есть специальный термин, основанный на «гуглизации мышления», – «поколение Google». Он обозначает людей с ког-

нитивным поведением, познавательные и коммуникативные потребности которых удовлетворяются с помощью электронных средств [13]. Этим термином «охватываются» все поколения, активно живущие в цифровой среде, однако это не противоречит выделению людей Z, как родившихся в двух реальностях. Более того, из-за отказа в особом внимании такие люди недополучают того, в чем действительно нуждается, поскольку обладают новыми адаптационными возможностями, не изученными и не имеющими научной интерпретации. Кроме того, мы не будем знать об ориентирах адаптации учебного процесса и для всех последующих поколений, поскольку они будут повторять особенность людей Z – существование в двух реальностях одновременно.

Исследователи, отвечая на вопрос, насколько идея «цифрового поколения» потенциально продуктивна для педагогики, находят серьезные теоретические основания для ее поддержки в отечественной психолого-педагогической традиции и, прежде всего, в культурно-исторической теории развития высших психических функций Л.С.Выготского. Поэтому об интернете, о компьютере, мобильном телефоне и иных цифровых устройствах, ставших для современных людей значимыми средствами деятельности и общения, вполне допустимо говорить как о «новых культурно-исторических орудиях, опосредующих нашу деятельность и наше общение» [7]. Речь идет не о локальных областях жизни, а о системном феномене цифровизации, создавшем прецедент параллельной «цифровой реальности», вне которой сегодня невозможно представить ни современную экономику, ни общение, ни досуг, ни политические отношения. Отмечается эффект расширения пространства цифровой реальности и очевидно, что возврата к прошлой ситуации быть не может. Значит, именно изменение орудий труда влечет за собой изменения

в развитии человека – и в общественном, и высших психических функций. Установленная детерминанта в виде орудий труда заставляет обратиться к исследованию особенностей именно тех детей, которые родились в рубежный период.

В создавшейся ситуации целесообразнее не столько решать, каких детей называть «поколением Z», сколько сосредоточиться на реальных проблемах их обучения и, стимулируя педагогическую науку и практику, переосмыслить его принципы с учетом вызовов сегодняшнего дня.

Дидактика, сохраняя лучшие традиции, постоянно развивается. Меняющиеся условия обучения заставляют ученых совершенствовать теоретические основы этого процесса: искать новые к нему подходы, развивать принципы. В педагогической литературе (В.И.Загвязинский, А.Ф.Закирова) эта наука представлена как общая теория и методика обучения, которая исследует закономерности, принципы, содержание и методы учебного процесса [14]. Есть различные точки зрения на ее основной предмет, в качестве которого выступают: дидактическое отношение учитель–ученик, учебная ситуация, учебно-познавательная задача (процесс ее постановки, принятия и решения учеником). В любом случае нельзя исключать из предмета дидактики субъектов обучения – педагогов и учащихся, иначе эта наука становится «бездетной и «бесчеловечной».

Дидактика рассматривается и как теория образования и обучения, отрасль педагогики, предметом которой является взаимодействие преподавания и учения в их единстве, обеспечивающее организованное учителем усвоение учащимися содержание образования (Г.М.Коджаспирова) [15].

Таким образом, исследователи акцентируют внимание на том, что предметом этой науки является связь преподавания (деятельности обучающего) и учения (познавательной деятельности обучаю-

щегося), рассматривается их взаимодействие. Очевидно, что перемены в познавательной деятельности современных школьников и студентов детерминируют изменения дидактики и трансформацию ее компонентов. Значит ли это, что она будет постоянно меняться в зависимости от особенностей субъекта? Очевидно, что в теории науки можно выделить константные компоненты, однако есть компоненты, напрямую зависящие от характеристики субъекта, особенно, если его изменения происходят в эпоху технологических перемен, которые трансформируют социокультурный аспект жизни общества и актуализируют существование новых культурно-исторических орудий, опосредующих нашу деятельность и общение (Л.С.Выготский).

Одним из важнейших компонентов дидактики, который зависит от субъектов обучения и определяет характер взаимодействия учителей и учеников, являются принципы обучения. Чаще всего под принципами обучения понимают требования, предъявляемые к содержанию и организации учебного процесса, или основные положения, которыми педагогам необходимо руководствоваться при взаимодействии с обучающимися.

Многие ученые-педагоги в своих трудах отмечают обусловленный вышеизложенными причинами общественно-исторический характер принципов дидактики. Это означает, что происходит их трансформация, которую мы понимаем как изменение, преобразование по мере развития в целом науки об обучении. Анализ развития дидактических принципов, впервые обоснованных Я.А.Коменским, показывает, что некоторые из них (при изменении и обогащении содержания) и сегодня формулируются по-прежнему; другие потеряли актуальность и были заменены более точными формулировками, наполненными новым содержанием и подчеркивающими актуальные для определенно-

го времени педагогические идеи; третьи «родились заново», отражая новую парадигму обучения и образования в целом.

До настоящего времени не теряет своей значимости ряд принципов, предложенных Я.А.Коменским, в частности, наглядности обучения, который связан, прежде всего, с получением и обработкой информации учеником. На протяжении многих веков его содержание изменялось, развивалось с учетом новых источников информации, целей и задач обучения, педагогических идей, появившихся в результате развития дидактики.

Авторы многих современных учебников по педагогике по-прежнему обращаются к наглядности [4; 7]. Безусловно, содержание этого принципа обосновывается глубже, его смысл расширяется, правила и способы реализации развиваются и добавляются [2; 16]. Без него трудно представить современное обучение, однако эпоха цифровизации, существенно повлиявшая на процесс получения и переработки информации, неизбежно должна изменить трактовку и применение этого принципа при обучении нового поколения детей, что подтверждается результатами ряда исследований.

В 2016 г. финансисты и ученые (Сбербанк и Validata) [1] провели социологическое исследование и определили 30 характеристик, свойственных поколению Z. Изучались шесть сфер: способы обработки информации, самовосприятие, установки и ценности, ожидание от будущего, фрустрации и страхи, отношения с родителями. Очевидно, что выявленные характеристики будут влиять на развитие дидактических принципов в разной степени.

Остановимся подробнее на сфере обработки информации, поскольку именно ее затрагивает цифровая реальность, детерминируя изменения высших психических функций. Появление «цифровых детей» обусловило необходимость рассмотрения естественно-научными методами различия у разных поколе-

ний когнитивных процессов, так как информационные технологии существенно влияют на их организацию и реализацию и создают разные нейрокогнитивные реакции, исследуемые в рамках нейрокогнитивного подхода [17]. В общем смысле такой подход «подразумевает исследование проблемы через изучение специфических черт нейронной активности и познавательного поведения человека в процессе исследуемого переживания». В последнее десятилетие нейрокогнитивные науки занимаются и социально-философской проблемой поколения Z, «период психологического и социального становления» которого «приходится на эпоху развитой высокотехнологичной культуры» [13].

Какие же нейрофизиологические факты дают нам основание для трансформации и обновления принципов обучения для «цифровых детей»? Как показали исследования, у таких обучающихся наблюдается рост способностей к визуальному мышлению и феномен селективно-визуального внимания (Visual Selective Attention) [18]. Активная и постоянно действующая визуальная среда формирует симультанное (нелинейное) восприятие, которое характеризуется тем, что внимание трансформируется от последовательного обращения к деталям к целостному и мгновенному «схватыванию» цельного образа. Раннее обращение к гаджетам формирует визуальную грамотность, признаками которой являются восприятие и дешифровка символов и графики, возможно, и без привычного текста [19, с. 18]. Эта особенность отличает поколение Z от других, для которых главное – текст, а визуальные данные могут лишь сопровождать его.

Дополняя, обновляя или уточняя содержание принципа наглядности, определяем приоритет в пользу визуальной информации, по сравнению с текстовой, и акцентируем внимание на многозадачности, то есть способности сконцентри-

ровать внимание на визуальном объекте независимо от уровня «загрязнения» перцептивной среды. Селективно-визуальное внимание позволяет распределять зрительный фокус в воспринимаемом пространстве так, что нужная кнопка на сайте с мелькающим изображением находится без усилий [20]. Согласно исследованиям М.Гладуэлла, представители поколения Z могут распределять внимание одновременно между несколькими аттракторами, не снижая объем воспринимаемой информации. Подтверждением данной особенности стал эксперимент, в котором нескольким группам детей были созданы разные условия восприятия серии детского шоу. И в ситуации, когда не было отвлекающих факторов, и в ситуации с отвлекающими факторами качество восприятия было аналогичным, респонденты одинаково воспроизвели предложенный к просмотру материал, что позволило сделать вывод об их способности выборочно распределять внимание [21].

Таким образом, обновление содержания принципа наглядности обосновывается с позиций его детерминации фактами, подтверждающими потребность обучающихся в максимальной визуализации информации. Это подразумевает визуальное перцептивное структурирование и подачу материала, создание максимально эффективных условий для визуального поглощения информации.

Важной особенностью поколения Z, подтвержденной нейрокогнитивными исследованиями, является клиповое мышление [3; 20]. На данный момент этот термин используется без четкого научного обоснования, но суть его определяется тем, что акцентируется внимание на особых нейронных путях и порционности потребления информации.

Изучение синаптической пластичности человеческого мозга позволило выявить разницу в нейрокогнитивной природе мышления представителей других поколений, которых называют «цифро-

выми иммигрантами», и коренных жителей цифрового мира – поколения Z. Г.Смолл со своим научным коллективом провел аппаратное исследование с применением функционального магнитно-резонансного томографа и обнаружил разницу в мозговой активности и формировании нейронных путей различных групп испытуемых, которым было необходимо использовать веб-ресурсы для решения различных задач [22]. Установлено, что веб-серфинг, процесс поиска информации, в который погружены постоянные пользователи интернета, вызывает активность в дорсолатеральной части префронтальной коры головного мозга, где сосредоточены процессы принятия решений, информационная активность, оценка информации, ее долгосрочное хранение. В ходе эксперимента активность в этой части мозга, стала проявляться и у испытуемых, не являющихся активными пользователями. Данный факт подтверждает существование «поколения Google», но несколько не умаляет необходимость учитывать особенности поколения Z как его составной и большей части.

Исходя из вышеизложенного, в развитие принципа доступности, также выделяемого дидактами всех эпох, предлагаем ввести правило динамичного порционного информационного потока. Его можно обосновывать, опираясь на исследования, посвященные аппаратному изучению нейронных связей, возникающих в структурах головного мозга человека в ситуации динамичной обработки информации. Реализация принципа, дополненного данным правилом, обеспечивается созданием такой структуры учебного материала, при которой он ориентирован на порционность, доступную для усвоения обучающимися поколения Z. Очевидно, что правило не вступает в противоречие с другими, отражающими сущностное наполнение принципа доступности, но существен-

но уточняет их с позиций неоспоримых особенностей цифрового поколения.

В целом предложенные дополнения в содержание дидактических принципов наглядности и доступности, а также в правила их реализации ориентированы на осмысление новых реалий процесса обучения и являются отражением учета в образовательной деятельности нейрокогнитивных особенностей поколения Z в аспекте обработки информации.

Таким образом, мы попытались актуализировать проблему существенного обновления давно известных принципов обучения в связи с происходящими объективными изменениями, которые вызваны цифровизацией и требуют переосмысления имеющихся традиций в обучении современного поколения детей. Безусловно, новые способы получения и переработки информации влияют на трансформацию дидактических принципов. Это неизбежно, так как изменившееся молодое поколение, решение новых образовательных задач в совершенно иных условиях, которые создает эпоха цифровизации, требуют принципиально новых педагогических «орудий труда», новых педагогических «инструментов». А если учесть, что особенности поколения Z не исчерпываются только аспектом обработки информации, становится очевидным, что дидактика дополнится новыми правилами, расширяющими и углубляющими сущность, содержание уже имеющихся принципов. Также возникнет объективная необходимость рождения новых принципов, учитывающих такие особенности этого поколения, как ориентация на партнерские отношения с взрослыми, гедонизм, приоритет саморазвития и др., что может стать предметом дальнейших исследований и обсуждений. Мы не исключаем, что новые психолого-педагогические исследования, развивающиеся запросы современного поколения обучающихся на иной характер взаимодействия с пе-

дагогами приведут к обоснованию иных подходов к выявлению и рассмотрению дидактических принципов.

ЛИТЕРАТУРА

1. 30 фактов о современной молодежи [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation.pdf.
2. Педагогика: Учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И.Пидкасистого. М., 1995. 638 с.
3. Азаренок НВ. Клиповое сознание и его влияние на психологию человека в современном мире / Мат. Всерос. юбилейной науч. конф. «Психология человека в современном мире». Т. 5 / Отв. ред. А.Л.Журавлев. М., 2009. С. 110–112.
4. Арцимович И.В. Современное поколение: вызовы обществу или времени // Интеллективная наука. 2017. № 12. С. 119–121.
5. Гаврилова А.В. Социально-психологические особенности ментальности нового поколения // Вестник Удмуртского университета. Сер. «Философия, психология, педагогика». 2016. Т. 26. Вып. 2. С. 58–63.
6. Мирошкина М.Р. Разные поколения – разный педагогический подход // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 8–20.
7. Нечаев Н.Н., Дурнева Е.Е. Цифровое поколение: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1. С. 36–45.
8. Ханников А.А. Техника: от древности до наших дней [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://historylib.org/historybooks/Aleksandr-Aleksandrovich-KHannikov_Tekhnika-ot-drevnosti-do-nashikh-dney.
9. Small G., Vorgan G. Meet your iBrain // Scientific American Mind. 2008. Vol. 19. No. 5. P. 40–49.
10. Пищик В.И. Поколения: социально-психологический анализ ментальности // Социальная психология и общество. 2011. № 2. С. 80–88.
11. Шамис Е., Антипов А. Теория поколений [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.psycho.ru/library/2581>.
12. Константинов А. Поколение Z: почти все, что говорят о нем, – ложь. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://expert.ru/russian_reporter/2019/06/pokolenie-z-pochti-vse-chto-govoryat-o-nem---lozh.
13. Голубинская А.В. Нейрокогнитивный подход к исследованию поколения Z // Международный журнал социальных и гуманитарных наук. 2016. Т. 1. № 1. С. 161–167.
14. Педагогический словарь / Ред. В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова. М., 2008. 352 с.
15. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М.Коджаспирова, А.Ю.Коджаспиров. М.; Ростов н/Д, 2005. 448 с.
16. Сластенин В.А. Педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / В.А.Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н.Шиянов; под ред. В.А.Сластенина. 10-е изд. перераб. М., 2011. 608 с.
17. Herther N.K. Digital Natives and Immigrants: What Brain Research Tells Us. // An anthology of arguments. Digital Literacies. Minneapolis, 2009. P. 419–425.
18. Small G., Vorgan G. iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind. New York, 2009. P. 256
19. Minihan M. Transmedia Storytelling for the Digital Generation: A Guide for Self-Publication with the Adobe® Digital Publishing Suite. Johnson City, 2012.
20. Chelazzi L., Perlato A., Santandrea E., Della Libera C. Rewards teach visual selective attention // Vision Research. 2013. Vol. 85. P. 58–72.
21. Gladwell M. The Tipping Point: How Little Things Can Make Big Differences. New York, Little Brown & Company, 2000.

Дата поступления – 9 апреля 2020

Transformation of didactic principles in the conditions of digitalization of education

Lyudmila V. Baiborodova – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Yaroslavl external state internal pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia); lvbai@mail.ru

Nina V. Tamarskaya – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia); nvtam09@rambler.ru

Abstract. *The article considers the features of cognitive activity of generation Z based on foreign and Russian studies that reflect changes in neurocognitive processes that need to be taken into account in the organization of educational activities. The necessity of transforming the principles of didactics is justified by the example of the principles of visibility and accessibility, and the possibilities of enriching their content with new rules are shown.*

Key words. *System didactics, digitalization, generation Z, didactic principles, transformation of prin.*

REFERENCES

1. 30 faktov o sovremennoj molodezhi. [30 facts about modern youth]. URL: https://www.sberbank.ru/common/img/uploaded/files/pdf/youth_presentation.pdf.
2. Pedagogika: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskix vuzov i pedagogicheskix kolledzhej [Pedagogy: textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges]. Pod red. P.I.Pidkasiatogo. Moscow, 1995. 638 p.
3. Azarenok NV. Klipovoe soznanie i ego vliyanie na psixologiyu cheloveka v sovremennom mire. Mat. Vseros. yubilejnoj nauch. konf. «Psixologiya cheloveka v sovremennom mir» [Clip consciousness and its influence on human psychology in the modern world. Mat. scientific conference «Human Psychology in the modern world»]. T. 5. Otv. red. A.L.Zhuravlev. Moscow, 2009. P. 110–112.
4. Arcimovich I.V. Sovremennoe pokolenie: vy`zovy` obshhestvu ili vremeni [Modern generation: challenges to society or time]. *Interaktivnaya nauka* [Interactive science]. 2017. No. 12. P. 119–121.
5. Gavrilova A.V. Social`no-psixologicheskie osobennosti mental`nosti novogo pokoleniya [Socio-psychological features of the new generation mentality]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. Ser. «Filosofiya, psixologiya, pedagogika» [Bulletin of Udmurt University. Ser. «Philosophy, psychology, pedagogy»]. 2016. T. 26. Vy`p. 2. P. 58–63.
6. Miroshkina M.R. Razny`e pokoleniya – razny`j pedagogicheskij podxod [Different generations-different pedagogical approach]. *Shkol`ny`e texnologii* [The school of technology]. 2014. No. 2. P. 8–20.
7. Nechaev N.N., Durneva E.E. Cifrovoe pokolenie: psixologo-pedagogicheskoe issledovanie problemy`. [Digital generation: psychological and pedagogical research of the problem]. *Pedagogika*. [Pedagogy]. 2016. No. 1. P. 36–45.
8. Xannikov A.A. Texnika: ot drevnosti do nashix dnei [Technique: from antiquity to the present day]. URL: https://historylib.org/historybooks/Aleksandr-Aleksandrovich-KHannikov_Tekhnika-ot-drevnosti-do-nashikh-dnei.
9. Small G., Vorgan G. Meet your iBrain // *Scientific American Mind*. 2008. Vol. 19. No. 5. P. 40–49.
10. Pishhik V.I. Pokoleniya: social`no-psixologicheskij analiz mental`nosti [Generations: socio-psychological analysis of mentality]. *Social`naya psixologiya i obshhestvo* [Social psychology and society]. 2011. No. 2. P. 80 –88.
11. Shamis E., Antipov A. Teoriya pokolenij [Theory of generations]. URL: <https://www.psychology.ru/library/2581>.
12. Konstantinov A. Pokolenie Z: pochti vse, chto govoryat o nem, - lozh` [Generation Z: almost everything that is said about it is a lie]. URL: https://expert.ru/russian_reporter/2019/06/pokolenie-z-pochti-vse-chto-govoryat-o-nem---lozh.
13. Golubinskaya A.V. Nejrokognitivny`j podxod k issledovaniyu pokoleniya Z [Neurocognitive approach to the study of generation Z]. *Mezhdunarodny`j zhurnal social`ny`x i gumanitarny`x nauk* [International journal of social and humanitarian Sciences]. 2016. T. 1. No. 1. P. 161-167.
14. Pedagogicheskij slovar` [Pedagogical dictionary]. Red. V.I. Zagvyazinskij, A.F. Zakirova. Moscow, 2008. 352 p.

15. *Kodzhaspirova G.M.* Slovar` po pedagogike [Dictionary of pedagogy]. G.M. Kodzhaspirova, A.Yu.Kodzhaspirov. Moscow, Rostov n/D, 2005. 448 p.

16. *Slastenin V.A.* Pedagogika: uchebnik dlya stud. uchrezhdenij vy`ssh. prof. obrazovaniya [Pedagogy: textbook for students. institutions of higher prof. education]. V.A.Slastenin, I.F. Isaev, E.N.Shiyanov; pod red. V.A.Slastenina. 10-e izd.pererab. Moscow, 2011. 608 p.

17. *Herther N.K.* Digital Natives and Immigrants: What Brain Research Tells Us. An anthology of arguments. Digital Literacies. Minneapolis, 2009. P. 419– 425.

18. *Small G., Vorgan G.* iBrain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind. New York, 2009. P. 256

19. *Minihan M.* Transmedia Storytelling for the Digital Generation: A Guide for Self-Publication with the Adobe® Digital Publishing Suite. Johnson City, 2012.

20. *Chelazzi L., Perlato A., Santandrea E., Della Libera C.* Rewards teach visual selective attention. Vision Research. 2013. Vol. 85. P. 58–72.

21. *Gladwell M.* The Tipping Point: How Little Things Can Make Big Differences. New York, Little Brown & Company, 2000.

Submitted – April, 9, 2020

Проблема востребованности результатов научно-педагогических исследований практикой образования

Бережнова Елена Викторовна – д-р пед. наук, доцент, профессор МГИМО МИД России, профессор НИУ МГСУ (Москва, Россия); lina164@yandex.ru

Аннотация. Автор статьи актуализирует проблему востребованности результатов педагогических исследований практикой, которая влияет на ее совершенствование и преобразование. Формирование методологической культуры субъектов образования рассматривается как одно из условий преодоления негативного влияния указанной проблемы на практику.

Ключевые слова. Методологическая проблема педагогики, методологическая культура, востребованность научных результатов, инновации в образовании, научное обоснование инноваций.

В.В.Краевский определял связь педагогической науки и практики как главную методологическую проблему. Необходимость ее решения он обосновал в своей фундаментальной работе «Проблемы научного обоснования обучения» и обозначил в виде функционального поля [1, с. 164]. Позже это поле было заполнено результатами научного исследования, в ходе которого выявлены методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования [2]. Однако в настоящей статье мы хотели бы обратить внимание еще на одно условие успешного перехода от науки к практике, которое выходит за рамки собственно исследовательской работы, но является настолько существенным, что все остальные условия и любое нормативное знание оказываются бесполезными, если оно отсутствует. Это – **востребованность результатов исследования практикой** для ее совершенствования и преобразования.

Можно провести работу на высоком научном уровне, получить потенциально весьма полезные для практики результаты, опубликовать на этой основе статьи и книги. Но все это останется без

реального применения, если не будет востребовано теми, кто понимает смысл, значение и необходимость полученного научного знания для их собственной практической деятельности.

К сожалению, в педагогике нередко так и происходит. Одной из причин является недостаточный уровень методологической культуры педагогов, что не позволяет им решать проблемные педагогические задачи, а значит, быть активными творцами инновационной практики. Не случайно авторы исследования, посвященного инноваторам в образовании [3], пишут о них лишь как о группе энтузиастов, поскольку группа не отличается большим числом. Эти энтузиасты создавали низовые инновации, под которыми исследователи понимали «процессы разработки, внедрения и распространения новых образовательных продуктов» [3, с. 6]. Особое внимание было уделено набору ценностей, который характерен группе людей, осуществляющих такие инновации. Известно, что ценности определяют жизненные установки и поведение, отношение к профессиональной деятельности, способы поиска и принятия решений. Результаты исследования по-

казали, что наиболее значимыми ценностями для инноваторов в сфере образования являются самостоятельность, универсализм и благожелательность.

«Высокий показатель *самостоятельности* говорит о том, что инноваторы не испытывают страха перед новым, они изобретательны и любопытны. Инноваторы готовы действовать независимо от мнения других, полагаясь на собственные умения и возможности» [1, с. 8]. Поскольку низовые инновации создаются теми, кто непосредственно реализует процесс образования, то можно говорить об их высоком уровне методической подготовки, позволяющем преодолевать затруднения, что требует самостоятельности и мужества для выхода за пределы установленных границ.

«Значимость ценностей *универсализма и благожелательности* означает, что инноваторы направляют свою активность на улучшение жизни окружающих, заботятся об общем благосостоянии» [1, с. 9]. Эти ценности свидетельствуют о созидательной направленности деятельности людей, осуществляющих низовые инновации.

Кроме того, в ходе исследования было установлено, что создание каждого инновационного проекта в образовании обусловлено несколькими мотивами: «Вне зависимости от желания инноваторов улучшить образование (социальный мотив) или повысить собственный статус (статусный мотив), любой проект несет в себе творческую идею и уникальный взгляд на развитие системы (мотив самореализации). Связь между финансовым и социальным мотивами говорит о том, что желание социальных преобразований не противоречит идее получения финансовой выгоды» [1, с. 15].

Однако открытыми остаются вопросы: на каком основании строились инновации? Были ли они основаны на

результатах научно-педагогических исследований? Как долго внедрялись и использовались? Скорее всего такие вопросы и не ставились. Чаще всего инновационные процессы рассматриваются с точки зрения экономики и финансов.

Можно отметить в качестве положительного эффекта исследования, что такие инновации рассматривались как индикатор дефицитов самой системы образования; как ниши, имеющие высокий потенциал для роста и привлечения в систему новых участников, появления новых элементов системы образования, а также выстраивания новых типов отношений в ней.

Однако потенциал, скорее всего, может не воплотиться в педагогической практике. Аргументом в поддержку этого утверждения выступают требования ведущих журналов: публикации должны обязательно содержать эмпирические данные. В настоящее время норма жестко закрепились в соответствии с требованиями зарубежных журналов, отражающих исследования, для которых это укоренившаяся традиция. И эта ситуация не оценивается однозначно плохо, а рассматривается нами как недостаточная, поскольку эмпирические данные не дают полного представления об изучаемом явлении, не открывают его сущностных характеристик. Важно проводить фундаментальные исследования и прикладные, осуществленные в полном цикле и имеющие обоснованные описательные, теоретические, оценочные, нормативные и проектные модели [2, с. 79], что наглядно можно представить в рисунке 1.

Кроме того, становится нормой выстраивать новые образовательные практики на основе опросов, сводя ориентацию на практику к ее описанию, осмыслению, а далее – вновь возвращение к практике.

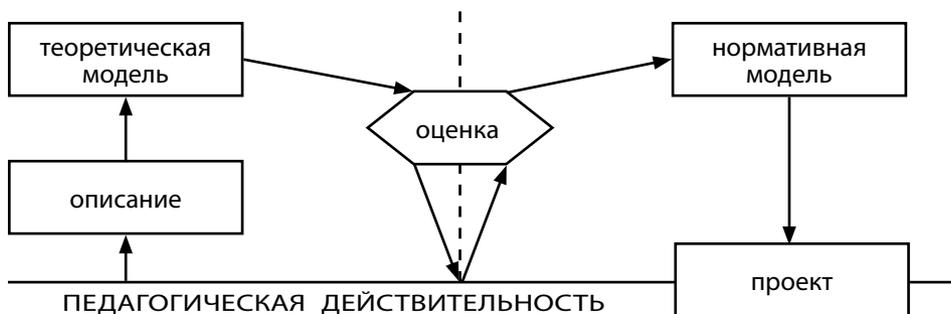


Рис. 1. Логика прикладного педагогического исследования / The logic of applied pedagogical research

На рис. 2 стрелкой 1 В.В.Краевский показывал такое явление и называл его вроде той неполадки, которую

в электротехнике называют «коротким замыканием» [4, с. 100].

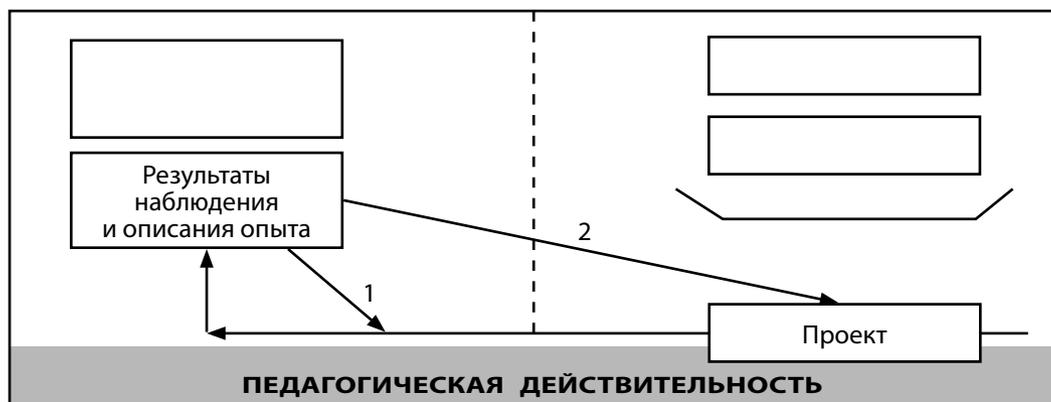


Рис. 2. Эмпирический подход к совершенствованию педагогической практики / An empirical approach to improving teaching practice

На рис. 2 четко показано, что в стороне осталась, в сущности, вся наука с ее закономерностями, принципами, методическими системами и т.д. Для зарубежных систем, которые не имеют педагогики, такая ситуация привычна, но при этом ученые во все времена проявляли интерес к теоретическим российским исследованиям. А для отечественной педагогики – это беда, поскольку не востребованы научные результаты ученых предыдущих поколений, исследовательский потенциал которых не исчерпан. Возникает странная ситуация, когда разработка «вечных» вопро-

сов, например, содержания образования, осуществляется молодыми учеными с чистого листа, что, как правило, ведет к разрушению научных традиций и научных школ. Такое отношение к педагогической науке не создает оснований для решения новых сложных проблем образования, которые ранее не решались педагогами-учеными, а значит – не обеспечивает ее развитие. Это положение усугубило закрытие лабораторий по методологии педагогики в научно-исследовательских институтах; прекращение работы всероссийского методологического семинара, возрожден-

ного в 2001 г. В.В.Краевским. Отсутствие в настоящее время методологических исследований в педагогике [5] является вполне естественным следствием.

Именно по схеме, представленной на рис. 2, продолжается «онаучивание» решений, поступающих из органов управления сферой образования. Такие новшества, внедряемые без научного обоснования, довольно быстро отторгаются сферой образования. Примеры последних месяцев являются яркими иллюстрациями. Так, например, аспирантура перестала быть третьим уровнем образования, а таковой она была с 2012 по 2019 г. Предполагается, что обучение аспирантов будет осуществляться как и прежде, в соответствии с федеральными требованиями. Обсуждаются вопросы об отмене профессионального стандарта для преподавателей вузов, который действовал с 2015 г., а также о возвращении специалитета в подготовку педагогов. Нам могут возразить и указать на то, что было осуществлено довольно много педагогических исследований, посвященных новациям как структурным, так и содержательным. Это действительно так, но во всех этих исследованиях содержатся обоснования, которые В.В.Краевский называл *post factum* – обоснование после того, как уже принято новое решение, соответствующий документ вступил в действие. Такой способ обоснования транслируется в практику подготовки аспирантов.

Если открыть первую страницу авторефератов за последний год, то можно увидеть, что первый абзац текста начинается с документов: Распоряжение Правительства РФ «О концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 года»; Указ Президента РФ «О стратегии государственной национальной политики РФ на период до 2025 года»; Национальный проект «Образование»; Указ президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации

на период до 2024 года» и т.д. Ссылка в первых строчках научной работы на должностное свидетельство о нарушении логики не только исследования, но и изложения его результатов. Должное опережает сущное, отсутствует связь между ними и согласование с практикой. Далее происходит подбор аспирантами аргументов в поддержку предписаний, что не всегда бывает убедительным для педагогов–практиков. Именно это впоследствии ведет к волнам их протеста и отмене чиновниками принятых ранее решений в сфере образования.

Для современного грамотного человека очевидно, что решения важно принимать на основе результатов научных исследований, а не наоборот. Однако подчиненное положение всех научных институтов, в том числе и педагогических, только обостряет сложившуюся ситуацию. Об этом говорит Президент РАН А.М.Сергеев: «Это вопрос к первому пункту Устава РАН, который был принят после реформирования академии. Там сказано: Российская академия наук – это федеральное государственное бюджетное учреждение. Отсюда, согласно Гражданскому кодексу, следует, что статус академии существенно ниже, чем, например, у министерств и ведомств. Поэтому ее мнение не является важным при принятии государственных решений. В этом причина многих проблем при решении важнейших вопросов науки. Ведь за всю многолетнюю историю наука выработала свои специфические правила жизни, взаимоотношений, которые могут быть не вполне понятны тем, кто сегодня принимает важнейшие для науки решения. Более того, нередко принимает, даже не советуясь с учеными. Нам далеко не всегда удается достучаться, объяснить, что данное решение является, мягко говоря, не совсем оптимальным» [6].

Видимо, в ближайшем будущем список представленных выше иллюстраций можно будет продолжить. Но один вывод можно сделать уже сегодня: все инновации, внедряемые «сверху», вызы-

вают рано или поздно сопротивление и отторжение у непосредственных участников образовательных процессов.

Возникает традиционный вопрос: что делать? Прежде всего, на наш взгляд, формировать методологическую культуру, которая является системообразующим элементом профессиональной культуры педагогов–практиков, педагогов–ученых и руководителей, осуществляющих свою деятельность в сфере образования. Важным признаком наличия такой культуры выступает положительное отношение к педагогической науке и умение ее использовать в решении проблем, связанных с функционированием и развитием образования, а также управлением им. Низкий уровень методологической культуры или ее отсутствие у субъектов образования слишком дорого обходится педагогической практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения. М.: Педагогика, 1977.
2. Бережнова Е.В. Прикладное исследование в педагогике. М.; Волгоград: Изд-во ВГПУ «Перемена», 2003.
3. Хавенсон Т.Е., Королева О.Д., Лукина А.А. Актеры образовательных инноваций: ценности и мотивация. М.: НИУ ВШЭ, 2018.
4. Краевский В.В. Общие основы педагогики. М.: Изд. центр «Просвещение», 2003.
5. Лельчицкий И.Д., Пурышева Н.С., Тряпицина А.П. Диссертационные исследования по педагогическим наукам: анализ тематики // Педагогика. 2017. № 3. С. 37–48.
6. Медведев Ю. Не жалейте академиков // Российская газета – Федеральный выпуск №5 (8059). [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://rg.ru/2020/01/14/prezident-ran-nado-vernut-nam-pravo-zanimatsia-naukoj.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com.

Дата поступления – 27.02.2020

Problem of demand for results of scientific and pedagogical studies in education practice

Elena V. Berezhnova – Dr. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Professor, MGIMO-MFA of Russia, Professor, NRU MGSU (Moscow, Russia); lina164@yandex.ru

Abstract. *The author of the article analyses the problem of demand for results of scientific and pedagogical studies in practice which has influence on its development and transformation. Formation of methodological culture of education subjects is considered to be one of conditions overcoming negative influence of this problem on practice.*

Key words. *Methodological problem of pedagogy, methodological culture, demand for scientific results, innovations in education, scientific basis for innovations.*

REFERENCES

1. Kraevskij V.V. Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya [Problems of the scientific substantiation of training]. Moscow: Pedagogika, 1977.
2. Berezhnova E.V. Prikladnoe issledovanie v pedagogike [Applied research in pedagogy]. Moscow; Volgograd: Izd-vo VGPU “Peremena”, 2003.
3. Havenson T.E., Koroleva O.D., Lukina A.A. Aktory obrazovatel’nyh innovacij: cennosti i motivaciya [Actors of Educational Innovation: Values and Motivation]. Moscow: NIU VSHE, 2018.
4. Kraevskij V.V. Obshchie osnovy pedagogiki [General Fundamentals of Pedagogy]. Moscow: Izdatel’skij centr “Prosveshchenie”, 2003.
5. Leľchickij I.D., Puryshcheva N.S., Tryapicina A.P. Dissertacionnye issledovaniya po pedagogicheskim naukam: analiz tematiki [Dissertational research in the pedagogical sciences: analysis of the subject]. Pedagogika [Pedagogics]. 2017. No. 3. P. 37–48.
6. Medvedev Yu. Ne zhalejte akademikov [Do not spare academics]. Rossijskaya gazeta – Federal’nyj vypusk No. 5 (8059). Available at: https://rg.ru/2020/01/14/prezident-ran-nado-vernut-nam-pravo-zanimatsia-naukoj.html?utm_referrer=https%3A%2F%2Fzen.yandex.com.

Submitted 27.02.2020

Особенности мотивации поступления в аспирантуру

Собкин Владимир Самуилович – д-р психол. наук, профессор, академик РАО, руководитель Информационно-аналитического центра РАО, руководитель Центра социологии образования Института управления образованием РАО (Москва, Россия); e-mail: sobkin@mail.ru.

Смыслова Мария Михайловна – аналитик Информационно-аналитического центра РАО (Москва, Россия); smyslovamaria@yandex.ru.

Аннотация. В статье излагаются результаты анкетного опроса 803 учащихся аспирантуры организаций, занимающихся подготовкой аспирантов в области наук об образовании. Основное внимание уделено рассмотрению особенностей мотивации поступления в аспирантуру, в зависимости от влияния социально-демографических и социально-стратификационных факторов. Исследование проведено при организационной поддержке журнала «Педагогика».

Ключевые слова. Аспирантура, мотивация поступления в аспирантуру, социально-демографические факторы, подготовка научных кадров.

В последнее время в связи с изменениями в законодательстве об образовании система подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре претерпевает серьезные изменения. Их эффективность, помимо содержания обучения, предполагает учет влияния разнообразных факторов: экономических, социокультурных, психологических и др. [1; 2].

Обсуждая психологические аспекты подготовки научных кадров, следует отметить, что одним из важнейших факторов, определяющих успешность любой деятельности (в том числе, подготовки аспирантов), является мотивация обучающихся. Однако, несмотря на значимость данной проблематики, научных публикаций, касающихся собственно мотивации поступления и обучения в аспирантуре немного [3–16]. Отметим, что происходящая в настоящее время «массовизация» аспирантуры приводит к существенному снижению доли выпускников, пополняющих ряды российских научных и научно-педагогических работников [11]. В этой связи изучение мотивации поступления в аспирантуру и выбора профессиональной карьеры в академической сфере представляется

одним из наиболее актуальных направлений исследований в данной области.

Статья основана на материалах мониторингового опроса аспирантов, проведенного в 2019 г. Информационно-аналитическим центром РАО при содействии журнала «Педагогика». Анкетный опрос проводился среди аспирантов НИИ, занимающихся подготовкой научно-педагогических кадров, а также педагогических вузов Москвы, Санкт-Петербурга и других регионов РФ. В нем приняли участие 803 респондента.

При организации данного исследования нами учитывались следующие три общих положения: различие внешней и внутренней мотивации, представление об иерархии мотивов и полимотивированности деятельности, понимание мотивации как динамической структуры, которая изменяется с возрастом и уровнем профессионального развития.

В статье рассмотрены причины, побудившие учащихся поступить в аспирантуру по направлениям, связанным с подготовкой специалистов в области наук об образовании. Основное внимание при этом уделено анализу мотивации поступления в зависимости от влияния социально-демографических и

социально-стратификационных факторов. Помимо этого, проведен специальный корреляционный анализ особенностей мотивации поступления в аспирантуру в разных возрастных когортах аспирантов. Особое внимание также уделено рассмотрению своеобразия мотивации поступления в аспирантуру в зависимости от направленности обучающихся на определенный тип профессиональной карьеры.

1. Иерархия мотивов. Для выявления мотивации поступления в аспирантуру респондентам был задан вопрос в следующей формулировке: «Что повлияло на Ваше решение поступить в аспирантуру?». В качестве вариантов ответов предлагались разнообразные мотивы. При этом респонденты имели возможность выбрать несколько (не более пяти) вариантов ответов. Иерархия распределения ответов представлена на рис. 1.



Рис. 1. Иерархия мотивов поступления в аспирантуру (%). / **Fig. 1.** Hierarchy of motives for admission to graduate school (%)

Из представленных на рис. 1 данных видно, что явно лидируют три мотива: «желание продолжить обучение по профессии» (46,4%), «желание самореализоваться в качестве ученого» (41,3%) и «престижность ученой степени» (34,2%). Помимо этого, довольно часто отмечаются «совет научного руководителя и/или других преподавателей» (19,5%) и желание остаться в университетской среде (14,3%). Остальные мотивы практически не значимы. В целом полученные данные позволяют сделать вывод о том, что основными мотивами, определяющими желание поступить в аспирантуру, являются мотивы, связанные с профессиональным самосовершенствованием и самореализацией в качестве ученого. При этом характерно, что практически каждый третий оценивает поступление в аспи-

рантуру как достаточно эффективный социальный лифт, позволяющий повысить свой статус («престижность ученой степени»).

2. Возрастные особенности мотивации. Полученные данные свидетельствуют о полимотивированности поступления в аспирантуру молодых аспирантов. По мере же увеличения возраста ряд ситуационных мотивов теряет свою значимость. Так, например, для аспирантов старше 30 лет такие мотивы, как возможность получить место в общежитии или отсрочку от армии, уже неактуальны. В возрастной когорте старше 40 лет «вер» называемых мотивов поступления в аспирантуру существенно сужается и в основном сводится к двум лидирующим ответам: «желание продолжить обучение по профессии» и «желание самореализоваться в качестве ученого».

Однако при анализе полученных данных интересна не столько сама иерархия мотивов поступления в аспирантуру в разных возрастных когортах учащихся, сколько рассмотрение характерных для той или иной возрастной группы структурных взаимосвязей между мотивами. С этой целью был проведен специаль-

ный корреляционный анализ, позволивший выявить взаимосвязи между различными мотивами поступления в аспирантуру в разных возрастных когортах аспирантов. На рис. 2 приведены плеяды корреляционных связей в когорте аспирантов до 25 лет и в когорте аспирантов старше 40 лет.

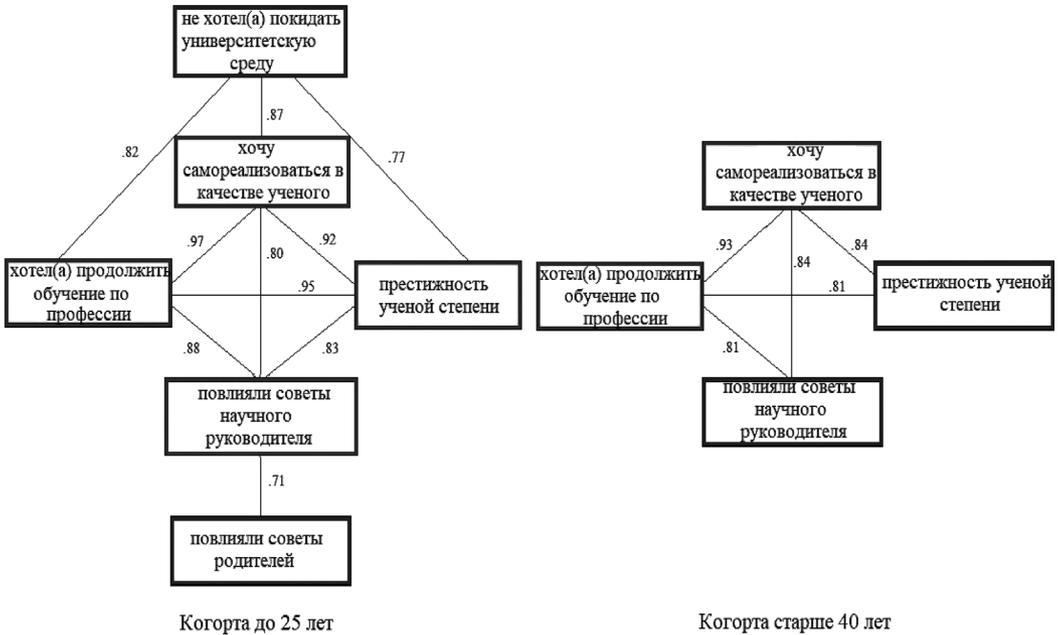


Рис. 2. Плеяды корреляционных взаимосвязей между мотивами поступления в аспирантуру среди аспирантов до 25 лет и у аспирантов старше 40 лет (r-Спирмана, $p \leq .05$). / **Fig. 2.** Pleiades of correlation between the motives for admission to graduate school among graduate students up to 25 years old and among graduate students over 40 years old (r-Spearman, $p \leq .05$).

Из рис. 2 следует, что мотивы поступления в аспирантуру среди аспирантов в когорте до 25 лет структурированы относительно четырех взаимосвязанных мотивационных центров: «желание продолжить обучение по профессии», «желание самореализоваться в качестве ученого», «престижность ученой степени» и «советы научного руководителя». Важно отметить, что эти мотивационные центры связаны между собой ($r \geq .80$). Помимо этого базового мотивационного комплекса, следует обратить внимание на

содержательные различия, касающиеся своеобразия корреляционных связей мотивационных центров с другими мотивами. Так, «желание продолжить обучение по профессии», «желание самореализоваться в качестве ученого» и «престижность ученой степени» коррелируют с «нежеланием покидать университетскую среду». Это может свидетельствовать не только о профессиональных амбициях и желании состояться в сфере науки, но и об ориентированности молодых аспирантов на продолжение карьеры и про-

фессиональный рост в стенах almatmater. Здесь важно сделать акцент на социально-психологическом аспекте включенности выпускника вуза (молодого аспиранта) в университетскую среду. Поступление в аспирантуру для многих молодых аспирантов связано со стремлением повысить свою успешность среди своих сокурсников, оставаясь сотрудником вуза. И здесь своеобразно проявляется действие феномена группового членства на мотивацию обучения в аспирантуре.

Добавим, что в когорте аспирантов до 25 лет мотив «повлияли советы научного руководителя» коррелирует с мотивом «повлияли советы родителей» (см. рис. 2). Эти данные позволяют отметить другую важную особенность, касающуюся в структуры мотивации поступления в аспирантуру. Так, среди молодых аспирантов желание продолжать обучение и реализовать себя в профессии оказывается тесно связано с ориентацией на мнение представителей старшего поколения.

Как видно из рис. 2, у аспирантов старшей возрастной когорты (более 40 лет) корреляционная плеяда мотивов поступления в аспирантуру имеет более простой характер. Здесь можно выделить два взаимосвязанных мотивационных центра: «желание продолжить обучение по профессии» и «желание самореализоваться в качестве ученого». Это свидетельствует о сформированной внутренней мотивации, выражающейся в стремлении к профессиональному развитию у аспирантов старшего возраста. Подчеркнем, что эти мотивы не только связаны между собой, но и коррелируют с двумя другими мотивами: «престижностью ученой степени» и «советами научного руководителя».

Подводя итог, можно сделать вывод о том, что в основе структуры мотивации, обуславливающей поступление в аспирантуру, лежит сложный мотивационный комплекс, включающий разнообразные мотивы. При этом часть из них с возрастом теряет свою актуальность. В то же

время остается неизменным мотивационное ядро, представленное небольшим числом внутренних мотивов, связанных с потребностью профессионального роста и самореализацией в сфере науки.

3. Гендерные особенности и семейный статус. В целом иерархия мотивов, определяющих желание поступить в аспирантуру у мужчин и женщин, имеет сходный характер и повторяет тенденции, приведенные на рис. 1. При этом есть и ряд различий. Одно из них (и это вполне ожидаемо) связано с отсрочкой от службы в армии. У мужчин на этот мотив указывает каждый десятый, женщины этот мотив не указывают (соответственно: 11,1% и 0,0%, $p = .0000$). Помимо этого, мужчины чаще по сравнению с женщинами указывают среди мотивов самореализацию в качестве ученого (соответственно: 51,5% и 40,7%, $p = .01$). Подобное соотношение ответов мужчин и женщин относительно мотивов поступления в аспирантуру можно частично объяснить более высокой ориентированностью мужчин на вертикальную мобильность в сфере науки, где окончание аспирантуры и защита диссертации оказываются значимым социальным лифтом в профессиональной карьере.

Обращает на себя внимание влияние семейного статуса на особенности мотивации аспирантов. Так, результаты опроса показывают, что состоящие в браке аспиранты существенно реже по сравнению с неженатыми/незамужними среди мотивов поступления в аспирантуру указывают на советы родителей (соответственно: 3,7%, 9,1%, $p = .006$), а также на советы научного руководителя дипломной работы и/или других преподавателей (соответственно: 16,8%, 23,2%, $p = .04$). Можно предположить, что наличие своей «новой» ядерной семьи обуславливает принятие аспирантом собственных ответственных решений, снижая значимость влияния советов представителей старшего поколения.

Важным фактором является и наличие детей. Так, полученные данные свидетельствуют о том, что аспиранты, не планирующие в ближайшее время заводить детей, чаще тех, кто имеет ребенка, фиксируют нежелание покидать университетскую среду (соответственно: 20,7%, 10,1% $p \leq .002$). Можно предположить, что нежелание покидать университетскую среду и выбор перспективы дальнейшего профессионального развития в своем учебном учреждении (поступление в аспирантуру) в определенной степени связаны с принятием стратегии «отложенной рождаемости».

В то же время аспиранты, имеющие детей, существенно реже отмечают такие мотивы, как влияние советов родителей ($p \leq .04$) и влияние советов научного руководителя и/или других преподавателей ($p \leq .05$). В целом эта тенденция повторяет аналогичную среди аспирантов, состоящих в браке.

4. Влияние материального положения. Особый интерес представляет рассмотрение тех мотивов, относительно которых получены статистически значимые различия среди аспирантов с разным материальным положением (см. рис. 3).

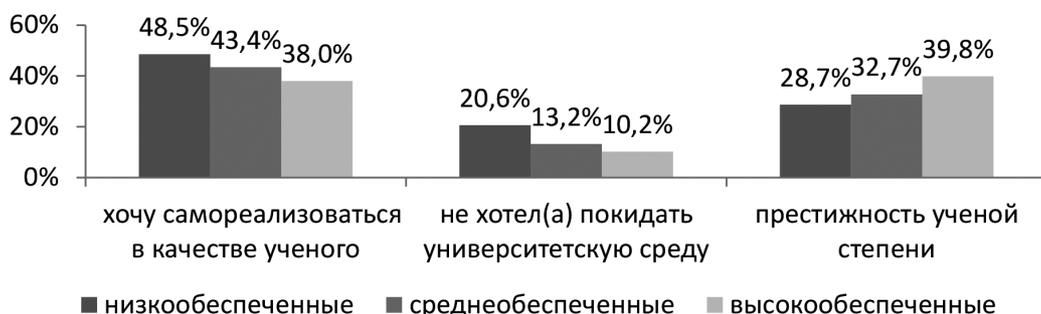


Рис. 3. Распределение ответов аспирантов с разным материальным положением об их мотивах поступления в аспирантуру(%). / **Fig. 2.** Pleiades of correlation between the motives for admission to graduate school among graduate students up to 25 years old and among graduate students over 40 years old (r -Spearman, $p \leq .05$).

Приведенные на рис. 3 данные показывают, что учащиеся, оценивающие свой материальный статус как низкий, существенно чаще отмечают среди мотивов их поступления в аспирантуру «нежелание покидать университетскую среду» (низкообеспеченные – 20,6%; среднеобеспеченные – 13,2%; высокообеспеченные – 10,2%, $p \leq .04$) и «желание самореализоваться в качестве ученого» (соответственно: низкообеспеченные – 48,5%, высокообеспеченные – 38,0%, $p = .05$). Подобная ориентация на построение научной карьеры в стенах вуза говорит о том, что низкообеспеченные аспиранты видят возможность использовать

созданный за время учебы в вузе социальный капитал (как правило, хорошая успеваемость и активное участие в жизни вуза) в качестве социального лифта. Именно здесь, в знакомой социальной среде, где они уже смогли проявить свои лучшие качества, их карьерная траектория представляется им предсказуемой и благополучной. В свою очередь, закрепление в вузе в качестве аспиранта снижает у малообеспеченных учащихся чувство социальной незащищенности и тревожные ожидания по поводу своей дальнейшей жизненной успешности.

Вместе с тем следует отметить, что высокообеспеченные аспиранты суще-

ственно чаще малообеспеченных называют престижность ученой степени в качестве мотива поступления в аспирантуру (высокообеспеченные – 39,8%, низкообеспеченные – 28,7%, $p = .03$).

Таким образом, мотивация поступления в аспирантуру у низкообеспеченных и высокообеспеченных учащихся существенно отличается. Если первые ориентированы на использование социального капитала, созданного в период обучения в вузе, то вторые – на престижность ученой степени для повышения своего социального и профессионального статуса.

5. Тип профессиональной карьеры и мотивация поступления в аспирантуру. В ходе опроса аспирантам также предлагался специальный вопрос о том, какому типу карьеры будет содействовать их обучение в аспирантуре: карьеры исследователя в вузе или в научной организации; карьеры исследователя-аналитика в коммерческой организации; карьеры преподавателя вуза; карьеры вне академической сферы.

Анализ полученных данных показывает, что доминируют два типа карьеры после окончания аспирантуры: преподаватель в вузе (45,9%) и исследователь в

вузе или научной организации (43,4%). Треть аспирантов (30,2%) предполагают, что обучение в аспирантуре будет содействовать их карьере вне академической сферы (т.е. не намерены связывать свою жизнь с научной или преподавательской деятельностью). И наконец, лишь 6,1% опрошенных считают, что обучение будет содействовать карьере исследователя-аналитика в коммерческой организации. В принципе, подобный ответ свидетельствует о том, что обучение в аспирантуре не является фактором, который дает дополнительные преимущества при работе в негосударственных (коммерческих) структурах.

Заметим, что вопрос о том, какому типу профессиональной карьеры будет содействовать, по мнению аспирантов, их обучение в аспирантуре, является вспомогательным для выявления особенностей мотивации поступления в аспирантуру. В этой связи в табл. 1 приведены мотивы поступления в аспирантуру, относительно которых выявлены статистически значимые различия между студентами, ориентированными на карьеру в академической сфере или вне академической сферы.

Таблица 1 / Table 1

Распределение ответов аспирантов на вопрос о мотивах поступления в аспирантуру в зависимости от ориентированности на карьеру в академической сфере или вне академической сферы (%) / Distribution of answers of graduate students to the question about the motives for entering graduate school, depending on career orientation in the academic sphere or outside the academic sphere (%)

	Карьера в академической сфере	Карьера вне академической сферы	p =
Хочу самореализоваться в качестве ученого	50,2%	28,0%	,0000
Повлияли советы родителей	5,3%	11,6%	,0009
Престижность ученой степени	33,1%	48,3%	,0000

Как видно из табл. 1, аспиранты, связывающие обучение в аспирантуре с успешностью вне академической сферы, существенно чаще в качестве мотива поступления в аспирантуру указывают престижность ученой степени (соответственно: 48,3% и 33,1%, $p = .0000$), а также советы родителей (соответственно: 11,6% и 5,3%, $p = .0009$). Иными словами, для них характерна внешняя мотивация поступления в аспирантуру: важны мнение «значимых других» и престижность ученой степени.

Для тех же, кто сориентирован на профессиональную карьеру в академической сфере, определяющим мотивом для поступления в аспирантуру является самореализация в качестве ученого (соответственно: 50,2% и 28,0%, $p = .0000$). Таким образом, ориентация на определенный тип будущей профессиональной карьеры существенно влияет и на мотивацию поступления в аспирантуру.

Материалы проведенного исследования в целом позволяют сделать следующие выводы.

В основе структуры мотивации поступления в аспирантуру лежит мотивационный комплекс, включающий разнообразные мотивы. При этом можно выявить ядро мотивов «профессионального роста», куда входят: «самореализация в качестве ученого», «повышение уровня профессионального образования», «престижность ученой степени» и «советы научного руководителя».

На характер мотивации поступления в аспирантуру особое влияние оказывают такие факторы, как возраст, семейный статус и наличие детей. При этом прослеживается общая тенденция к «кристаллизации» значимости мотивов, связанных с профессиональным ростом, а внешние мотивы теряют свою значимость.

Материальное положение аспиранта играет существенную роль в его мотивации продолжить свое образование, обучаясь в аспирантуре. При этом низкообеспеченные аспиранты склонны

рассматривать социальный капитал, созданный за годы обучения в вузе (высокие показатели учебной деятельности и социальная активность), в качестве социального лифта.

Ориентация на тип дальнейшей профессиональной карьеры играет важную роль в актуализации тех или иных мотивов при поступлении в аспирантуру. При этом ориентация на профессиональную карьеру в академической сфере явно актуализирует значимость научной самореализации при поступлении в аспирантуру. Ориентация же на карьеру вне академической сферы связана с внешней мотивацией («престиж ученой степени», «советы родителей»).

ЛИТЕРАТУРА

1. Бедный Б.И., Миронос А.А. Подготовка научных кадров в высшей школе. Состояние и тенденции развития аспирантуры: Монография. Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 2008. 219 с.

2. Веденева Е.В., Забелина Е.В., Цирунг Д.А. Мотивационно-ценностная структура и содержание личности аспирантов // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3 (93). С. 58–67.

3. Водождокова З.Н. Мотивация и ценности в системе воспроизводства научных и научно-педагогических кадров // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2010. №2. С. 23–29.

4. Гвильдис Т.Ю., Окерешко А.В. Актуализация мотивационной и познавательной составляющей обучения в аспирантуре // Человек и образование. 2017. № 4 (53). С. 70–73

5. Довейко А.Б., Квасова А.А., Стеценко А.И. Современные аспиранты: мотивация обучения, удовлетворенность, проблемы // Актуальные проблемы социологии культуры, образования, молодежи и управления: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург, 24–25 февраля 2016 г. / Под общ. ред. Ю.П. Вишневого. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. С. 307–312.

6. Иванов А.Ю. Положительные и отрицательные аспекты обучения в аспирантуре // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2015. № 34. С. 233–237.

7. Капичников А.И., Романова О.В., Капичникова О.Б. Преемственность формирования учебной мотивации в условиях бакалавриата, магистратуры и аспирантуры // *Almamater* (Вестник высшей школы). 2015. № 7. С. 36–38.

8. Капишутарь М.А. Мотивация как фактор качества подготовки аспирантов // *Ценности и смыслы*. 2016. № 5 (45). С. 39–47.

9. Кельсина А.С. Место и перспективы аспирантуры в структуре высшего образования [Электронный ресурс] // *Современные научные исследования и инновации*. 2015. № 9. Ч. 2. Режим доступа: <http://web.snauka.ru/issues/2015/09/57481>

10. Лисицкий Д.В., Осипов А.Г., Савиных В.Н., Макаренко Н.Н. Модернизация мотивационных механизмов обучения в аспирантуре // *Актуальные вопросы образования*. 2018. № 2. С. 195–199.

11. Лызь Н.А., Лыбинева И.С. Специфика обучения в аспирантуре: роль мотивации аспирантов // *Вестник ВГУ. Серия «Проблемы высшего образования»*. 2019. № 1. С. 68–72.

12. Огнев В.Н. Поствысшее образование в современной России: институциональные и мотивационные аспекты // *Вестник Томского гос. ун-та*. 2007. № 300–3. С. 38–40.

13. Подлеснов А.А. Мотивационный компонент профессиональной направленности личности аспиранта как субъекта профессионализации // *Культурная жизнь Юга России*. 2013. № 1 (48). С. 32–34.

14. Резник С.Д. Кто и почему намерен поступать в университетскую аспирантуру? Уроки мониторинга: подготовкой студентов к обучению в аспирантуре нужно управлять // *Almamater*. 2016. № 1. С. 37–44.

15. Собкин В.С., Андреева А.И., Рзаева Ф.Р. Исследователь в сфере образования: эскизы к социально-психологическому портрету. М.: Изд-во Московского университета, 2018. 248 с.

16. Собкин В.С., Смылова М.М., Коломиец Ю.О. Библиографический указатель работ, посвященных проблемам современной аспирантуры. М.: Изд-во Московского университета, 2019. 56 с.

Датаноступления – 07.03.2020

Features of motivation for admission to graduate school

Vladimir S. Sobkin – Dr. Sci (Psychologics), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Head of the Information and Analytical Center of the Russian Academy of Education, Head of the Center for Sociology of Education, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education (Moscow, Russia); sobkin@mail.ru.

Maria M. Smyslova – Analyst of the Information and Analytical Center of RAE (Moscow, Russia); smyslovamaria@yandex.ru.

Abstract. *The article presents results of the inquiry that involved 803 postgraduate students of research organizations (involved in the preparation of postgraduate students in the field of education sciences). The inquiry helped to investigate the specificity of motivation for entering postgraduate school, to reveal and describe the impacts of various socio-demographic and socio-stratification factors. The study was conducted with the organizational support of the journal «Pedagogy».*

Key words. *Postgraduate studies, motivation for entering graduate school, training of scientific personnel, socio-demographic factors.*

REFERENCES

1. *Bednyj B.I., Mironos A.A. Podgotovka nauchnyh kadrov v vysshej shkole. Sostoyanie i tendencii razvitiya aspirantury* [Training of scientific personnel in higher education. Status and development trends of graduate school]: Monograph. N. Novgorod: Publishing House of UNN, 2008. 219 p.

2. *Vedeneeva E.V., Zabelina E.V., Tsiring D.A. Motivacionno-cennostnaya struktura i sodержание lichnosti aspirantov*. [Motivational-value structure and personality content of graduate students]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal]. 2012. No 3 (93). P. 58–67.

3. *Vodozhdokova Z.N. Motivaciya i cennosti v sisteme vosproizvodstva nauchnyh i nauchno-pedagogicheskikh kadrov* [Motivation and values in the system of reproduction of scientific and scientific-pedagogical personnel]. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 1: Re-

gionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya [Bulletin of the Adygea State University. Series 1: Regional studies: philosophy, history, sociology, jurisprudence, political science, cultural science]. 2010. No. 2. P. 23–29.

4. Gvildis T.Yu., Okereshko A.V. Aktualizaciya motivacionnoj i poznavatel'noj sostavlyayushchej obucheniya v aspiranture [Actualization of the motivational and cognitive component of training in graduate school]. *Chelovek i obrazovanie* [Man and education]. 2017. No. 4 (53). P. 70–73

5. Doveiko A.B., Kvasova A.A., Stetsenko A.I. Sovremennye aspiranty: motivaciya obucheniya, udovletvorennost', problem [Modern graduate students: learning motivation, satisfaction, problems]. *Aktual'nye problemy sociologii kul'tury, obrazovaniya, molodezhi i upravleniya: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Ekaterinburg, 24–25 fevralya 2016 g. [Actual problems of the sociology of culture, education, youth and management: materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation. Yekaterinburg, February 24–25, 2016 / ed. Yu.R. Vishnevsky]. Yekaterinburg: Publishing House Ural. University, 2016. P. 307–312.

6. Ivanov A.Yu. Positive and negative aspects of teaching in graduate school [Polozhitel'nye i otricatel'nye aspekty obucheniya v aspiranture]. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii* [Problems and prospects of the development of education in Russia]. 2015. No. 34. P. 233–237.

7. Kapichnikov A.I., Romanova O.V., Kapichnikova O.B. Preemstvennost' formirovaniya uchebnoj motivacii v usloviyah bakalavriata, magistratury i aspirantury [Continuity of the formation of educational motivation in the context of undergraduate, graduate and graduate studies]. *Alma mater* (Bulletin of higher education). 2015. No. 7. P. 36–38.

8. Kapshutar M.A. Motivaciya kak faktor kachestva podgotovki aspirantov [Motivation as a factor in the quality of postgraduate training]. *Cennosti i smysly* [Values and meanings]. 2016. No. 5 (45). P. 39–47.

9. Kelsin A.S. Mesto i perspektivy aspirantury v strukture vysshego obrazovaniya [The place and prospects of graduate school in the structure of higher education]. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii* [Modern scientific research and innovation]. 2015. No 9. Part 2. Access mode: <http://web.snauka.ru/issues/2015/09/57481>

10. Lisitsky D.V., Osipov A.G., Savinykh V.N., Makarenko N.N. Modernizaciya motivacionnyh mekhanizmov obucheniya v aspiranture [Modernization of motivational learning mechanisms in graduate school]. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya* [Actual issues of education]. 2018. No. 2. P. 195–199.

11. Lyz N.A., Labyntseva I.S. Specifika obucheniya v aspiranture: rol' motivacii aspirantov [The specifics of training in graduate school: the role of motivation of graduate students]. *Vestnik VGU. Seriya "Problemy vysshego obrazovaniya"* [Bulletin of the Voronezh State University. Series «Problems of Higher Education»]. 2019. No. 1. P. 68–72.

12. Ognev V.N. Postvysshee obrazovanie v sovremennoj Rossii: institucional'nye i motivacionnye aspekty [Postgraduate education in modern Russia: institutional and motivational aspects]. *Vestn. Tomskogo gos. un-ta* [Tomsk State University Journal]. Tomsk state un-that. 2007. No. 300-3. P. 38–40.

13. Podlesnov A.A. Motivacionnyj komponent professional'noj napravlenosti lichnosti aspiranta kak sub»ekta professionalizacii [Motivational component of the professional orientation of the personality of a graduate student as a subject of professionalization]. *Kul'turnaya zhizn' Yuga Rossii* [Cultural life of the South of Russia]. 2013. No. 1 (48). P. 32–34.

14. Reznik S.D. Kto i pochemu nameren postupat' v universitetskuyu aspiranturu? Uroki monitoringa: podgotovkoj studentov k obucheniyu v aspiranture nuzhno upravlyat' [Who and why intends to enter university graduate school? Lessons from monitoring: the preparation of students for postgraduate studies must be managed]. *Alma mater*. 2016. No. 1. P. 37–44.

15. Sobkin V.S., Andreeva A.I., Rzyayev F.R. Issledovatel' v sfere obrazovaniya: eskizy k social'no-psihologicheskomu portretu. [Educational researcher: sketches for a socio-psychological portrait]. Moscow: Publishing house of Moscow University, 2018. 248 p.

16. Sobkin V.S., Smyslova M.M., Kolomijets Yu.O. Bibliograficheskij ukazatel' rabot, posvyashchennyh problemam sovremennoj aspirantury [Bibliographic index of works devoted to the problems of modern graduate school]. Moscow: Publishing house of Moscow University, 2019. 56 p.

Основные тенденции развития института семьи в современной России

Яковлев Сергей Викторович – канд. пед. наук, доц., ведущий научный сотрудник института изучения детства, семьи и воспитания РАО, главный редактор периодического издания «Журнал педагогических исследований» (Москва, Россия); yakov27lev@yandex.ru

Аннотация. В статье характеризуются приоритетные направления развития института семьи в современной России, на которые следует ориентироваться при разработке содержания учебных программ по основам семейной педагогики для студентов педвузов. Это будет способствовать повышению качества их профессиональной подготовки, а также формированию профессиональных компетенций по осуществлению взаимодействия семьи и школы.

Ключевые слова. Педагог, родители, социальный институт семьи, школа, тенденции развития.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания №073-00092-19-00 на 2019 г. ФГБНУ ИИДСВ РАО по проекту «Научные основы семейного и социального воспитания детей и молодежи и педагогического обеспечения развития воспитания и социализации детей в системе образования».

Важнейшей составляющей реализации государственной поддержки семьи является профессиональная подготовка педагогических кадров к осуществлению взаимодействия школы с семьями воспитанников. Учебные программы такой подготовки учителя должны учитывать положительные и отрицательные тенденции развития института семьи в современной России¹.

Отрадно, что происходит постепенное укрепление семей²; сокращается численность организаций, осуществляющих образовательную деятельность по программам ДО, присмотр и уход за детьми. Стало меньше родителей, уклоняющихся от уплаты алиментов и лишенных родительских прав; детей-сирот и воспитывающихся в неполной семье,

детей-правонарушителей и состоящих на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних. Осуществляется социальная поддержка детей-инвалидов; активно развиваются вариативные (альтернативные) формы ДО, в образовательных организациях создаются семейные дошкольные группы, домашние детские сады [1–7]. Названные положительные тенденции свидетельствуют о возрастании ответственности семьи и официальных представителей детей за их образование и воспитание.

Но, вместе с тем, существует немало проблем. Так, наблюдается постепенное нарастание миграционных потоков. Мигранты, прибывшие на работу из стран ближнего зарубежья, и их семьи заметно отличаются по уровню образования, характеру занятости, знанию русского языка и другим признакам, поэтому необходимы социальные программы адаптации и интеграции, учитывающие их этнокультурную специфику (в первую очередь это касается моноэтнических семей, которые в новых условиях могут длительное время жить замкнуто и

¹Нами разработана одна из таких программ по курсу «Основы семейной педагогики».

²На 1000 человек населения в 2003 г. приходилось 7,6 браков и 5,5 разводов, в 2011 г. соответственно 9,2 и 4,7; в 2015 г. – 7,9 и 4,2. В 2017 г. количество разводов осталось прежним – 4,2.

обособленно). Это создает немалые проблемы, поэтому в 2013–15 гг. началась разработка региональных программ социальной интеграции членов семей иностранных работников с участием международных организаций (в частности, в Санкт-Петербурге)¹ [8]; в 2014 г. был подготовлен Проект ФЗ «О социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в Российской Федерации» [9].

В последние годы стабилизировались социальные и внутрисемейные отношения, снизился уровень конфликтности, повысились доходы родителей, проживающих в московском регионе [10]. Однако многочисленны факты семейного насилия, допускаемого со стороны взрослых по отношению к детям² [11].

В Центре социальной и судебной психиатрии им. В.П.Сербского проведено исследование, согласно которому жестокое обращение в семье терпят в большинстве случаев дети в возрасте 6–7 лет, 60–70% из них отстают в развитии от сверстников, страдают различными физическими, психическими и эмоциональными расстройствами. Часто причиной трагических последствий становится хронический алкоголизм родителей, которые приобщают к выпивке своих детей [12]. Ежегодно в нашей стране около 17 000 детей разного возраста становятся жертвами насильственных преступлений, около двух миллионов несовершеннолетних избиваются ро-

дителями, более 10 000 превращаются в инвалидов, у 10% побои заканчиваются смертью, 2000 кончают жизнь самоубийством [13].

В связи с этим развивается система ювенальной юстиции, основанная на законодательной базе³, обеспечивающей защиту прав несовершеннолетних. Ее влияние на институт семьи имеет как положительные, так и негативные последствия. К первым относятся: улучшение внутрисемейной ситуации; существенное снижение детской преступности; отсутствие воздействия неблагоприятной семьи на ребенка, возможность его перевода под контроль органов опеки и попечительства; предотвращение развития социальных болезней, возникающих из-за халатности родителей, кормления детей пищей быстрого приготовления и др. Ко вторым – неприятие родительского авторитета и игнорирование прав родителей; распад семей; рост детской преступности и числа суицидов среди детей из-за лишения связи с родной семьей; суицид родителей, у которых отняли ребенка; увеличение количества дел по лишению родительских прав; расширение ряда полномочий, которыми наделены органы опеки и попечительства; неверное понимание целей, принципов и деятельности ювенальной юстиции; злоупотребление неблагоприятной семьей, ее имуществом и интересами.

Педагоги и социологи (И.А.Бобылева, С.В.Дармодехин, О.В.Заводилкина, Н.П.Иванова, М.Н.Мирсагатова, Г.В.Сабитова, С.Ю.Семенов, Е.И.Цымбал) рассматривают трудную жизненную

¹Проект поддерживают ЮНИФЕМ в составе «ООН-Женщины» и организация «Врачи детям».

²В 2012–15 гг. потерпевшими признаны свыше 65 000 несовершеннолетних, из них более 34 000 – малолетние; почти в два раза увеличилось количество возбужденных уголовных дел о преступлениях, совершенных против половой неприкосновенности детей и подростков: в 2012 г. – 6 499, в 2015 г. – 10 942.

³ФЗ № 120 «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»; Постановление пленума Верховного суда РФ «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних»; Семейный кодекс (гл. 22).

ситуацию ребенка как фактор, обуславливающий нарушение его прав, возникновение девиаций и социального сиротства, а обеспечение его безопасности как системообразующий элемент социально-педагогической поддержки [14]. С целью предупреждения явлений детского неблагополучия необходимо: разработать положение о порядке выявления и постановки на учет в органах системы профилактики семей с детьми, находящихся в трудной жизненной ситуации; создать единую систему отслеживания дальнейшего устройства беспризорных и безнадзорных детей; обеспечить в процессе социальной реабилитации своевременное и действенное психологическое сопровождение детей и семей, находящихся в социально опасном положении; принять меры, повышающие роль комиссий по делам несовершеннолетних в защите их прав; развивать деятельность спортивных клубов и досуговых центров по месту жительства детей.

Органам занятости рекомендуется подготовить комплексную реабилитационную программу социальной интеграции и адаптации детей из неблагополучных семей. *Органам социальной защиты* – активизировать работу по профилактике семейного неблагополучия, а также повышению качества социальных услуг малообеспеченным семьям, отдыха и оздоровления воспитанников специализированных учреждений. Необходимо расширить сеть медико-психологических и реабилитационных центров анонимного тестирования, выявляющего употребление несовершеннолетними наркотических и психотропных веществ; возобновить деятельность педагогов-организаторов по профилактике безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних; создать эффективную систему распределения выпускников профессиональных училищ, техникумов, колледжей; преобразовать соци-

альные приюты для детей в социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних; повысить эффективность взаимодействия органов и учреждений образования, здравоохранения и социальной защиты населения, внутренних дел по организации и проведению индивидуально-профилактической работы с детьми и семьями [15, с. 83–84].

Возвращаясь к положительным тенденциям, следует сказать о попечительской деятельности общественных организаций [16], в частности Русской Православной Церкви (РПЦ). Основное направление работы с детьми, оставшимися без попечения родителей, – сохранение родной семьи, но, если это невозможно, РПЦ способствует устройству ребенка в приемную семью или в церковный приют, где он может находиться до совершеннолетия. *Церковные приюты* находятся под контролем органов церковного управления и уполномоченных государственных и муниципальных органов. Цель этих организаций – воспитание детей в соответствии с духовными и нравственными традициями православия [17].

Также расширяется сеть *семейных детских садов, семейных детских домов, домов сопровождаемого проживания*.

Семейный детский сад – одна из форм дошкольного образования для детей (от 2 месяцев до 7 лет) из многодетных семей, зарегистрированных по месту жительства. Родители открывают его у себя дома и обеспечивают детям присмотр, уход и питание, оздоровление, воспитание, обучение. Воспитанники семейного детского сада могут посещать дошкольные образовательные учреждения (ДОУ): ходить на музыкальные и физкультурные занятия, заниматься с педагогами, принимать участие в общих праздниках; их питание оплачивается из регионального бюджета. Воспитателем работает один из родителей, имеющий соответствующее образование, он оформляется на работу в ДОУ в соот-

ветствии с трудовым законодательством с выплатой заработной платы [18].

Семейный детский дом – форма воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Его основная задача – создание благоприятных условий для воспитания, обучения, оздоровления и подготовки к самостоятельной жизни детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Детский дом организуется на основе семьи, если оба супруга воспитывают не менее пяти и не более десяти детей, при этом учитываются мнения всех совместно проживающих членов семьи, в том числе родных и усыновленных (удочеренных) детей (если им исполнилось десять лет, их согласие необходимо). Общее количество воспитанников, включая родных и усыновленных/удочеренных, не должно превышать 12 человек [19].

Расширяется педагогическое взаимодействие школы и семьи. Так, на родительских собраниях ведется работа по повышению педагогической грамотности и культуры родителей: они получают консультации по возрастному развитию детей, оказанию им помощи в организации домашних занятий и т.п. Взрослые участвуют в дополнительном образовании детей: проводят кружки, экскурсии, организуют семейный отдых во время каникул и пр.

Разрабатываются муниципальные целевые программы организации отдыха и досуга детей во внеурочное и каникулярное время. Например, программа «Организация отдыха, оздоровления, творческого досуга, занятости детей и подростков города Калуги в каникулярное время на годы» [20] ориентирована на комплексное решение проблем семейного воспитания, оздоровление детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, формирование у них экономической, физической, нравственной, эстетической, а также информационной культуры [21]. Ее воспитанию содей-

ствуют фирмы-разработчики, которые оказывают техническую поддержку программного обеспечения: создают приложения, регламентирующие пользование компьютерными и телекоммуникационными средствами, системы родительского контроля; режимы защиты от детей в настройках телевизоров и пр.

Приветствуется выращивание в семье растений, содержание домашних животных, т.к. общение с ними способствует воспитанию у детей чуткости, эмпатии, милосердия, заботливости, ответственности.

Оказывается психолого-педагогическая помощь родителям, имеющим детей с нарушениями в развитии¹, для которых должны быть созданы специальные условия для обучения и воспитания, адекватная микросоциальная среда в семье [22; 23, с. 2].

Семьи, где воспитываются дети с ОВЗ, получают комплексную помощь, включающую проектирование индивидуальных программ психологической и правовой поддержки, экстренной медицинской коррекции [24]. Сегодня активно применяется семейная психотерапия, направленная на коррекцию межличностных отношений, устранение эмоциональных расстройств [25]. Одной из ее разновидностей является *семейное консультирование*, цель которого – изучение проблемы члена / членов семьи, изменение их взаимодействия, обеспечение возможностей развития личности ребенка. Семейное консультирование отрицает концепцию неблагополучия: делается акцент на анализе ситуации в семье и аспектах ролевого взаимодействия тех, кто в нее

¹По данным научного Центра здоровья детей РАМН, число дошкольников, нуждающихся в адресной помощи специалистов, составляет от 25% до 40%. При этом 85% детей рождаются с недостатками развития и здоровья.

входит. При этом оказывается помощь в поисках личного ресурса и способов разрешения ситуации [26].

В последние годы активно развивается инфраструктура детства в информационной среде музеев (например, изобразительных искусств им. А.С.Пушкина, Палеонтологического им. Ю.А.Орлова, Минералогического им. А.Е.Ферсмана РАН и др.). С целью увеличения их посещаемости родителями с детьми разрабатывается система льгот при приобретении «семейных билетов», проводятся лектории и концерты, организуется продажа тематических детских товаров.

Развитие института семьи в новых социокультурных условиях диктует социальный заказ на профессии гувернера и семейного педагога. Юридический статус современных гувернеров (гувернанток) состоит в том, что они осуществляют образовательную и воспитательную деятельность в домашних условиях, но не имеют права выдавать дипломы, сертификаты, аттестаты и прочие документы об образовании. Так, закон «Об образовании» [27] предусматривает возможность получения среднего образования дома с последующей государственной аттестацией. В данном случае субъектом образовательного процесса является, в том числе, гувернер.

Обобщая вышесказанное, определим основные тенденции развития института семьи в современной России. К ним относятся:

- появление новых социальных и демографических условий;
- расширение социальной помощи многодетным и малообеспеченным семьям;
- поиск мер для решения проблемы жестокого обращения родителей с детьми;
- развитие ювенальной юстиции;
- преодоление детских правонарушений, беспризорности при живых родителях;

– развитие практики организации и функционирования семейных детских садов и детских домов под патронажем общественных организаций;

– борьба с безответственным отношением к детям;

– помощь родителям в формировании их педагогической грамотности и культуры семейного воспитания;

– развитие системы семейного консультирования и психотерапии;

– педагогическая поддержка семей в воспитании детей-инвалидов, детей с ОВЗ;

– вовлечение родителей в систему дополнительного образования школы;

– организация семейного отдыха во время школьных каникул;

– укрепление семейных традиций и ценностей культуры, уважительного отношения к истории рода;

– поиск подходов к решению проблемы педагогического взаимодействия школы и семей мигрантов;

– формирование информационной, экономической, эстетической, физической культуры детей в условиях семейного воспитания;

– развитие инфраструктуры детства в информационно-образовательной среде музеев;

– создание условий для содержания домашних животных и растений в семьях, имеющих детей;

– совершенствование таких видов педагогической деятельности, как гувернерство, репетиторство, обучение детей-инвалидов на дому.

Учет названных тенденций при разработке и создании программ учебных курсов по основам семейной педагогики для студентов высшей педагогической школы позволит в перспективе подготовить квалифицированных специалистов, которые смогут решить названные выше проблемы в ходе обучения и воспитания детей и взаимодействия с их семьями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Положение детей в Российской Федерации // Сборник статистической информации. Периодическое издание. М.: ФГНУ ИСВ РАО, 2013. 72 с.
2. Приложение 2 к Государственному докладу «О положении детей и семей, имеющих детей в Российской Федерации». Статистические данные, характеризующие положение детей и семей, имеющих детей, в Российской Федерации в 2017 году [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/1320>.
3. Положение детей в Российской Федерации // Сборник статистической информации. Вып. 3. Периодическое издание. М.: ФГНУ ИСВ РАО, 2014. 48 с.
4. Число стоящих на учете в полиции несовершеннолетних сократилось [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://misanec.ru/2015/06/30/chislo-stoyashhih-na-uchete-v-politsii-nesovershennoletnih-sokratilos>.
5. Письмо Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2017 г. № 08-364. Об организации работы семейных дошкольных групп [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://ivo.garant.ru/#/basesearch>.
6. Социальная поддержка детей-инвалидов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://social-benefit.ru/invalidy/socialnaya-podderzhka-detej-invalidov>.
7. Федеральный закон № 256-ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» от 29.12.2006 года. (Редакция от 02.08.2019) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-29122006-n-256-fz-o>.
8. Основные направления социальной интеграции членов семей иностранных работников в Санкт-Петербурге на 2013-2015 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.vd-spb.ru/files/osnovnie_napravleniya_sotzialnoiy_integratzii_chlenov_semeiy_inostrannih_rabotnikov_v_pb_2013_2015.pdf.
9. Проект Федерального закона «О социальной и культурной адаптации и интеграции иностранных граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.fms.gov.ru/documentation/865/details/81610>.
10. Дармодехин С.В., Кучмаева О.В., Иванова Н.П., Марыганова Е.А., Мирсагатова М.Н., Петрякова О.В., Сабитова Г.В., Синельников А.Б., Алексеева Л.С., Заводилкина О.В. Семья в Москве: тенденции жизнедеятельности. М.: Институт семьи и воспитания Российской академии образования, 2009. 224 с.
11. Петров И. Обижают не по-детски // *Российская газета*. Федеральный выпуск. От 29.09.2016. № 221 (7089) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2016/09/29/skr-vyroslo-kolichestvo-prestuplenij-protiv-nesovershennoletnih.html>.
12. Статистические данные по проблеме жестокого обращения. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/statisticheskie-dannye-po-problemie-zhestokogo.html>.
13. По данным статистики, ежегодно в России около 17 тысяч детей разного возраста становятся жертвами насильственных преступлений [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://gazeta-bam.ru/news/media/2018/11/25>.
14. Бобылева И.А., Заводилкина О.В., Иванова Н.П., Мирсагатова М.Н., Сабитова Г.В. Социально-педагогическая поддержка семей и детей в трудной жизненной ситуации: Метод. пособие. М.: Институт семьи и воспитания, 2013. 118 с.
15. Дармодехин С.В., Мирсагатова М.Н., Сабитова Г.В., Семенов С.Ю., Цымбал Е.И. Доклад о состоянии детской беспризорности и безнадзорности в Москве. М.: Институт семьи и воспитания, 2009. 112 с.
16. Бобылева И.А., Заводилкина О.В. Аprobация модели учебного сопровождаемого проживания воспитанников организаций для детей-сирот с выраженной интеллектуальной недостаточностью в рамках партнерского проекта // *Журнал педагогических исследований*. 2018. Т. 3. № 1. С. 115–126.
17. Основные принципы деятельности церковных приютов Русской Православной Церкви. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3479415.html>.
18. Как открыть семейный детский сад [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mos.ru/otvet-semya-i-deti>.
19. Правила организации детского дома семейного типа. Утверждены Постановлением Правительства РФ №195 от 19 марта 2001 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://base.garant.ru/12122303>.
20. Паспорт муниципальной целевой программы «Организация отдыха, оздо-

рождения, творческого досуга, занятости детей и подростков города Калуги в каникулярное время на годы». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://pandia.ru/text/78/265/85571.php>.

21. Борисова Т.В. Воспитательные ресурсы информационного пространства младших школьников в условиях семьи // Журнал педагогических исследований. 2018. Т. 3. № 4. С.79–87.

22 Программа исследовательской работы «Индивидуализация медико-психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья». Озерск-Челябинск, 2008. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://43-ozr.edusite.ru/DswMedia/programmaissledovatel-skojraboty.pdf>.

23. Крышень Ю.Ю. Критерии эффективности индивидуального консультирования

семей, находящихся в трудной жизненной ситуации // Журнал педагогических исследований. 2016. Т. 1. № 5. С. 2.

24. Приходько О.Г., Югова О.В. Современные подходы к психолого-педагогической помощи семье ребенка с отклонениями в развитии // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер.: Педагогика и психология. 2003. № 3. С. 107–119.

25. Эйдемиллер Э., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: Питер, 2009.

26. Елизаров А.Н. Основы индивидуального и семейного психологического консультирования: Учеб. пособие. М., 2003.

27. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362>.

Дата поступления – 28.10.2018

The main trends in the development of the family institution in modern Russia

Sergey V. Yakovlev – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate professor, The Institute of Study of Childhood, Family and Education of the RAE, Editor-in-chief of the periodical «Journal of Pedagogical Research» (Moscow, Russia); yakov27lev@yandex.ru

Abstract. *The content of this article is devoted to the identification of priority directions for the development of the family institution in modern Russia. We believe that taking these directions into account in developing the curriculum content for the «Fundamentals of Family Pedagogy» course for pedagogical students will help to improve the quality of their professional and pedagogical training and the formation of professional competencies for the pedagogical interaction of such important social institutions as family and school.*

Key words. *Teacher, parents, social institution of the family, school, development trends.*

Acknowledgement. *The article was prepared within the framework of the state task №073-00092-19-00 for 2019 GNU IISDF RAO on the project «Scientific foundations of family and social education of children and young people and the pedagogical development of education and socialization of children in the education system».*

REFERENCES

1. Polozhenie detej v Rossijskoj Federacii. Sb. statisticheskoj informacii. Periodicheskoe izdanie [The situation of children in the Russian Federation. Collection of statistical information. Periodical]. Moscow, FGNU ISV RAO, 2013. 72 p.

2. Prilozhenie 2 k Gosudarstvennomu dokladu «O polozhenii detej i semej, imeyushhix detej v Rossijskoj Federacii». Statisticheskie dannyye, karakterizuyushhie polozhenie detej i semej, imeyushhix detej, v Rossijskoj Federacii v 2017 godu [Annex 2 to the state report «On the situation of children and families with children in the Russian Federation». Statistical data characterizing the

situation of children and families with children in the Russian Federation in 2017]. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/protection/1320>.

3. Polozhenie detej v Rossijskoj Federacii // Sbornik statisticheskoj informacii. Vy`pusk 3. Periodicheskoe izdanie [The situation of children in the Russian Federation. Collection of statistical information. Issue 3. Periodical]. Moscow, FGNU ISV RAO, 2014. 48 p.

4. Chislo stoyashhix na uchete v policii nesovershennoletnix sokratilos` [The number of minors registered with the police has decreased] [Elektronny`j resurs]. URL: <https://misanec.ru/2015/06/30>.

5. Pis`mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 22 fevralya 2017 g. N 08-364 «Ob organizacii raboty` semejny`x doshkol`ny`x grupp» [Letter No. 08-364 of the Ministry of education and science of the Russian Federation dated February 22, 2017. About the organization of work of family preschool groups. [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://ivo.garant.Ru/#/basesearch>.

6. Social`naya podderzhka detej-invalidov [Social support for disabled children.] [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://social-benefit.ru/invalidy/socialnaya-podderzhka-detej-invalidov/>.

7. Federal`ny`j zakon No. 256-FZ «O dopolnitel`ny`x merax gosudarstvennoj podderzhki semej, imeyushhix detej» ot 29.12.2006 goda. (Redakciya ot 02.08.2019). [Federal law No. 256-FZ «On additional measures of state support for families with children» dated 29.12.2006. (Edition of 02.08.2019).] [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/federalnyi-zakon-ot-29122006-n-256-fz-o>.

8. Osnovny`e napravleniya social`noj integracii chlenov semej inostranny`x rabotnikov v Sankt-Peterburge na 2013-2015 gody`. [The main directions of social integration of family members of foreign workers in St. Petersburg for 2013-2015]. URL: <http://www.vd-spb.ru/files>.

9. Proekt Federal`nogo zakona «O social`noj i kul`turnoj adaptacii i integracii inostranny`x grazhdan v Rossijskoj Federacii» [Draft Federal law «On social and cultural adaptation and integration of foreign citizens in the Russian Federation»]. URL: <http://www.fms.gov.ru/documentation/865//81610>.

10. Darmodexin S.V., Kuchmaeva O.V., Ivanova N.P., Mary`ganova E.A., Mirsagatova M.N., Petryakova O.V., Sabitova G.V., Sinel`nikov A.B., Alekseeva L.S., Zavodilkina O.V. Sem`ya v Moskve: tendencii zhiznedeyatel`nosti [Family in Moscow: life trends]. Moscow, Institut sem`i i vospitaniya RAO, 2009. 224 c.

11. Petrov I. Obizhayut ne po-detski [Offend not childishly]. Rossijskaya gazeta [Russian gazette]. Federal`ny`j vy`pusk. Ot 29.09.2016. № 221 (7089). URL: <https://rg.ru/2016/09/29/skr-vyroslo-kolichestvo-prestuplenij-protiv-nesovershennoletnih.html>.

12. Statisticheskie dannyye po probleme zhestokogo obrashheniya [Statistics on the problem of abuse]. URL: <https://multiurok.ru/files/statisticheskie-dannyye-po-probleme-zhestokog.html>.

13. Po dannyy`m statistiki, ezhegodno v Rossii okolo 17 ty`syach detej raznogo vozrasta stanoviyatsya zhertvami nasil`stvenny`x prestuplenij [According to statistics, every year in Russia about 17 thousand children of different ages become victims of violent crimes]. URL: <http://gazeta-bam.ru/news/media/2018/11/25>.

14. Boby`leva I.A., Zavodilkina O.V., Ivanova N.P., Mirsagatova M.N., Sabitova G.V. Social`no-pedagogicheskaya podderzhka semej i detej v trudnoj zhiznennoj situacii: Metodicheskoe posobie [Social and pedagogical support of families and children in difficult life situations: Methodical manual]. Moscow, FGNU «Institut sem`i i vospitaniya» RAO, 2013. 118 p.

15. Darmodexin S.V., Mirsagatova M.N., Sabitova G.V., Semenov S.Yu., Cymbal E.I. Doklad o sostoyanii detskoj besprizornosti i beznadzornosti v Moskve [Report on the state of child homelessness and neglect in Moscow]. Moscow, Institut sem`i i vospitaniya, 2009. 112 p.

16. Boby`leva I.A., Zavodilkina O.V. Aprobaciya modeli uchebnogo soprovozhdaemogo prozhivaniya vospitannikov organizacij dlya detej-sirot s vy`razhennoj intellektual`noj nedostatochnost`yu v ramkax partnerskogo proekta [Samodelkin test a model of training followed by accommodation of inmates of institutions for children-orphans with severe intellectual disabilities within the framework of the partnership project]. *Zhurnal pedagogicheskix issledovanij* [Journal of educational research]. T. 3. No. 1. 2018. P. 115–126.

17. Osnovny`e principy` deyatel`nosti cerkovny`x priyutov Russkoj Pravoslavnoj Cerkvi. [The basic principles of the activities of the Church shelters of the Russian Orthodox Church]. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.patriarchia.ru/db/text/3479415.html>.

18. Kak otkryt' semejn'yj detskij sad [How to open a family kindergarten]. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.mos.ru/otvet-semya-i-deti/kak-otkryt-semeynyy-detskiy-sad>.

19. Pravila organizacii detskogo doma semejnogo tipa. Utverzhdeny Postanovleniem Pravitel'stva RF №195 ot 19 marta 2001 g. [The rules of the organization of orphanage of family type. Approved by RF Government Resolution No. 195 of March 19, 2001]. URL: <https://base.garant.ru/12122303/>

20. Pasport municipal'noj celevoj programmy «Organizaciya otdy'xa, ozdorovleniya, tvorcheskogo dosuga, zanyatosti detej i podrostkov goroda Kalugi v kanikulyarnoe vremya na gody'» [Passport of the municipal target program «The organization of rest, improvement, creative leisure, employment of children and teenagers of the city of Kaluga in vacation time for years»]. URL: <https://pandia.ru/text/78/265/85571.php>.

21. Borisova T.V. Vospitatel'ny'e resursy informacionnogo prostranstva mladshix shkol'nikov v usloviyax sem'i [Educational resources of the information space of younger students in the family]. *Zhurnal pedagogicheskix issledovanij* [Journal of pedagogical research]. T. 3. No. 4. 2018. P. 79–87.

22. Programma issledovatel'skoj raboty «Individualizaciya mediko-psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej s ogranichenny'mi vozmozhnostyami zdorov'ya» [The program of the research work «Individualization of medical, psychological and pedagogical support of children with disabilities»]. Ozersk-Chelyabinsk, 2008. URL: <https://43-ozr.edusite.ru/DswMedia/programmaissledovatel'skojraboty.pdf>.

23. Kry'shen' Yu.Yu. Kriterii e'ffektivnosti individual'nogo konsul'tirovaniya semej, naxodyas'hixsya v trudnoj zhiznennoj situacii [Criteria for the effectiveness of individual counseling of families in difficult situations]. *Zhurnal pedagogicheskix issledovanij* [Journal of pedagogical research]. T. 1. № 5. 2016. P. 2.

24. Prid'ko O.G., Yugova O.V. Sovremennyye podhody k psixologo-pedagogicheskoy pomoshhi sem'e rebenka s otkloneniyami v razvitiy [Modern approaches to psychological and pedagogical assistance to the family of a child with developmental disabilities]. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta* [Bulletin of the Moscow city pedagogical University. Series: Pedagogy and psychology]. Seriya: Pedagogika i psixologiya. 2003. No. 3. P. 107–119.

25. E'jdemiller E', Yusticzkis V. Psixologiya i psixoterapiya sem'i. [Individual and family psychological counseling]. Saint-Petersburg, Piter, 2009.

26. Elizarov A.N. Osnovy individual'nogo i semejnogo psixologicheskogo konsul'tirovaniya: Ucheb. posobie [Fundamentals of individual and family psychological counseling: Studies. benefit]. Moscow, 2003.

27. Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» № 273-FZ ot 29.12.2012 [Federal law «On education in the Russian Federation» No. 273-FZ of 29.12.2012]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191362>.

Submitted – October 28, 2019

Сельская школа в Красноярском крае: состояние, проблемы, перспективы развития

Ценюга Сергей Николаевич – д-р пед. наук, профессор; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева (Красноярск, Россия); irina.tsenyuga@yandex.ru

Ценюга Ирина Николаевна – канд. ист. наук, доцент, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева (Красноярск, Россия); irina.tsenyuga@yandex.ru

Яроцкая Надежда Васильевна – магистр; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П.Астафьева (Красноярск, Россия); irina.tsenyuga@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматриваются особенности реформирования сельской школы на материалах Красноярского края. Анализируются некоторые региональные программы, в результате реализации которых получены модели школьного обучения. Выявлены противоречия, сложившиеся на фоне социально-экономических различий сельских и городских территорий. Определен статус сельского учителя, анализируются региональные меры обеспечения равного доступа к качественному бесплатному образованию детей в отдаленных районах.

Ключевые слова. Учитель, социально-правовой статус, Красноярский край, сельская школа, малокомплектная школа.

Кардинальные социально-экономические изменения, произошедшие в российском обществе 90-е гг. XX в., повлияли на все его сферы, в том числе на образовательную. Образование стало коммерческим продуктом, а учитель – посредником в предоставлении образовательной услуги. Учебный процесс переориентировался со знаний на навыки и умения, что вызвало необходимость создания новых программ, разработки и принятия ФГОС и т.д. Все это повысило нагрузку на каждого отдельного педагога, а значит, сделало необходимым получение им дополнительного образования.

Вместе с тем, снижение социально-экономического уровня жизни и престижности профессии учителя обусловили появление ряда негативных тенденций: профессиональное выгорание на фоне значительной нагрузки, вызванной стремлением повысить свое благосостояние; «старение» педагогиче-

ских кадров, нежелание молодежи работать в школе.

Эти тенденции и сегодня прослеживаются в сельской местности. В настоящее время в стране насчитывается 42 000 школ, из которых 26 000 – сельские. В них работает 470 000 учителей, 23% из них достигли пенсионного возраста, а 19% к нему приближаются. Через 10 лет доля педагогов до 29 лет в стране будет составлять всего 5,9%. Из 73 000 человек, принимаемых ежегодно на бюджетные места на педагогические специальности, «до последнего курса доходит половина, а из той половины, которая заканчивает успешно вуз, ровно 30% приходят в школы» [1]. Такая ситуация обусловлена спецификой территории, диспропорцией развития городской и сельской местности, а в регионах, отдаленных от Центральной России, это сопряжено и со значительными материально-техническими различиями, оказывающими

влияние на осуществление образовательного процесса.

В Красноярском крае всегда особое внимание уделялось сельскому сектору общего образования. В 1995–2008 гг. были разработаны несколько региональных программ, в результате реализации которых получены уникальные модели обучения. Однако проблема нехватки учительских кадров не утратила актуальности, так как на территории края функционирует 1106 школ, из них 583 (52,7%) расположены в сельской местности, в них обучаются 24% от всех учащихся. Кроме того, более 50% средних учебных заведений являются малочисленными. За прошедшие 15 лет в сельских населенных пунктах количество школьников уменьшилось на 43%: с 138 600 в 1994 г. оно сократилось до 78 700 [2]. Значительная часть зданий средних учебных заведений заполнена только на 40–48% от их проектной вместимости, и почти на 100% все малочисленные школы не соответствуют требованиям надзорных органов.

В 2015 г. Законодательное собрание края поставило задачу создать программы или концепции малокомплектной сельской школы. В этом участвовали сотрудники Министерства образования, лаборатория методологии и технологии коллективного способа обучения Красноярского ИПК, руководители общеобразовательных муниципальных систем и директора школ. Необходимо было перестраивать весь сектор общего образования [3].

Появилась концепция, которая стала основой для принятия управленческих решений и планов деятельности министерства, ИПК, муниципальных районов и школ. В результате ее реализации в крае должны появиться целостные образцы действующих школ или отдельные зоны новой практики (футурозоны), воплотившей все главные концептуальные и технологические идеи системы коллективного обучения на основе индивидуальных образовательных программ.

В настоящее время в крае действуют 52 региональные инновационные площадки, где разрабатываются эффективные модели и практики для применения межпредметных образовательных технологий в различных социокультурных условиях [4]. С 2019 г. проводится конкурс «Учитель будущего», в котором участвуют и опытные, и начинающие педагоги красноярских школ. Победители входят в команду «Учителей будущего» президентской платформы «Россия – страна возможностей».

Существует очень интересный опыт территорий. Так, в поселке Волочанка¹ живет всего 530 человек, в основном это долганы и нганасаны. Весной 2017 г. ученики местной школы остались без преподавателей. Тогда они оделись в яркие национальные одежды и обратились к учителям всей страны: «Мы хорошие дети, мы тоже живем в России и хотим хорошее образование. Приезжайте!» В результате откликнулись выпускники Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена, Хакасского государственного университета им. Н.Ф.Катанова и др. Сейчас педагогический коллектив при участии местного сообщества создает школу–социокультурный центр [5].

Одним из направлений нацпроекта является обеспечение равного доступа к качественному бесплатному образованию детей в отдаленных районах. Техническое оснащение сельских и городских школ на территории края существенно отличается. Так, в 2018 г. количество персональных компьютеров, используемых в учебных целях, в сельских школах составляло 13 478 штук, а в городских – 30 286, т.е. в 2,2 раза больше. Однако в сельской местности имеют доступ к интернету 8 539 компьютеров, в

¹Волочанка находится на Крайнем севере, на Таймыре, административно относится к Дудинке.

городе – 21 287 (в 2,5 раз больше). При этом, в городских школах скорость доступа к интернету 2.0–30.0 Мбит/сек у 53,7% компьютеров, показатели ниже указанного у 26,6% компьютеров, выше этого показателя функционируют 19,7% ЭВМ. В сельской местности складывается иная ситуация: доступ к интернету 2.0–30.0 Мбит/сек есть у 25,6% компьютеров, ниже этого показателя имеют 68,6%, еще ниже – 5,5% компьютеров [1].

Данные цифры наглядно демонстрируют уровень доступной образовательной электронной среды в сельской местности. Нельзя при этом забывать, что у большинства ее жителей низкий источник дохода, что зачастую не позволяет им обеспечить детей компьютером дома.

В таких условиях сельский учитель испытывает существенные трудности в реализации требований ФГОС по использованию информационной образовательной среды. Он лишен возможности получать оперативный доступ к новым методам и методикам ведения уроков, участвовать в вебинарах, повышать квалификацию посредством самообразования через электронную среду; почти изолирован от процессов, происходящих в образовании в целом. Чтобы устранить эти диспропорции и качественно обновить обучение Министерство просвещения РФ запустило проект «Точка роста», предполагающий создание технологических центров для школьников в селах и малых городах. В Красноярске и Норильске создаются IT-клубы – современные центры для цифрового образования детей. В Красноярске успешно действует, а в Ачинске достраивается детский технопарк «Кванториум». В рамках этих проектов сельские школы получают высокоскоростной интернет, чтобы ученики могли пользоваться электронными федеральными и региональными образовательными платформами, а учителя применять новые технологии. Правительство Красноярского края обещает

на всей его территории до 2021 г. подключить больше 2000 точек, на это уйдет более 2 млрд руб. [6].

В крае в последние годы возросла численность учащихся сельских школ: в 2017–18 учебном году в них обучались 331 145 детей, в 2018–19 – 339 101, а в 2019–20 – 347 024. В 2019 г. здесь было построено 6 школ и открыто 113 специализированных классов. Так, в деревне Петропавловке Курагинского района начала работать новая школа с 13 классами на 115 мест. В дальнейшем занятия будут посещать также и дети из ближайших населенных пунктов. В штат уже приняты 20 педагогов-предметников и узких специалистов, технический персонал. Новые школы строятся в г. Канске (на 550 мест), в пос. Усть-Авам Таймырского Долгано-Ненецкого муниципального района (100 мест), в дер. Петропавловке Курагинского района (115 мест), в с. Разъезжем Ермаковского района (80 мест с дошкольными группами на 35 мест), в микрорайонах Покровский, Нанжуй-Солнечный, Преображенский (на 1 280 мест). В 2019 г. планируется выкупить два здания для размещения школ в пос. Зелеевее Емельяновского района и Большой Унгут Манского района. Кроме того, начнется строительство шести школ: в Боготоле на 550 человек, в Козульском районе в с. Жуковка – на 115, в Эвенкийском муниципальном районе в пос. Ванавара – на 450, в Туруханском районе в пос. Зотино – на 100, в Мотыгино – на 550 и в Енисейском районе в с. Майском на 80 школьных и 35 дошкольных мест. Всего за 2019–21 гг. в крае планируется построить 15 новых школ [7].

В то же время, по данным официальной статистики, 84 школы требуют капитального ремонта, а 18 находятся в опасном аварийном состоянии [2]. Так, в декабре 2017 г. рухнула крыша школьного здания в с. Роцца Курагинского района. Это произошло, когда учащиеся младших классов выходили на прогулку,

и никто не пострадал. Через час после того как школьники разошлись по домам, рухнули деревянные перекрытия в Тюхтятской школе [8].

От материально-технического состояния учебного заведения зависят не только обучение и безопасность находящихся в нем людей, но также и формирование внутреннего престижа профессии педагога: он снижается, когда учитель, постоянно видит обветшавшую мебель и устаревший наглядный дидактический материал. Кроме того, в селах нет полноценной культурной жизни: культурно-массовые мероприятия, театры, выставки, концерты и др. носят исключительно эпизодический характер. Зачастую здесь отсутствуют блага цивилизации: водопровод, канализация, отопление, дорожное сообщение и т.п. Проблема изоляции сельских территорий является одной из самых актуальных для обширного Красноярского края, большая часть которого в период межсезонья труднодоступна. Однако чтобы повысить уровень своей жизни, многие педагоги вынуждены одновременно работать в нескольких школах, отдаленных друг от друга на десятки километров, что также ведет к дополнительным трудозатратам.

Ситуация с вовлечением в сельскую школу молодых специалистов с каждым годом усложняется. В настоящее время средний возраст педагогов 45–49 лет; 70% имеют высшее образование, стаж работы 20 и более лет у 53,4%, у остальных – до 10 лет [1]; в гендерном составе преобладают женщины (86%) [9]. В начале 2018 г., по сравнению с предыдущим годом, за счет лиц, выбывших из профессии, сельский учительский корпус сократился на 1%, хотя приток новых кадров составил 11,2%. Сейчас незакрытыми остаются почти 300 вакансий.

Каждый второй учитель (50,6%) живет на селе свыше 10 лет, а 33,6% – всю свою жизнь. Таким образом, 84% педагогов – это люди, хорошо знающие

деревенскую жизнь со всеми ее трудностями и невзгодами, обладающие большим жизненным опытом, что способствует повышению их профессионального авторитета и влияния на детей. Вместе с тем, около 10% учителей прибыли в сельскую местность уже в период рыночных преобразований: 22,2% из других сел; 5,8% – из городов [10]. Адаптация на селе этих специалистов так называемой постперестроечной генерации проходила очень непросто.

Государство, к сожалению, не решает возникающие проблемы комплексно, поэтому отдельным муниципальным образованиям и субъектам приходится это делать за счет своего бюджета. Так, в соответствии с региональной программой «Содействие созданию в Красноярском крае (исходя из прогнозируемой потребности) новых мест в образовательных организациях на 2016–2025 годы» в период с 2016 по 2019 г. в сельской местности предусмотрены строительство 19 новых школ (в том числе малокомплектных), капитальный ремонт и реконструкция 18 школьных зданий [11]. Кроме того, Министерство образования периодически проводит конкурс, в соответствии с которым 50 педагогов в возрасте до 35 лет, согласившиеся на переезд из города в сельскую местность, получают 350 000 рублей и возможность участия в государственном софинансировании строительства жилья в расчете 90% к 10% собственных накоплений.

Чтобы привлечь учителей к работе на селе, муниципалитеты предлагают им дополнительные льготы, жилье из своего фонда (либо в аренду). Молодому специалисту предлагаются единовременная выплата в размере 2–3 окладов, доплаты (к окладу в течение 5 лет – 25%, за работу в сельской местности – 20%), оплата коммунальных услуг.

В целях стимулирования самоидентификации в профессии проводятся

мероприятия, ориентированные на повышение престижа и значимости учительской работы. Министерство образования края инициировало ежегодные конкурсы профессионального мастерства для молодых специалистов и преподавателей со стажем. В рамках направления «Поддержка лучших учителей» приоритетного национального проекта «Образование» в 2006–2009 гг. выплачивалось денежное поощрение в размере 10 000 руб. каждому из 10 000 лучших педагогов. С 2010 г. ежегодно денежное поощрение в размере 200 000 руб. получает каждый из тысячи отмеченных за успехи учителей¹, с 2012 г. – работающие с одаренными детьми педагоги, которые победили в конкурсе «Лучший по профессии»; выделяются субсидии и гранты для поддержки проектов молодых специалистов.

На муниципальном уровне проводятся профессиональные конкурсы и творческие площадки. Например, в Ачинском районе функционирует клуб молодых учителей, который посещают и представители районной администрации. Педагоги рассказывают о своих проблемах, об условиях, в которых работают, делятся впечатлениями о первом проведенном уроке, родительском собрании, опыте общения с учениками; получают информацию о мерах социально-экономической поддержки, о действующих на территории района программах, способствующих закреплению молодежи на селе. У каждого молодого специалиста есть наставник, готовый оказать методическую помощь и сопровождение. [12].

С согласия учредителя (администрация муниципального образования) сельские школы края участвуют в конкурсе на получение гранта (260 000 руб.) по подготовке учителей для заме-

щения вакансий (договоры о целевом обучении)². Со студентами 3–5 курсов заключается договор о получении высшего педагогического образования на условиях целевого трудоустройства в организацию, выигравшую грант. Материальными стимулами для них служат выплата стипендии, оплата методического сопровождения педагогической практики, проезда к месту учебы, образовательных услуг, жилого помещения и др. При этом школа может самостоятельно инициировать обучение востребованных ею специалистов. Также по программе профессиональной подготовки организовано обучение учителей различных специальностей английского языка, что позволит заполнить имеющиеся в сельских школах вакансии преподавателей этой дисциплины.

Однако принимаемые меры не решают проблемы кадрового потенциала в сельской местности, устранения диспропорции сельской и городской среды в сфере образования, так как они недостаточно эффективны и требуют комплексного решения. Поэтому в 2020 г. запущен проект «Земский учитель», его участники, которые отработают не менее 5 лет в сельской школе, в поселке городского типа или городе с населением не более 50 000 человек, получат денежную выплату в размере 2 млн руб. на Дальнем Востоке и 1 млн руб. – в остальных регионах (всего на проект из федерального бюджета выделено около 4 млрд руб. [13]). Особое внимание обращается на создание условий, позволяющих педагогам остаться на селе и после окончания контракта.

Хочется надеяться, что «Земскому учителю» удастся решить актуальные

¹Указ Президента РФ от 28 января 2010 г. № 117.

²Подпрограмма «Развитие кадрового потенциала отрасли» государственной программы Красноярского края «Развитие образования» (утверждена Постановлением Правительства Красноярского края от 30.09.2013 № 508-п).

проблемы сельской школы, обеспечить обучающимся в них школьникам равные с городскими детьми возможности в образовании, а педагогам – самореализоваться в профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Как будет развиваться сельская школа [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://eduinspector.ru/2019/11/10/kak-budet-razvivatsya-selskaya-shkola>.
2. Федорова В.И. Проблема традиций и инноваций в реформировании сельской школы: на опыте Красноярского края // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева. 2015. № 1 (31). С. 135–139.
3. Лебединцев В.Б., Минова М.В. и др. Концепция развития школьного обучения в сельских муниципальных районах Красноярского края // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. 2017. № 17. С. 3–24.
4. Проект Стратегии развития Красноярского края до 2030 года / Образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.krskstate.ru/2030/plan/3_4_2.
5. Сельская школа – социально-культурный и образовательный центр поселка. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://taimyr1-15.schoolsite.ru/DswMedia/programmarazvitiya2017-20.pdf>.
6. В одной из сельских школ Красноярского края провели высокоскоростной интернет. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://tvk6.ru/publications/news/46525>.
7. В Красноярском крае ведётся строительство семи новых школ [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.krskstate.ru/realization/isp/0/news/90448>.
8. В Красноярском крае обрушилась крыша сельской школы. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://newslab.ru/news/743530>.
9. Более 1000 школ – 23 300 учителей: педагоги Красноярского края готовятся отмечать профессиональный праздник [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.krsk.kp.ru/daily/27037/4101651>.
10. Амирова Л.А., Антошкин В.Н. Социальный портрет сельского учителя: результаты сравнительного исследования сельских и городских педагогов // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 9. С. 5–24.
11. Постановление Правительства Красноярского края от 20.01.2016 № 17-п «Об утверждении региональной программы Красноярского края «Содействие созданию в Красноярском крае (исходя из прогнозируемой потребности) новых мест в образовательных организациях на 201–2025 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.krskstate.ru/docs/0/doc/48077>.
12. Официальный сайт администрации Ачинского района [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ach-rajon.ru/admrajon/novosti/650/29639?sphrase_id=4519.
13. «Земский Учитель» – официальный сайт программы: Условия, вакансии, регионы участники, педагоги – основные сведения Минпросвещения РФ. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlinrus.ru/article/181/100340>.

Дата поступления – 16.03.2020

Rural school in Krasnoyarsk region: state, problems, prospects of development

Sergey N. Senjuga – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Krasnoyarsk state pedagogical University. V.P.Astafieva (Krasnoyarsk, Russia); irina.tsenyuga@yandex.ru

Irina N. Senjuga – Cand. Sci. (Historical), associate Professor, Krasnoyarsk state pedagogical University. V.P.Astafieva (Krasnoyarsk, Russia); irina.tsenyuga@yandex.ru

Nadezhda V. Yarotskaya – master's degree; Krasnoyarsk state pedagogical University. V.P.Astafieva (Krasnoyarsk, Russia); irina.tsenyuga@yandex.ru

Abstract. *The article discusses the features of rural school reform on the materials of the Krasnoyarsk territory. Some regional programs are analyzed, as a result of which unique models of school education, which are the property of Krasnoyarsk education, are obtained. Contradictions formed against the background of socio-economic differences between rural and urban areas are revealed. The status of a rural teacher is defined, and regional measures are analyzed to ensure equal access to quality free education for children in remote areas.*

Key words. Teacher, social and legal status, Krasnoyarsk territory, rural school, small school.

REFERENCES

1. Kak budet razvivat'sya sel'skaya shkola [How the village school will develop]. URL: <https://eduinspector.ru/2019/11/10/kak-budet-razvivatsya-selskaya-shkola>.
2. Fedorova V.I. Problema traditsij i innovacij v reformirovanii sel'skoj shkoly': na opy'te Krasnoyarskogo kraja [The Problem of traditions and innovations in rural school reform: on the experience of the Krasnoyarsk territory]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P.Astaf'eva* [Bulletin of the Krasnoyarsk state pedagogical University. V.P.Astafieva]. 2015. No. 1 (31). P. 135–139.
3. Lebedincev V.B., Minova M.V. i dr. Konceptsiya razvitiya shkol'nogo obucheniya v sel'skix municipal'ny'x rajonax Krasnoyarskogo kraja [Concept of development of school education in rural municipal areas of the Krasnoyarsk territory]. *Kollektivny'j sposob obucheniya: nauchno-metodicheskij zhurnal*. [Collective method of education: scientific and methodological journal]. 2017. No. 17. P. 3–24.
4. Proekt Strategii razvitiya Krasnoyarskogo kraja do 2030 goda. Obrazovanie. [Draft Strategy for the development of the Krasnoyarsk territory until 2030. Education]. URL: http://www.krskstate.ru/2030/plan/3_4_2.
5. Sel'skaya shkola – social'no-kul'turny'j i obrazovatel'ny'j centr poselka [Rural school-the socio-cultural and educational center of the village]. URL: <http://taimyr1-15.schoolsite.ru/DswMedia/programmarazvitiya2017-20.pdf>.
6. V odnoj iz sel'skix shkol Krasnoyarskogo kraja proveli vy'sokoskorostnoj internet [In one of the rural schools of the Krasnoyarsk territory, high-speed Internet was provided]. URL: <https://tvk6.ru/publications/news/46525>.
7. V Krasnoyarskom krae ved'yotsya stroitel'stvo semi novy'x shkol [Seven new schools are being built in the Krasnoyarsk territory]. URL: <http://www.krskstate.ru/realization/isp/0/news/90448>.
8. V Krasnoyarskom krae obrushilas' kry'sha sel'skoj shkoly'. [In the Krasnoyarsk territory, the roof of a rural school collapsed]. URL: <https://newslab.ru/news/743530>.
9. Bolee 1000 shkol – 23 300 uchitelej: pedagogi Krasnoyarskogo kraja gotovyatsya otmechat' professional'ny'j prazdnik [More than 1000 schools – 23,300 teachers: teachers of the Krasnoyarsk territory are preparing to celebrate a professional holiday]. URL: <https://www.krsk.kp.ru/daily/27037/4101651>.
10. Amirova L.A., Antoshkin V.N. Social'ny'j portret sel'skogo uchitel'ya: rezul'taty sravnitel'nogo issledovaniya sel'skix i gorodskix pedagogov [Social portrait of rural teachers: results of comparative research of rural and urban teachers]. *Sovremennyy'e issledovaniya social'ny'x problem* [Modern research of social problems]. 2017. T. 8. No. 9. P. 5–24.
11. Postanovlenie Pravitel'stva Krasnoyarskogo kraja ot 20.01.2016 № 17-p «Ob utverzhdenii regional'noj programmy' Krasnoyarskogo kraja «Sodejstvie sozdaniyu v Krasnoyarskom krae (isxodya iz prognoziruemoj potrebnosti) novy'x mest v obrazovatel'ny'x organizacijax na 2016–2025 gody'». [Resolution Of the government of the Krasnoyarsk territory of 20.01.2016 № 17-p “on approval of the regional program of the Krasnoyarsk territory” Assistance in creating new places in educational organizations in the Krasnoyarsk territory (based on the projected need) for 2016–2025”]. URL: <http://www.krskstate.ru/docs/0/doc/48077>.
12. Oficial'ny'j sajt administracii Achinskogo rajona [Official website of the administration of the Achinsky district]. URL: https://ach-rajon.ru/admrajon/novosti/650/29639?sphrase_id=4519.
13. «Zemskij Uchitel'» – oficial'ny'j sajt programmy': Usloviya, vakansii, regiony' uchastniki, pedagogi – osnovny'e svedeniya Minprosveshheniya RF [“Zemsky Uchitel'” - the official website of the program: Conditions, vacancies, regions participants, teachers-basic information of the Ministry of Education of the Russian Federation]. URL: <http://www.kremlinrus.ru/article/181/100340>.

Методологические особенности реализации смешанного обучения в обновленном пространстве школы

Грохольская Ольга Глебовна – д-р пед. наук, проф., член-корр. РАО, член отделения философии образования и теоретической педагогики РАО (Москва, Россия); ol-gleb@mail.ru

Аннотация. В статье предпринята попытка методологического осмысления смешанного обучения в школе на основе анализа педагогического опыта, накопленного за период самоизоляции. Охарактеризовано построение такого обучения в условиях частичного применения дистанционного способа организации учебного процесса.

Ключевые слова. Образовательный процесс, методологический инструментарий, педагогическое сообщество, смешанное обучение, дистанционные технологии, самореализация, личность, проектное обучение, организация учебного процесса, пандемия, коронавирус, изоляция.

Благодарности. Статья подготовлена на основе результатов научно-исследовательской работы «Теоретико-методологические основания и инновационные модели профессиональной подготовки и переподготовки специалистов в условиях изменяющегося рынка труда» (код 14.01.07).

В начале 2020 г. мировое сообщество оказалось в ситуации глобальной угрозы, обусловленной пандемией коронавируса. К сожалению, российская система образования была недостаточно адаптирована к неожиданно возникшей ситуации, когда находящиеся на самоизоляции школьников и студентов нужно обучать дистанционно. Возникли проблемы, связанные с переходом большинства учебных учреждений на удаленный режим; организационными и техническими сбоями; нехваткой коммуникационных мощностей (особенно в регионах) [1]. Также появились трудности, обусловленные изменением привычных связей и взаимодействия в системах «учитель–ученик», «родители–дети», «родители–учителя», «педагог–студент», и пр.; отсутствием у учащихся мотивации к обучению, их неготовностью и неподготовленностью некоторых учителей к системной работе в режиме онлайн [2]. В этих условиях не просто было построить человекообразную и образовательную среды.

Но, несмотря на это, очевидно, что процесс обучения прерываться не дол-

жен и не будет прерван благодаря существующим информационно-компьютерным технологиям. Все желающие смогли получить бесплатный доступ ко многим образовательным сервисам, то есть образование в онлайн-формате получило широкую доступность.

Поскольку школьникам и студентам не была предоставлена возможность прервать учебу, они смогли осознать, что самоизоляция – это не повод для домашнего «ничегонеделания», и стали более активными потребителями образовательных контентов удаленного формата.

Хотя доминирующим средством и способом организации учебного процесса стало дистанционное обучение (как правило, это синхронное общение в онлайн-формате), педагогическое сообщество задумалось о преимуществах *смешанного обучения*, включающего: очное (урок ведет учитель, а задания выполняются офлайн), самостоятельное (учащиеся сами работают в онлайн-среде) и интегрированное обучение (в онлайн- и офлайн-среде, в классе с учителем и самостоятельно).

В условиях изоляции смешанное обучение приобрело новые черты: изменилось соотношение синхронного и асинхронного режимов во взаимодействии «учитель–ученик», коллективной и самостоятельной составляющих; не стало жесткого контроля обучающихся преподавателем, они получили возможность самостоятельно оценивать уровень своего продвижения. Возникла необходимость определить, как сочетать синхронное (видео в онлайн-режиме) и асинхронное (отсроченное во времени, в письменной или устной форме) дистанционное обучение. Более того, появилась потребность в обновленном понимании процесса образования в целом, в новых инструментах коммуникации, а также в способах восприятия субъектов образовательного процесса, обмена информацией между субъектами, преобразования информации в знание.

Можно констатировать: получен как положительный, так и отрицательный опыт. Но ценен любой результат, даже отрицательный – он также помогает понять проблему. Так, управленцы и педагоги при реализации обучения дистанционного формата попытались перенести в него те же принципы, которые действовали в очной системе образования. В итоге учителя ощутили неимоверную перегрузку, родители были возмущены тем, что основная тяжесть легла на их плечи, а большинство детей решили, что могут не выполнять предъявляемые требования. Отсюда и негативная на этом этапе оценка опыта дистанционного обучения, которую стали связывать с недостатками и недоработками в его организации [3]. Однако анализ показал, что такое обучение «вскрыло» формальную сущность всей системы образования и что именно она проявила себя негативно [4].

Несомненно, главное в педагогической деятельности – учащийся, процесс и результат его образования и саморе-

ализации. Это необходимо учитывать при разработке методологических основ образовательного контента, методологического и технологического инструментария обновленного смешанного обучения; построении человекообразной, ориентированной на благо человека, личности образовательной среды.

В таких направлениях начал работать в апреле 2020 г. Московский международный Салон образования (ММСО-2020)¹, представляющий собой новый цифровой продукт – digital платформу, обеспечивающую «коммуникацию участников экосистемы образования в условиях быстро меняющегося и развивающегося мира»². В онлайн-среде были представлены события форума, выставка образовательных технологий, инфраструктурных и интеллектуальных решений.

В.Фальков назвал нынешнюю весну временем «цифровой трансформации образования» и подчеркнул, что «для кого-то она наверняка станет весной возможностей» [5]. Действительно, включение дистанционной составляющей в обучение многими исследователями и практиками трактуется как возвращение к изначальному смыслу образования, к достижению его главного результата – самореализации личности. Обучающиеся получили возможность самостоятельно и непрерывно реализовывать потенциал и личностные качества, проявлять собственное отношение к каждой учебной дисциплине и объекту изучения. Важно им объяснить цели обучения, сформировать у них отношение к учебе, умение

¹В ММСО-2020 участвовали 250 000 специалистов и руководителей образовательных организаций, органов управления образования, представителей бизнеса, учащихся и их родителей из России и русскоговорящего зарубежья. 75% из них – региональная профессиональная аудитория.

²Московский международный салон образования www.mmso-expo.ru.

планировать учебную деятельность, направленную на развитие личности и получение образовательного результата. Эти задачи нужно решать в контексте стратегических направлений, тенденций и трендов развития образования

Назовем важные, на наш взгляд, *методологические посылы* успешного построения смешанного обучения в условиях частичного применения дистанционного способа организации учебного процесса.

1. Позиционирование в качестве главной цели образования – *самореализации личности учащегося*, которая предполагает: становление социального «Я» через воплощение собственных жизненных стратегий и планов; использование во всех сферах собственного потенциала, определяющего рост и развитие, стратегическую направленность к своему предназначению [6, с. 7–8; 7, с. 14];

2. Построение с целью самореализации учащихся *человекообразной образовательной среды* [8]. В ней осуществляются связи субъектов образовательного процесса, горизонтальные и вертикальные взаимодействия, она становится целостной экосистемой образования.

3. Рассмотрение всеми субъектами образовательного процесса *дистанционных технологий обучения* в качестве обеспечивающих самореализацию учащихся.

4. Признание *приоритетности применения проектного онлайн-обучения*, взаимосвязанного с реальной жизнью и реализуемого в конкретных педагогических практиках.

5. Достижение наибольшей *результативности обучения*, мотивирующей обучающихся к активным действиям, самообучению, самоуправлению, саморазвитию [9, с. 52];

6. Понимание *необходимости смешанного обучения при частичном дистанционном*, что позволит применить новые способы взаимодействия субъектов образовательного процесса (коммуникация за пределами общения устного, в

сетях и пр. с целью мотивации учащихся на учение и саморазвитие).

7. Развитие у учащихся *осознанной рефлексии результатов учебной деятельности*; понимание ими, оценивание и фиксирование успешности обучения, ориентированного на самореализацию личности [7, с. 105].

8. Обеспечение *подготовки (переподготовки) учителей*, владеющих педагогическими технологиями смешанного формата обучения.

9. Создание *творческой среды для учительства и развитие тьюторства для субъектов* (учитель, ученик, родители) смешанного и дистанционного образовательного процесса.

Не претендуя на полноту и законченность самой теоретической конструкции обучения в школе завтрашнего дня, отметим, что важным направлением в совершенствовании дистанционного способа организации учебного процесса как составляющей смешанного обучения представляется отработка *управленческих подходов и процессуально-технологических механизмов*. Назовем некоторые из них.

Используя ИКТ, необходимо реализовать смешанное обучение в обновленном формате посредством чередования *синхронного* (с использованием видео) и *асинхронного* (отсроченного письменного / устного) взаимодействия обучающихся с учителем. Последнее представляется психологически комфортным, так как способствует развитию рефлексии учащихся, позволяет им оценивать и отслеживать уровень своего продвижения; работать индивидуально, в собственном ритме и темпе; определять, когда удобнее выйти на связь с педагогом. При этом лучше усваиваются полученные знания, у детей возникает желание работать самостоятельно.

Ответственность за результат должны нести методисты, администрация школы, учителя, родители, учащиеся. Их совместное общение организуется в режи-

ме онлайн – это общий сбор, на котором все делятся своими взглядами, проблемами, позитивными достижениями. Следует понимать, что классно-урочная система в этом случае становится неэффективной, поскольку характерные для нее ежедневные задания не мотивируют школьников к учебе. Кроме того, целесообразно использовать проектную форму обучения, позволяющую учащимся осваивать образовательные программы содержательными блоками [10].

При дистанционном обучении детям все равно нужно личное общение с учителем, однако главной мотивацией школьников к учению является знаниевая составляющая преподавания.

Готовясь к занятиям, учителю важно не фиксироваться на готовых платформах, сайтах, сетевых репостах и пр., на сборе информационных фрагментов, определенных данных. Нужно научить школьников выстраивать связи, мотивировать их на анализ и самостоятельное создание интересующего знаниевого контента.

Содержательное обеспечение групповой работы (ресурс групповых заданий) должно соответствовать интересам учащихся, стратегии саморазвития каждого из них, поскольку именно тогда формируется мотивационная составляющая учебного процесса. Важно научить детей культуре диалога: не нарушая целостную деятельность группы, предоставить каждому возможность высказать свое мнение.

Также необходимо соблюдать ряд *организационно-педагогических условий*.

Важно создать условия для работы учеников по поиску и получению знаний: «говорящая голова» учителя на экране монитора отвлекает внимание, не способствует формированию познавательного интереса и мотивации к учению. Чтобы каждый обучающийся был максимально занят определенной деятельностью, соответствующей его интересам и индивидуальному вектору развития, целесообразно проводить

групповые занятия в асинхронном дистанционном формате.

Нужно обеспечить и сохранить оптимальную самостоятельность каждого ученика и в ходе работы в своем собственном ритме, и во время работы в общем режиме группы с учителем или тьютором. Используя информационно-коммуникационные средства, создать возможность для общения школьников, педагогов, родителей (онлайн- и офлайн-общение, инструкции, семинары и т.п.).

Следует определить оптимальный объем деятельности учеников и учителей при непереносимом условии сохранения их здоровья (работа в здоровьесберегающем режиме), т.к. погружения в цифровой контент на многие часы чреват негативными последствиями.

В заключение подведем *итоги*. За время вынужденной изоляции произошли существенные изменения, затронувшие цели и содержание образования, которые трактовались с позиций его различных субъектов, а также формы, методы, механизмы активизации процесса обучения. Были определены наиболее эффективные организационно-педагогические условия успешной реализации его дистанционной составляющей.

Нельзя ориентироваться только на дистанционные формы обучения и общение в онлайн-формате. Такое направление развития школьного образования будет неправильным, поскольку именно в живом диалоге ученика с учителем происходит ценностный рост личности, формируются качества, способствующие самоопределению, саморазвитию, самореализации. Именно об этом в XIX в. говорил педагог-гуманист В.Ф.Одоевский: «На первый план необходимо вывести не ценность знания, а ценность человека, для которого эти знания есть уникальная возможность собственного развития» [11].

Основным вызовом нашей современности стала пандемия коронавируса.

Из-за вынужденной самоизоляции произошёл переход на дистанционное обучение, обострились дискуссии и споры, касающиеся возникших в связи с этим проблем. Анализ образовательной практики показал, что в будущем единственно возможным станет *смешанное обучение*. Технологии его реализации синтезируют: очное обучение (с учителем на уроке); дистанционное (по формуле «учитель–ученик» в синхронном и асинхронном форматах); самостоятельное (в онлайн-среде), а также интегрированный опыт как результат взаимодействия всех названных составляющих образовательного процесса. Причем, вероятнее всего, доля дистанционной составляющей будет увеличиваться, поскольку этот формат более четко координирует работу всех субъектов образования, переводит их контактирование на эволюционно новый уровень самообразования.

Именно поэтому в ближайшее время одной из главных задач обновления образовательного пространства школы станет широкое использование смешанного обучения. Будут активно использоваться дистанционные технологии, изменятся представления о квалификации школьного учителя, структура управления школой, но главное – придет осознание подлинного смысла и целей образования человека, заключающихся в его развитии, самоопределении и самореализации.

Переход к смешанному обучению – длительная, нелегкая работа, и нужно четко понимать, что однозначных идеальных решений здесь быть не может. Поэтому важнейшим звеном осмысления теории и практики этого сложного перехода должны стать будущие широкие региональные научные исследования, в контексте и на основе результатов которых администрации конкретных регионов, районов, образовательных организаций смогут принимать управленческие решения.

ЛИТЕРАТУРА

1. В России рухнула система удаленного обучения // Вести образования. 6 апреля 2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vogazeta.ru/articles/2020/4/6/>.

2. Учителя, спасайся, кто может! Дневник начала дистанционного образования. Ч. 1 // Вести образования. 6 апреля 2020 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vogazeta.ru/articles/2020/4/6/bigdata/12356>.

3. Ушаков Константин. Никто в здравом уме не поставит задачи массового перехода на цифровые технологии, потому что это невозможно в принципе // Вести образования. 30 апреля 2020. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://vogazeta.ru/articles/2020/4/3>.

4. Хуторской А.В. Это не дистанционное обучение плохое, а система образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.facebook.com/akhutorskoj/posts/3783710878337296>.

5. Московский международный салон образования 2020. 26–29 апреля 2020. Ч. 1. Трансляции. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.mmco-expo.ru>

6. Грохольская О.Г. Методологические акценты обновления дидактической системы гуманистической направленности // Сибирский учитель. 2019. № 1. С. 5–13.

7. Грохольская О.Г. и др. Общие основы педагогики: учебник для вузов / В.В.Анисимов, О.Г.Грохольская, Н.Д.Никандров. М., 2007, 574 с.

8. Хуторской А.В. Пять главных законов педагогики [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://khutorskoj.ru/be/2018/0407>

9. Грохольская О.Г. Приоритеты развития образования в свете идей Я.А.Коменского // Педагогика. 2018. № 9. С. 104–110.

10. Хуторской А.В. 7 ошибок управления дистанционным образованием. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://vk.com/wall335079002_308.

11. Богуславский М.В. «Моя мысль взойдет завтра, через год, через тысячу лет»: Владимир Одоевский о перспективах российского образования // Учительская газета. № 20. 19 мая 2020 г. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ug.ru/archive/83453>.

Methodological features of the implementation blended learning in the renovated space of the school

Olga G. Grokholskaya – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Member-corr. of RAE, Member of the Department of philosophy of education and theoretical pedagogy of RAE (Moscow, Russia); ol-bleb@mail.ru

Abstract. *The article attempts to make a methodological understanding of mixed learning as a new formation of the updated pedagogical space of the school. Based on the analysis of the pedagogical experience that was accumulated during the period of remote training, some methodological premises for building mixed learning in the conditions of partial application of the remote method of organizing the educational process are identified.*

Key word. *Educational process, methodological tools, pedagogical community, mixed learning, distance technologies, school, teacher, student, self-realization, personality, project training, organization of the educational process, pandemic, coronavirus, isolation.*

Acknowledgement. *The article is prepared on the basis of the results of research work «Theoretical and methodological foundations and innovative models of professional training and retraining of specialists in a changing labor market» (code 14.01.07).*

REFERENCES

1. V Rossii ruhnula sistema udalennogo obucheniya [In Russia, the system of remote learning collapsed]. Vesti obrazovaniya [Education news]. April 6, 2020. URL: <https://vogazeta.ru/articles/2020/4/6/>
2. Uchitelya spasajsa kto mozhet! Dnevnik nachala distancionnogo obrazovaniya. Ch 1. [Teachers, save yourself who can! Diary of the beginning of distance education. P.1]. Vesti obrazovaniya [Education news]. April 6, 2020 URL: <https://vogazeta.ru/articles/2020/4/6/bigdata/12356>
3. Ushakov Konstantin. Nikto v zdravom ume ne postavit zadachi massovogo perekhoda na cifrovye tekhnologii potomu chto ehto nevozmozhno v principe [No one in their right mind will set the task of mass transition to digital technologies, because it is impossible in principle]. Vesti obrazovaniya [Education news]. April 30, 2020. URL: <https://vogazeta.ru/articles/2020/4/3>
4. Khutorskoy A.V. Ehto ne distancionnoe obuchenie plohoe a sistema obrazovaniya [This is not a bad distance learning. A system of education]. URL: <https://www.facebook.com/akhutorskoy/posts/3783710878337296>.
5. Moskovskij mezhdunarodnyj salon obrazovaniya-2020 [Moscow international salon of education in 2020]. 26–29 aprelya, 2020. Ch 1. Translyacii [From 26 to 29 April 2020. P.1. Broadcasts]. URL: <https://www.mmco-expo.ru>.
6. Grokholskaya O.G. Metodologicheskie akcenty obnovleniya didakticheskoy sistemy gumanisticheskoy napravlenosti [Methodological accents of updating the didactic system of humanistic orientation]. Sibirskij uchitel [Siberian teacher]. 2019. No. 1. P. 5–13.
7. Grokholskaya O.G. et al. Obshchie osnovy pedagogiki. Uchebnik dlya vuzov [General basics of pedagogy: textbook for universities]. V.V. Anisimov, O.G. Grokholskaya, N.D. Nikandrov. Moscow, 2007. 574 p.
8. Khutorskoy A.V. Pyat glavnyh zakonov pedagogiki [Five main laws of pedagogy]. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2018/0407>.
9. Grokholskaya O.G. Prioritety razvitiya obrazovaniya v svete idej Ya.A. Komenskogo [Priorities of education development in the light of Ya.A. Comenius's ideas]. Pedagogika [Pedagogy]. 2018. No. 9. P. 104–110.
10. Khutorskoy A.V. 7 oshibok upravleniya-distancionnym-obrazovaniem [7 errors of remote education management]. / Andrey Khutorskoy. [Electronic resource]. URL: https://vk.com/wall335079002_308.
11. Boguslavsky M.V. «Moya mysl vzojdet zavtra cherez god cherez tysyachu let». Vladimir Odovskij o perspektivah rossijskogo obrazovaniya [«My thought will rise tomorrow, in a year, in a thousand years». Vladimir Odovskij on the prospects of Russian education]. Uchitelskaya gazeta [Teacher's newspaper]. No. 20. May, 19, 2020. URL: <https://ug.ru>

Агрессивность детей и подростков как социальное явление и следствие семейных отношений в современной России

Борисова Татьяна Сергеевна – канд. пед. наук, ведущий научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО (Москва, Россия); borisova@institutdetstva.ru

Плоткин Михаил Маркович – д-р пед. наук, проф. (Москва, Россия); tsborisova60@mail.ru

Аннотация. Агрессивность современных детей рассматривается как социально-средовое явление, результат влияния на личность социальной среды и психолого-педагогических факторов, обусловленных особенностями семейных, межличностных отношений. Авторы подчеркивают важность педагогически организованного воспитательного процесса, основанного на взаимодействиях семьи, школы и других социальных институтов, в преодолении негативного поведения детей и подростков.

Ключевые слова. Агрессия, агрессивность, социальная среда, семейное воспитание, социализация, самосознание, самооценка, воспитательное пространство, стратификация, возрастная стратификация, личность, психолого-педагогические факторы.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания на 2020 г. ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» №-073-00032-20-00.

На формирование личности ребенка, его мироощущение прямо или косвенно влияют социальная и природная среда, а также различные психолого-педагогические факторы, связанные с особенностями семейных, межличностных отношений, общением между детьми и взрослыми, детьми и родителями.

Социальная среда воздействует на личностное развитие и саморазвитие, физический и духовный рост, социализацию, на жизненный опыт в целом. Отрицательное воздействие нередко приводит к осложнениям психического развития, большая часть которых является отклонением от нормы: появляются тревожность, пассивность, гиперактивность, агрессивность [1]. Агрессивное поведение у детей и подростков по отношению к сверстникам наблюдается довольно часто, проявляясь в зависти, недружелюбии, буллинге, и это большая проблема для педагогов и родителей.

Агрессию следует изучать не только как поведение, но и как состояние, оце-

нивая его эмоциональный компонент (Н.Д.Левитов). Человек на всех этапах такого состояния (перед агрессией, в процессе ее осуществления, при оценке ее результатов) переживает сильную эмоцию гнева, иногда принимающую форму ярости. Это одно из проявлений фрустрации, которая может быть физической, моральной, духовной, иметь разную модальность, формы (кроме агрессии, это также негативизм, депрессия, гнев, садизм) [2, с. 35].

В социальной среде, в том числе семейной, формируются отношения, накапливается социальный и нравственный опыт личности, открываются значительные возможности для ее позитивного развития. Такое развитие предполагает свободу принятия решений, выбора содержания и форм деятельности, построения диалоговых отношений с людьми разного возраста и различных социальных групп; более интенсивное проживание различных ролей; выбор различных коллективов, общностей и их смены. Но

если ребенок в коллективе ведет себя неадекватно, то, скорее всего, это связано с определенным «срывом» механизма адаптации, стрессом в новой обстановке, неумением общаться со сверстниками. Именно на таком фоне возникают агрессивные действия. Подобная модель поведения приходит из семьи, где она, как правило, поощряется родителями, от которых дети терпят грубость и унижения. В результате одни становятся пассивными, «ломаются», теряют доверие к взрослым, другие – мстительными, начинают конфликтовать. Агрессивность – это социальное средовое явление, но детская агрессивность очень часто – ответ на психотравмирующую ситуацию, это активный протест, проявляющийся в грубости, непослушании, драках.

Родителям следует помнить, что агрессивные дети требуют особого внимания и специальной работы. Не случайно криминалисты приходят к выводу, что если подростки проявляют жестокость по отношению к знакомому сверстнику или к случайно встреченному человеку, причем такое отношение никак не объяснимо (ни условиями жизни, ни влиянием непосредственного окружения), то причина этого – в изъянах, имеющих место на ранних этапах социализации ребенка.

Иногда агрессия стимулируется так называемым мотивом насилия, которое сегодня культивируется интернетом, телевидением, кинематографом. Важно, чтобы взрослые контролировали, какие телепередачи и фильмы смотрит ребенок, в какие компьютерные игры играет, давали увиденному оценку, которая поможет вызвать сочувствие, сострадание, воспитать толерантность в отношениях с другими людьми. Кроме того, если не критиковать отрицательные личностные качества и поступки ребенка, у него развивается завышенная самооценка, он становится самонадеянным, самовлюбленным, якобы всезнающим. Такое завышенное представление о себе и своих возможностях,

отрицательно влияя на восприятие и понимание реальной действительности и, главное, способствует появлению черт и качеств агрессивной личности

Отечественные психологи (А.А.Бодялев, А.Н.Леонтьев, И.С.Кон) доказали, что эмоционально-ценностное отношение к себе и миру, осознание своего «Я» – это не результат знания своих свойств, а осознание себя в системе общественных отношений, и оно носит характер социальной установки [3; 4; 5]. Изучены и описаны явления, сопутствующие возникновению у личности агрессивных черт и соответствующих побуждений к действию. Так, используя *психическую атаку*, которая рассчитана на устрашение, подавление воли, морально-психического состояния, можно запугивать и терроризировать неудобных, иначе мыслящих и действующих (например в школе – отличников-«ботаников»).

Л.И.Маленкова говорит о *синдроме посттравматического стресса*, который проявляется как совокупность признаков негативных последствий, вызванных стрессогенными факторами. К таким признакам относятся возбудимость и неуравновешенность, безудержный тип реагирования на внезапные раздражители, уход от реальности, предрасположенность к агрессивным реакциям (грубость, дерзость, драчливость), возможность перехода к замкнутому образу жизни [6].

Определяя истоки агрессивности современных детей, крайне важно учитывать многообразные факторы социальной среды, поскольку они являются условиями личностного развития и саморазвития. Сложность состоит в том, что такие факторы влияют на личность весьма противоречиво: и положительно, и отрицательно. Целесообразно, не ограждая ребенка от негативного влияния среды, помочь ему понять, как комфортно существовать в такой среде. Для этого нужно постараться увидеть мир глазами детей, найти полезное и позитивное в ситуации-

ях, явлениях, общении, которые взрослым кажутся не заслуживающим внимания в целом, то есть понять почему новая среда привлекает ребенка.

Важным факторам предотвращения роста агрессивности является формирование воспитательного пространства, в котором позитив преобладает над негативом. Это позволяет адекватно позиционировать себя в социуме, быть готовым к непредвиденным чрезвычайным ситуациям, оказать помощь, быть толерантным, иначе говоря, активно социализироваться. При этом, нам представляется, что активный процесс социализации ребенка осуществляется в воспитательном пространстве, объединяющем три условные взаимосвязанные, взаимопроникающие *сферы (круга)*:

1) семейно-соседскую общность – ближний круг (семья, родственники, референтная группа);

2) открытую социальную воспитательную среду – средний круг (социальная, уличная, дворовая микросреда, школа, детские, подростковые, юношеские объединения; УДО, клубная деятельность, учреждения культуры, спорта; органы самоуправления и администрации данного территориального пространства);

3) инфраструктуру города, района, округа, поселка, села – дальний круг (социально-воспитательный институты других отраслей социальной среды, органы правопорядка, СМИ; производственные, коммерческие и иные предприятия и организации, обеспечивающие социальное воспитание и жизнедеятельность членов общества).

В структуре воспитательного пространства, формирующего социально-нравственный опыт, каждая из сфер связана с остальными. Они «пронизывают» друг друга, создавая на каждом временном отрезке новое качество жизни ребенка (новые отношения, деятельность, информация и т.д.). Это тормозит (нивелирует) появления элементов агрессивного

поведения, а воспитательное пространство как социальная среда, в том числе и семейная, содействует формированию социальных, нравственных, демократических ценностей личности, защищая от возникновения агрессивных намерений.

Вместе с тем, сформировать поведение, адекватное социально-нравственным ценностям, возможно и реально в условиях многофакторного взаимодействия (пересечения) основных сфер единого воспитательного пространства, в котором цели и задачи личностного развития ребенка будут поняты и осмыслены всеми его субъектами. Так, дети, оказавшийся в неблагоприятных или опасных условиях социума, получают помощь и поддержку, если педагог, семья, родители, социальный работник, другие представители социальных институтов (системы социальной защиты, правоохранительных органов), взаимодействуя, возьмут на себя функцию некоего конструктива в решении проблем.

Дисгармония в семейных отношениях в целом и в детско-родительских в частности порождает комплекс проблем, в том числе, связанных с агрессивным поведением, приводящих детей (особенно в подростковом и юношеском возрасте) к отчуждению от родителей, уходу из дома, проявлению агрессивности, асоциальному поведению, бродяжничеству, пьянству, наркомании, проституции.

Разрушение эмоциональных связей между детьми и взрослыми, отсутствие адекватного общения и взаимодействия, неумение находить конструктивные способы разрешения трудных и конфликтных ситуаций, слабость родительского контроля развития и поведения ребенка – это далеко не полный перечень признаков, формирующих соответствующий образ жизни семьи и влияющих на агрессивное поведение ребенка. К сожалению, такой стиль жизни, усвоенный человеком в детстве и отрочестве, может воспроизводиться и во взрослой жизни.

Важно и то, каким образом личность предрасположена реагировать на различные стрессовые ситуации, как она переживает критические моменты своей жизни, от чего зависит ее способность «уйти в агрессию» или преодолеть такое желание, «преобразовать свой внутренний мир», обрести «осмысленность существования в изменившихся условиях» [7].

М.М.Яценко, изучавший воздействие сложных ситуаций на формирование нравственного опыта старшеклассников, обратил внимание на то, что поведение в таких ситуациях зависит от наличия опыта их разрешения. Такой опыт формируется, в том числе, в семье, где, к сожалению, одним из самых тревожных факторов, негативно влияющих на развитие и становление личности, является насилие. Формы его проявления в современной семье разнообразны – физическое, психологическое сексуальное, пренебрежение нуждами ребенка [8, с. 23]. Любой вид жесткого обращения с детьми нарушает их физическое и психическое здоровье, превращает их в социально дезадаптированных людей. Опасным социальным последствием этого становится дальнейшее воспроизводство жестокости, агрессии – бывшие жертвы часто сами становятся преступниками.

Итак, в нашем понимании, главной функцией социальной среды является расширение возможностей личности, стимулирование ее ответственности за все происходящее, в том числе за смысл собственного существования. Речь идет о субъективно-деятельностной позиции, о принятии решений в соответствии с выработанными социально-нравственными ценностями. В этом контексте заметим, что личность может быть включена в процесс социального воспитания, протекающий в неблагоприятных условиях для ее развития: этот процесс «искажается», и в результате появляются «жертвы неблагоприятных условий социализации» [9].

Опасности, манипулирование ситуацией или страхом вызывают отрицательные переживания и неприятие окружающего, что, как правило, приводит к асоциальному поведению, личностной тревоге, агрессии по отношению к окружающим, уходу в себя. В подростковом и юношеском возрасте типичными опасностями, рождающими агрессию, становятся: пьянство, алкоголизм, токсикомания; аморальность, нищета или развод родителей; насилие в семье, растление; гипо- или гиперопека; одиночество, травля со стороны сверстников (буллинг); вовлечение в антисоциальные и преступные группы; опережение или отставание в психосексуальном развитии; диермофобии (приписывание себе несуществующего физического дефекта или недостатка); непонимание окружающих; расхождения, противоречия между идеалами, установками, стереотипами и реальной жизнью, суицидальные устремления [10, с. 159–161].

Мы полагаем, что социальные истоки агрессивности современных детей и подростков – в истории, в становлении и развитии нашего государства, в настоящей политике телерадиовещания. Еще один фактор роста агрессивности – усиление социальной стратификации. Ее своеобразным «спутником» является стратификация возраста, которую И.С.Кон определил как «относительно устойчивую систему», которая «создается, поддерживается и изменяется *социально-возрастными процессами*... Возрастная стратификация тесно связана со всей системой социальных институтов... Война или эпидемия могут существенно изменить возрастной состав населения со всеми вытекающими последствиями» [11, с. 82, 84].

Социальные барьеры, объективно влияющие на рост агрессивности детей и подростков, появились в образовании не вчера. Так, в конце 50-х гг. в Советском Союзе, в первую очередь в Москве и Ленинграде, были созданы специальные школы, где уже со второго класса изуча-

лись иностранные языки (английский, французский, немецкий и др.). Социальный состав учащихся в этих школах был весьма специфический: в основном это дети «избранных» родителей, преимущественно – партийной элиты, и только приблизительно 10% учеников – из семей рабочих. Поступить в такое учебное заведение, как обычно, из микрорайона, было совсем не просто, точнее, невозможно – оно для избранных. Так формировалась определенная среда, в которой четко обозначены социальные позиции подрастающего поколения: на одном полюсе – значительные привилегии (нередко «по праву рождения») меньшинства, на другом – объективный (часто подсознательный) рост агрессивности большинства.

Еще одним истоком агрессивного поведения определенной части современных детей и подростков стала милитаризация школы, сознания подрастающего поколения. Она становилась главным инструментом в политике государства в 60–80-е гг. XX в. И, хотя термин «милитаризация» не был в употреблении, его успешно заменяло выражение «военно-патриотическое воспитание», а так называемые элементы «пафосных настроений» в то время всячески пресекались, равно как и любая свободная мысль, сомнение или интерес к прошлому, «не утвержденные» вышестоящими инстанциями. Возникает вопрос: есть ли сегодня ресурсы, в первую очередь социальные, для преодоления подобного негативно-го явления? Да, есть. Назовем, на наш взгляд, наиболее значительные из них.

1. *Возрождение детских и молодежных общественных объединений, включение их в гражданскую деятельность; взаимодействие при этом социальных институтов, имеющих отношение к воспитанию подрастающего поколения.* Такие объединения воплощают в жизнь определенные идеи (например, у скаутов – это социальное служение, у пионеров – забота о людях, окружающей среде и т.п.);

2. *Наличие у педагогов определенных социально-нравственных и профессиональных качеств* (гражданская заинтересованность, способность сформировать у подростков потребность к самоутверждению, умение взаимодействовать и др.)

3. *Педагогически оправданная организация свободного времени школьников.* Опираясь на потребность подростков утверждать свою взрослость в обществе старших, взрослые вместе с ними включаются в совместную деятельность, направленную на «улучшение окружающей жизни». При этом «взрослым принадлежит приоритет в осознании проблем общественной жизни, в вычленении предмета социальных интересов сообщества детей, в формировании идей, обладающих свойством вызывать отклик в детской среде» [12, с. 52–53].

4. *Коллективное обустройство социума, социальная инициатива, видение проблем в ближайшем социуме.*

5. *Государственная поддержка детского и молодежного движения,* которая должна рассматриваться в качестве значимого субъекта молодежной политики.

Кроме названных ресурсов, важны и такие, как желание школьника быть участником детского общественного объединения, заниматься общественно-значимой деятельностью; место действия; информация о детском движении; востребованность партнерства с взрослыми [12, с. 65–66].

Сегодня мы являемся свидетелями значительных процессов, происходящих в современном социуме, который, по сути, сам является активным воспитателем. Но не будем забывать и о педагогическом процессе, так как преодоление выше обозначенных явлений в поведении детей, подростков, юношества возможно только при взаимодействии семьи, школы и других социальных институтов, так или иначе причастных к воспитанию подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волосовец Т.В., Слободчиков И.М. Франц С.В. Агрессия и агрессивное поведение у детей: социально-педагогические аспекты анализа и коррекции // Социальная педагогика в России. 2019. № 6. С. 3–14.
2. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М., 1982. 128 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие человека человеком Л., 1965;
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М, 1975. 199 с.
5. Кон И.С. Открытие Я. М., 1958. 367 с.
6. Маленкова Л.И. Воспитание в современной школе. М., 1999. 300 с.
7. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М., 1984. 200с.
8. Ключинова П.Д. Профилактика асоциального поведения подростков. М., 2005. 142 с.
9. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина. 3-е изд., испр. и доп. М., 2000. 200 с.
10. Социальное воспитание как теоретический концепт и атрибут социально-педагогической практики: монография / В.А.Баранова, В.Г.Бочарова, М.М.Плоткин, М.И.Рожков; под общей редакцией д-ра пед. наук, проф. М.М. Плоткина. М., 2017. 195 с
11. Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1988. 269 с.

Дата поступления – 2 июня 2020

Aggression of children and adolescents as a social phenomenon and a consequence of family relations in modern Russia

Tatyana S. Borisova – Cand. Sci. (Pedagogics), leading researcher at the Institute for the study of childhood, family and upbringing of the RAO (Moscow, Russia); borisova@institutdetstva.ru

Mikhail M. Plotkin – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor (Moscow, Russia) ; tsborisova60@mail.ru

Abstract. *The aggressiveness of modern children is considered as a social and environmental phenomenon, the result of the influence of the social environment and psychological and pedagogical factors on the personality due to the peculiarities of family and interpersonal relations. The authors emphasize the importance of a pedagogically organized educational process based on the interaction of the family, school and other social institutions in overcoming negative behavior of children and adolescents.*

Key word. *Aggression, aggressiveness, social environment, family education, socialization, self-awareness, self-esteem, educational space, stratification, age stratification, personality, psychological and pedagogical factors.*

Acknowledgement. *The article was prepared in the framework of the state task for 2020 of the Institute for the study of childhood, family and upbringing of the Russian Academy of education" №-073-00032-20-00.*

REFERENCES

1. Volosovec T.V., Slobodchikov I.M. Francz S.V. Agressiya i aggressivnoe povedenie u detej: social'no-pedagogicheskie aspekty` analiza i korrekcii [Aggression and aggressive behavior in children: socio-pedagogical aspects of analysis and correction]. *Social'naya pedagogika v Rossii* [Social pedagogy in Russia]. 2019. No. 6. P. 3–14.
2. Zejgarnik B.V. Teorii lichnosti v zarubezhnoj psixologii [Theory of personality in foreign psychology. Moscow, 1982. 128 p.
3. Bodalev A.A. Vospriyatie cheloveka chelovekom [Perception of man by man]. Leningrad, 1965.

4. Leont'ev A.N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow, 1975. 199 p.
5. Kon I.S. Otkry'tie «Ya» [The Opening «I»]. Moscow, 1958. 367 p.
6. Malenkova L.I. Vospitanie v sovremennoj shkole [Education in a modern school]. Moscow, 1999. 300 p.
7. Vasilyuk F.E. Psixologiya perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskix situacij [Psychology of experience: analysis of overcoming critical situations]. Moscow, 1984. 200 p.
8. Klochinova P.D. Profilaktika asocial'nogo povedeniya podrostkov [Prevention of asocial behavior of adolescents]. Moscow, 2005. 142 p.
9. Mudrik A.V. Social'naya pedagogika: Ucheb. dlya stud. ped. vuzov. Pod red. V.A. Slastenina. [Social pedagogy: Studies' for students of higher education institutions. Under the editorship of V.A.Slastenina]. 3-e izd., ispr. i dop. Moscow, 2000. 200 p.
10. Social'noe vospitanie kak teoreticheskij koncept i atribut social'no-pedagogicheskoy praktiki: monografiya. V.A.Baranova, V.G.Bocharova, M.M.Plotkin, M.I.Rozhkov. Pod obshhej redakciej d-ra ped. nauk, prof. M.M. Plotkina [Social education as a theoretical concept and attribute of socio-pedagogical practice: monograph. V. A. Baranova, V. G. Bocharova, M. M. Plotkin, M. I. Rozhkov. Under the General editorship of doctor of pedagogical Sciences, prof. M.M.Plotkin]. Moscow, 2017. 195 p.
11. Kon I.S. Rebenok i obshhestvo [The Child and society, Moscow]. Moscow, 1988. 269 p.

Submitted – June, 2, 2020

Содержание экологического мировоззрения обучающихся

Бабакова Татьяна Анатольевна – д-р пед. наук, профессор, Петрозаводский государственный университет (Петрозаводск, Россия); babakova@petersu.ru

Аннотация. *Статья посвящена проблеме экологической мировоззренческой подготовки обучающихся в высшей школе. Обосновано междисциплинарное содержание научного экологического мировоззрения студентов в совокупности естественнонаучного, социального, гуманистического и гносеологического аспектов. Предложена методика диагностики качества знаний студентов о ведущих экологических мировоззренческих идеях и понятиях. Приведены данные анализа результатов пилотажного исследования, выявлена необходимость системного подхода к решению проблемы.*

Ключевые слова. *Высшее образование, экологическое образование в интересах устойчивого развития, экологическое мировоззрение, экологические мировоззренческие идеи и понятия, системный подход.*

Актуальность проблемы. Компетентностный подход в высшем образовании означает формирование у студентов способности применять знания, умения и накопленный опыт для решения учебных и профессиональных задач. Успех в решении названных задач, особенно новых, зависит от позиции личности, ее установок, взглядов, убеждений, идеалов, составляющих мировоззрение человека и прежде всего той его части, которая называется научным мировоззрением.

Научное экологическое мировоззрение – составляющая научного мировоззрения, его значимость возрастает в связи с нарастанием противоречий во взаимоотношениях человека, общества и природы, развитием экологических проблем глобального масштаба.

В образовательной практике (как общеобразовательной, так и высшей школы) в условиях предметной разобщенности проблема становления научного мировоззрения в целом и экологического мировоззрения в частности если и ставится, то не реализуется на системном уровне, уровне целостного представления.

Анализ диссертационных исследований в области экологического образования показал, что специальные исследова-

ния, посвященные проблеме становления научного экологического мировоззрения, весьма немногочисленны.

В Научной электронной библиотеке диссертаций и авторефератов disserCat [1] удалось обнаружить информацию о 4 докторских и 12 кандидатских диссертациях, связанных с проблемой становления мировоззрения студенческой молодежи. Среди них исследовательские работы, посвященные изучению вопросов:

- генезиса и содержания мировоззренческой подготовки студентов в отечественных университетах в XVII–XX вв. (Н.А.Патов);

- формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя (Л.П.Реутова, М.Н.Фроловская, Е.В.Дмитриева, Р.В.Магомедов, В.О.Романова, О.Н.Спирина);

- формирования современного естественнонаучного мировоззрения у студентов-гуманитариев (М.Г.Базаева, Т.А.Цаплиенко);

- формирования научного мировоззрения в процессе обучения химии и профессионального мировоззрения у студентов учреждений среднего профессионального образования (Т.С.Туркина, М.А.Черницова);

– формирования научного мировоззрения курсантов вузов МВД России (В.С.Остапенко);

– психолого-педагогических условий формирования мировоззрения студентов технического вуза (С.А.Тебиева).

Единичны и исследования по экологическому мировоззрению: диссертация Л.Р.Азизовой посвящена педагогическим условиям формирования экологического мировоззрения студентов технических вузов [2], Л.И.Фатеевой – формированию экологической направленности педагогического мировоззрения будущих учителей в процессе профессиональной подготовки [3], М.С.Хасиханова – формированию экологического мировоззрения у научной интеллигенции [4].

Думается, такое явно недостаточное внимание к исследованию вопросов мировоззренческой подготовки студентов в целом и экологического мировоззрения в частности объясняется не только педагогической сложностью проблемы, но и недостаточной определенностью общественных мировоззренческих установок (аномия).

Недостаточная исследованность проблемы проявляется и в отсутствии четкости в формулировках определений соответствующих понятий. В Национальной педагогической энциклопедии [5] и Российской педагогической энциклопедии [6] даны определения самых различных педагогических понятий из известных словарей. Однако понятия «экологическое мировоззрение» и «образование для (в интересах) устойчивого развития» – отсутствуют. Тем не менее, в Национальной педагогической энциклопедии представлены 13 вариантов характеристик понятия «мировоззрение» и одно определение понятия «научная картина мира», есть достаточно объемная статья по мировоззрению и в Российской педагогической энциклопедии, статья в Новейшем философском словаре [7]. Анализ на-

званных материалов позволил выяснить ряд существенных характеристик мировоззрения для того, чтобы сформулировать рабочее определение понятия «экологическое мировоззрение», а именно:

– мировоззрение может быть личностным и характеризующим социальную группу, общество в целом;

– различаются следующие типы мировоззрения: обыденное (житейское), религиозное (иногда отдельно выделяется мифологическое), философское, научное; типы мировоззрения в разных пропорциях являются составляющими мировоззрения конкретной личности;

– мировоззрение – система философских, научных, социально-политических, нравственных, эстетических взглядов и убеждений;

– мировоззрение – целостное, системное представление о природе, обществе, человеке;

– мировоззрение включает ценностные ориентации личности, ценностные отношения к миру и самому себе;

– мировоззрение как личностное образование характеризуется обобщенными взглядами, убеждениями, идеалами личности;

– в основе мировоззрения лежит миропонимание, представляющее собой понятийный, категориальный, интеллектуальный аспект мировоззрения, а также мироощущение и мировосприятие, отражающие эмоциональную и обратную сторону мировоззрения;

– научное мировоззрение непосредственно связано с научной картиной мира, развивается с накоплением научных знаний и изменением научной картины мира (как в обществе, так и в процессе становления личности);

– научное мировоззрение включает в себя идеи, теории естественных, общественных и других наук, философские, политические, правовые взгляды, идеи, теории, этические (нравственные) и эстетические взгляды и оценки;

– мировоззрение личности не только отражает понимание человеком окружающего мира и самого себя, но определяет направленность его деятельности, позволяет предвидеть ее последствия.

Даже краткое перечисление выявленных характеристик мировоззрения дает понимание объективной сложности данной междисциплинарной проблемы, в решении которой больше вопросов, чем ответов. Поэтому, не претендуя на исчерпывающие ответы на многочисленные вопросы, в статье предпринимается попытка реализации системного подхода к построению содержания научного экологического мировоззрения на основе мировоззренческих идей и понятий и пилотажной диагностики качества экологической мировоззренческой подготовки студентов.

Понятийное поле проблемы. Для однозначности понимания понятийного аппарата проблемы обозначим основные понятия и их определения, а именно: мировоззрение, научное мировоззрение, экологическое мировоззрение, научная картина мира, взгляды, убеждения, идеалы, ценностные ориентации, а также устойчивое развитие, экологическое образование в интересах устойчивого развития. Образование студенческой молодежи должно быть направлено, прежде всего, на становление научного мировоззрения обучающихся.

Мировоззрение личности – система обобщенных взглядов, убеждений, идеалов, ценностных ориентаций человека, отражающих понимание им окружающего мира и своего места в нем и определяющих общую направленность его деятельности.

Научное мировоззрение – мировоззрение, ориентирующееся на научную картину мира, доказательное обобщенное научное знание. Научное мировоззрение характеризуется следующими особенностями: а) формируется в процессе познавательной деятельности, б) в основе его – достижения науки, научная картина мира; в) опирается на логику, аргументацию, доказательность.

Научная картина мира – представление о мире, основанное на обобщении и систематизации научных знаний (идей, принципов, подходов, общих понятий).

Взгляды – отношение личности к окружающему миру, сопряженное с эмоциональной оценкой объектов, а также действий и поступков людей.

Убеждения – более высокий уровень отношения личности к окружающему миру, характеризующийся потенциальной и реальной готовностью личности к соответствующей им деятельности.

Идеал – высшая ценность, а также образец личностных качеств, способностей.

Ценностные ориентации – отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров.

Устойчивое развитие – сбалансированное развитие в системе «общество – природа», включающее социальную, экономическую и экологическую составляющие, предполагающее развитие общества при сохранении жизнепригодности среды.

Козволюция общества и природы – принцип достижения гармонии в системе «общество – природа», рассматриваемый как условие для существования нынешнего и последующих поколений людей.

Экологическое образование в интересах устойчивого развития – междисциплинарный педагогический процесс становления экологической культуры личности в различных видах деятельности.

На основе рассмотренных выше понятий сформулировано следующее определение экологического мировоззрения.

«Экологическое мировоззрение личности – система обобщенных взглядов, убеждений, идеалов, ценностных ориентаций человека, отражающих понимание им необходимости коэволюционных отношений в системе «человек – общество – природа» и определяющих направленность его практической деятельности

на достижение гармонии в этой системе, устойчивое ее развитие» [8].

Становление экологического мировоззрения как важнейшей составляющей экологической культуры личности, создающей ориентиры для ее деятельности в контексте сохранения природной среды и здоровья людей, является одной из основных задач экологического образования.

Система содержания экологического мировоззрения. Ориентируясь на приведенные выше характеристики мировоззрения, его связей с картиной мира, при построении системы содержания экологического мировоззрения целесообразно учитывать такие составляющие:

- совокупность мировоззренческих идей и связанных с ними понятий, составляющих научную экологическую картину мира;

- уровни становления мировоззрения: знания мировоззренческих идей и понятий на уровне представлений и понимания существенных признаков идей и понятий; взгляды как уровень эмоционального отношения к экологическим ценностям; убеждения, идеалы, принципы деятельности как потенциальные побудители деятельности; экологическая деятельность (в обыденной жизни и профессиональная) как сознательная активность человека, направленная на решение экологических проблем.

При построении системы научных экологических мировоззренческих идей и понятий системообразующим фактором является идея устойчивого развития как направляющая взаимодействия в системе «человек – общество – природа». Данное взаимодействие должно осуществляться научно обоснованными способами, людьми, осознающими значимость сохранения природной среды и здоровья как для нынешнего, так и для будущих поколений.

Представляется целесообразным ориентироваться на четыре аспекта научной экологической картины мира и научного экологического мировоззрения:

- 1) естественнонаучный (связан с закономерностями развития природных экосистем);

- 2) социальный (определяется закономерностями существования и развития антропоэкосистем);

- 3) гуманистический (обеспечивает ориентацию на общественно и лично значимые экологические ценности; нравственные, эстетические, правовые установки);

- 4) гносеологический (связан с особенностями научного познания в современной экологии как междисциплинарной области научных знаний).

Система экологических идей и понятий представлена в табл. 1.

Таблица 1 / Table 1

Экологические идеи и понятия / Ecological ideas and concepts

Природа Естественно-научный аспект	Общество Социальный аспект	Человек Гуманистический аспект	Позиция Гносеологический аспект
Эволюция природы	Развитие общества	Универсальная ценность природы	Экосистемная познавательная модель
Природные экосистемы	Зеленые аксиомы	Универсальная ценность здоровья	Экосистемный подход

Природа Естественно- научный аспект	Общество Социальный аспект	Человек Гуманистический аспект	Позиция Гносеологический аспект
Круговорот веществ и поток энергии	Зеленая экономика	Универсальная ценность культур- ного наследия	Экологический метод
Разноуровневая организация жизни		Экологическая от- ветственность	Междисциплинар- ность
Взаимосвязь живых систем со средой		Биосоциальная сущность человека	Проблемный под- ход
Социоприродная экосистема		Антропоэкосистема	Территориальный подход
		Человек как субъ- ект экологической культуры	Взаимосвязь тео- рии и практики
		Здоровый образ жизни	Прогностичность
		Гуманизм	
		Экологическое мировоззрение	
		Экологический императив	
		Экологическое об- разование и про- свещение	
Сохранение природного и культурного наследия			
Природопользование			
Взаимодействие в системе «Человек – Общество – Природа»			
Экоцентрический подход			
Экологические проблемы: загрязнение среды, истощение ресурсов, уменьшение биоразнообразия, ухудшение здоровья людей			
Уровни экологических проблем: локальный, региональный, глобальный			
Козволюция общества и природы			
Оптимизация природопользования			
УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ			

Содержание таблицы не претендует на полноту решения проблемы, скорее демонстрирует подход. Оно может быть дополнено и уточнено, но, тем не менее, представляет собой основание для системного подхода к изучению практики экологического образования.

Для реализации уровней мировоззренческой подготовки необходимо в комплексе обеспечивать решение задач обучения, воспитания и развития студентов. Реализация обучающей задачи связана с освоением обучающимися системы мировоззренческих идей и понятий. Задачи воспитания связаны с формированием взглядов и убеждений, что может быть обеспечено доказательностью изложения информации преподавателями и студентами, использованием интерактивных способов изучения экологических вопросов (дискуссии, дебаты, диспуты, групповая работа и др.). Задачи развития направлены на становление научного стиля мышления в теоретической и практической деятельности по решению проблем.

Методика и результаты эмпирического исследования. Пилотажное эмпирическое исследование ориентировано на первый уровень становления экологического мировоззрения,

который характеризуется качеством усвоения мировоззренческих идей и понятий. Студентам 3 курса (бакалавриат) до изучения темы «Экологическое образование» и 5 курса (магистратура) направлений «Биология» и «Экология и рациональное природопользование» Петрозаводского государственного университета было предложено:

1) дать определения понятий из четырех разных аспектов экологического мировоззрения;

2) перечислить экологические проблемы Карелии;

3) назвать дисциплины, которые вносят свой вклад в становлении экологической культуры студентов.

Для выявления знаний студентов об экологических идеях и понятиях был подготовлен перечень понятий с их основными элементами для проведения поэлементного анализа качества знаний студентов (табл. 2). При выделении сущности (формулировок) и основных характеристик мировоззренческих идей, наряду с названными выше словарями, использованы дополнительно энциклопедический словарь педагога «Основы духовной культуры» [9] и Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития [10].

Таблица 2 / Table 2

**Поэлементный анализ экологических идей и понятий /
Elemental analysis of ecological ideas and concepts**

Идеи, понятия	Элементы знаний
Устойчивое развитие	<ul style="list-style-type: none"> - Стратегия сбалансированного развития человечества; - социальное развитие, рост благосостояния людей, удовлетворение потребностей; - управляемый экономический рост; - сохранение жизнеспособности среды; - забота о будущих поколениях, долгосрочная перспектива
Экологическая проблема	<ul style="list-style-type: none"> - Существенное, иногда необратимое нарушение природных процессов; - влияние антропогенных и/или природных факторов; - нарушение структуры и функционирования экологических систем

Идеи, понятия	Элементы знаний
Универсальная ценность природы	<ul style="list-style-type: none"> - Разностороннее значение для личности / общества; - практическое (ресурсное, экономическое); - эстетическое; - гигиеническое, рекреационное (адаптивное, среда жизни человека); - познавательное; - нравственное
Зеленая экономика	<ul style="list-style-type: none"> - Инструмент устойчивого развития; - модель экономического развития, обеспечивающая: - удовлетворение потребностей людей; - ресурсосбережение; - минимизация негативного влияния на среду и здоровье людей
Экосистемный метод	<ul style="list-style-type: none"> - Общенаучный метод познания; - любые объекты рассматриваются в единстве с окружающей средой
Экологическое образование	<ul style="list-style-type: none"> - Педагогический процесс; - междисциплинарность; - цель – становление экологической культуры; - деятельностный характер; - ориентация на экологические ценности
Экоцентрический подход	<ul style="list-style-type: none"> - Общее положение, ориентация деятельности человека на понимание: - зависимости человека от природы; - значимости экологических законов (законов природы)
Экологический императив	<ul style="list-style-type: none"> - Система запретов - на формы природопользования - приводящие к развитию экологических проблем
Экологическая ответственность	<ul style="list-style-type: none"> - Качество личности; - обязанность соблюдать нормы взаимоотношений человека и природы; - контроль личности над своей деятельностью; - сочетание экологических и экономических интересов, нанесение минимально возможного вреда природе

В эмпирическом исследовании приняли участие 46 студентов: 25 обучающихся 3 курса (бакалавриат) и 21 обучающийся 5 курса (магистратура) ИБЭАТ ПетрГУ. Проведен детальный поэлементный анализ качества знания студентов по всем обозначенным понятиям, на основе чего выполнен сокращенный вариант представления результатов, в котором обозначены полные, правильные, неполные правильные ответы, неправильные ответы или их от-

сутствие. Правильным полным ответом считался такой, в котором отражены все существенные характеристики понятия. Правильным неполным считался ответ, если в нем отражено в принципе правильное представление студента о той или иной идее, независимо от количества указанных элементов знаний. Неправильные ответы – ответы, демонстрирующие непонимание термина, ориентацию на житейские представления. Данные представлены в табл. 3.

Таблица 3 / Table 3

Качество усвоения студентами экологических мировоззренческих идей и понятий /
Quality of acceptance by students of ecological world-viewing ideas and concepts

Идеи	Качество ответов обучающихся								
	3 курс, бак.			5 курс, магистр.			Всего		
	пп	пн	н	пп	пн	н	пп	пн	н
Устойчивое развитие		10	15	1	14	6	1	24	21
Экологическая проблема	1	12	12	1	12	8	2	24	20
Универсальная ценность природы		3	22		4	16		7	38
Зеленая экономика		5	20	1	11	9	1	29	10
Экосистемный метод		3	22		2	18		5	40
Экологическое образование		11	14		12	8		23	22
Экоцентрический подход		8	17		4	16		12	33
Экологический императив		8	17		2	18		10	35
Экологическая ответственность		17	8		15	5		32	13
Примечание: ПП – правильный полный ответ; ПН – правильный неполный ответ; Н – неправильный ответ или его отсутствие									

Анализ полученных данных, в том числе представленных в табл. 3, показывает следующее:

1) наблюдается единичность полных правильных ответов, доминируют неполные и неправильные (вместе с отсутствующими) ответы;

2) правильные неполные ответы чаще всего содержат отдельные элементы знаний (менее половины) при наличии правильного представления о понятии;

3) более высокое качество понимания отдельных мировоззренческих идей и понятий («устойчивое развитие», «экологическая проблема», «зеленая экономика», «экологическая ответственность») наблюдается у студентов 5 курса, что, как можно предположить, связано

с изучением целого ряда экологических дисциплин, а также педагогики и основ экономических знаний;

4) данные демонстрируют явное отставание в понимании идей и понятий, относящихся к гуманистическому и гносеологическому аспектам мировоззрения, таких как: «универсальная ценность природы», «экосистемный метод», «экоцентрический подход», «экологический императив».

В целом наблюдается бессистемность представлений студентов по ведущим идеям и понятиям, лежащим в основе экологического мировоззрения, что, очевидно, можно объяснить как особенностями современных студентов, так и отсутствием целостной научной экологической картины мира у преподавате-

лей, ориентированных на содержание своих конкретных дисциплин.

Сказанное подтверждается и дополнительными вопросами, которые были заданы студентам.

На задание «Назовите экологические проблемы Карелии» были получены следующие ответы от 46 респондентов:

1) загрязнение среды жизни – 94 ответа (загрязнение водоемов – 30, загрязнение воздуха – 31, загрязнение почв – 6, бытовые отходы – 27);

2) истощение ресурсов (вырубка лесов – 35);

3) уменьшение биоразнообразия (уменьшение популяций, исчезновение видов, разрушение экосистем, осушение болот – 9);

4) ухудшение здоровья людей (убыль населения, плохой климат – 3).

Результаты показывают доминирование проблем загрязнения среды и вырубки лесов, а проблемы нарушения биоразнообразия, сохранения здоровья людей указали немногие студенты, т.е. и здесь наблюдается бессистемность подготовленности обучающихся.

В перечнях дисциплин, в рамках которых реализуется экологическое образование, по мнению студентов, доминируют экологические дисциплины, на них указали 37 человек (из 46), а также биологические курсы – их отметили 18 респондентов, что вполне понятно, учитывая направления подготовки студентов (биологическое и экологическое). Далее в порядке убывания: химия – 9 человек, безопасность жизнедеятельности – 5, микробиология – 4, английский язык, экономика, геология, почвоведение, физика, география, философия, педагогика, методика обучения биологии – по 1–2 ответа.

Заключение. Подводя итоги проведенного исследования, хотелось бы, прежде всего, обратить внимание педагогического сообщества на актуальность и недостаточную исследованность проблемы становления научного мировоз-

зрения студентов в целом, экологического мировоззрения – в частности.

Результаты пилотажного исследования позволяют сделать предварительный вывод о явно недостаточной системности в становлении научных идей и понятий, лежащих в основе научного экологического мировоззрения.

Проблему становления мировоззрения (в том числе экологического) студенческой молодежи целесообразно решать с позиций системного подхода, включающего содержательно естественнонаучный, социальный, гуманистический и гносеологический аспекты.

Учитывая уровни экологической мировоззренческой подготовки студентов, в процессе экологического образования необходимо ориентироваться на формирование у обучающихся целостной экологической картины мира и последующую организацию теоретического и практического применения ее идей для развития взглядов, убеждений, ценностных установок личности.

Особое внимание целесообразно обратить на условия успешного формирования целостного экологического мировоззрения, но данный вопрос требует специального рассмотрения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Научная электронная библиотека диссертаций и авторефератов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.dissercat.com/> (20.02.20 г.).

2. Азизова Л.Р. Педагогические условия формирования экологического мировоззрения студентов технических вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2013. 18 с.

3. Фатеева Л.И. Формирование экологической направленности педагогического мировоззрения будущих учителей в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. Тула, 2006. 22 с.

4. Хасиханов М.С. Формирование экологического мировоззрения у научной интеллигенции: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Махачкала, 2007. 23 с.

5. Национальная педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://didacts.ru/> (15.02.20 г.).

6. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/153/mirovozzrenie.htm> (17.02.20 г.).

7. Новейший философский словарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gufo.me/dict/philosophy> (15.02.20 г.).

8. *БабакOVA Т.А.* Проблема становления научного экологического мировоззрения обучающихся // Экологическое образование для устойчивого развития: теория и педаго-

гическая реальность: Материалы XIV Международной научно-практической конференции (28–30 ноября 2017 г., г. Нижний Новгород). 2017. Ч. I. С. 4–9.

9. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / сост. *Безрукова В.С.* Екатеринбург, 2000 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/spiritual-culture/index.htm>.

10. Концепция общего экологического образования в интересах устойчивого развития (2010) // Экологическое образование: до школы, в школе, вне школы. 2012. № 2. С. 4–15.

Дата поступления – 15.02.2020

Ecological worldview content of learners

Tatyana A. Babakova – Dr. Sci.(Pedfgogics), Professor, Petrozavodsk State University (Petrozavodsk (Russia);babakova@petsu.ru

Abstract. *The article deals with the issue of ecological mindset formation for the students of higher educational institutions. Interdisciplinary content of students' scientific ecological worldview in synergy of natural-scientific, social, humanistic and gnoseological aspects is presented. The method of diagnostics for students' quality knowledge assessment about the leading ecological worldview ideas and notions is suggested. The analysis data of the result of pilot research are shown and the need for systematic approach to solve the problem is proved.*

Key words. *Higher education, ecological education in the interest of sustainable development, ecological worldview, ecological worldview ideas and notions, systematic approach.*

REFERENCES

1. Nauchnaya elektronnyaya biblioteka dissertacij i avtoreferatov [Scientific electronic library of dissertations and abstracts]. URL : <https://www.dissercat.com/> (20.02.20 г.).

2. *Azizova L.R.* Pedagogicheskie usloviya formirovaniya ekologicheskogo mirovozzreniya studentov tekhnicheskix vuzov [Pedagogical conditions for the formation of the ecological worldview of students of technical universities]: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2013. 18 p.

3. *Fateeva L.I.* Formirovanie ekologicheskoy napravlenosti pedagogicheskogo mirovozzreniya budushchix uchitelej v processe professional'noj podgotovki [Formation of the ecological orientation of the pedagogical worldview of future teachers in the process of training]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Tula, 2006. 22 p.

4. *Hasihanov M.S.* Formirovanie ekologicheskogo mirovozzreniya u nauchnoj intelligencii [The formation of the ecological worldview of the scientific intelligentsia]. Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Mahachkala, 2007. 23 p.

5. Nacional'naya pedagogicheskaya enciklopediya [National pedagogical encyclopedia]. URL: <http://didacts.ru/> (15.02.20 г.).

6. Rossijskaya pedagogicheskaya enciklopediya [Russian Pedagogical Encyclopedia] URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/153/mirovozzrenie.htm> (17.02.20 г.).

7. Novejsnij filosofskij slovar' [The latest philosophical dictionary]. URL : <https://gufo.me/dict/philosophy> (15.02.20 г.).

8. *Babakova T.A.* Problema stanovleniya nauchnogo ekologicheskogo mirovozzreniya obuchajushchixsya // *Ekologicheskoe obrazovanie dlya ustojchivogo razvitiya: teoriya i pedagogicheskaya*

real'nost' [The problem of the formation of a scientific ecological worldview of students // Ecological education for sustainable development: theory and pedagogical reality]: Materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (28–30 noyabrya 2017 g.g. Nizhnij Novgorod) [Materials of the XIV International Scientific and Practical Conference (November 28–30, 2017, Nizhny Novgorod)]. 2017. Part I. S. 4–9., 2017. CH. I. P. 4–9.

9. Osnovy duhovnoj kul'tury (enciklopedicheskij slovar' pedagoga) [Fundamentals of spiritual culture (encyclopedia dictionary of a teacher)]. Sost. Bezrukova V.S. [comp. Bezrukova V.S.]. Ekaterinburg, 2000. <http://cult-lib.ru/doc/dictionary/spiritual-culture/index.htm>.

10. Konceptiya obshchego ekologicheskogo obrazovaniya v interesah ustojchivogo razvitiya (2010) [The concept of general environmental education in the interests of sustainable development (2010)]. *Ekologicheskoe obrazovanie: do shkoly, v shkole, vne shkoly* [Environmental education: before school, at school, outside of school]. 2012. No. 2. P. 4–15.

Submitted – 15.02.2020

Модель педагогической интеграции в системе университетского комплекса

Ваганова Наталья Октревна – канд. пед. наук, зам. директора Новосибирского техникума железнодорожного транспорта Сибирского государственного университета путей сообщения (Новосибирск, Россия); ntgt_ur@mail.ru

Лопаткин Владимир Михайлович – д-р пед. наук, профессор Алтайского государственного педагогического университета (Барнаул, Россия); ifmo-fmof@altspu.ru

Аннотация. *Предложены и обоснованы организационно-педагогические условия, компоненты, этапы, критерии, принцип интеграции в многокомпонентной структуре университетского комплекса на основе взаимодействия педагогических и научно-педагогических работников разноуровневых профессиональных образовательных организаций, что позволит повысить качество подготовки кадров для реального сектора экономики.*

Ключевые слова. *Профессиональная подготовка, система связей, педагогическая интеграция, работодатель, профессиональная цель.*

Возросшие требования работодателей к подготовке кадров как результату деятельности профессиональных образовательных организаций обусловили структурную интеграцию, что привело к системному образованию университетских комплексов и их тесному взаимодействию с работодателями как представителями рынка труда (Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года и др.) [1].

Понятие «интеграция» является многоаспектным, включает в себя множество компонентов: организацию и проведение учебного, научно-исследовательского процессов, создание целостного образовательного пространства, осуществление взаимодействия педагогических и научно-педагогических работников, сотрудничество с работодателем. В связи с этим:

- интеграция в профессиональном образовании призвана установить соответствие рынка труда содержанию и результатам процесса подготовки специалистов;
- интегративные устойчивые связи между организациями профессионального образования и производством необходимы для решения задач подго-

товки востребованных рынком труда специалистов;

– интеграция широко рассматривается на содержательном (интеграция наук, отраслей знаний, дисциплин), а также структурном (интегративно-педагогические технологии, интегративные формы организации обучения) уровнях образования;

– интеграционные процессы в профессиональном образовании предполагают создание и развитие целостного образовательного пространства (М.Н.Берулава, В.М.Лопаткин, В.М.Максимова и др.) [2].

Для нас важным является понимание интеграции как принципов взаимодействия профессионального образования с производством, преемственности уровней профессионального образования (А.П.Беляева, В.Н.Безрукова и др.) [3].

Несмотря на разработанность вопросов интеграции в педагогике, остается актуальной проблема проектирования интеграционных процессов в таких многокомпонентных структурах, как университетские комплексы. Предлагаемые модели интеграции соотносятся с представлениями исследователей либо о содержательной интеграции как связи наук, дисциплин, либо о структурной

интеграции в аспекте управления многоуровневыми организациями.

Цель данной статьи – предложить модель интеграции разноуровневых профессиональных организаций университетского комплекса, предусматривающую установление преемственности между уровнями профессионального образования.

При построении этой модели мы опирались на следующие положения:

- цель интеграции в университетском комплексе – достижение целостности его образовательного пространства;
- образовательное пространство университетского комплекса имеет модульную структуру, что дает возможность формировать разнообразные образовательные программы по заказу работодателя.

Понятие «педагогическая интеграция в университетском комплексе» понимается нами как совместная педагогическая деятельность работников разноуровневых профессиональных образовательных организаций по подготовке рабочих кадров и специалистов в единой системе университетского комплекса, объединяющей цели, поставленные работодателем, особенности деятельности педагогических и научно-педагогических работников, содержание подготовки, методы, средства.

Стратегию построения модели педагогической интеграции определили требования нормативных документов об организациях профессионального образования, содержание социального заказа на подготовку рабочих кадров и специалистов, научно-педагогические исследования о компетентном подходе [4]. Модель создана на основе принципа вариативности, вызванного потребностями работодателей в многообразии образовательных программ, типов и видов образовательных организаций, образовательных технологий. Технологический подход к построению модели педагогической интеграции предполага-

ет разработку комплекса структурно-содержательных компонентов, конкретизацию организационно-педагогических условий, определение этапов.

Проектировочный компонент обеспечивает планирование деятельности педагогических работников разноуровневых образовательных организаций в условиях педагогической интеграции:

- выявление специфики задач, содержания деятельности научно-педагогических работников организаций высшего и среднего профессионального образования;
- рассмотрение профессионально-педагогических компетенций педагогических работников, обеспечивающих подготовку специалистов разных уровней профессионального образования;
- анализ учебных планов специальностей высшего и среднего профессионального образования;
- изучение свойств и характера единого образовательного пространства университетского комплекса.

Профессионально-компетентностный компонент предусматривает решение следующих задач:

- реализация взаимодействия научно-педагогических и педагогических работников в едином образовательном пространстве университетского комплекса;
- сегментирование учебной и научно-исследовательской работы в университетском комплексе с учетом особенностей деятельности педагогических работников организаций разного уровня профессионального образования;
- использование зачетных единиц для создания единой системы оценивания обучающихся в университетском комплексе;
- включение в систему взаимодействия педагогических работников работодателей как представителей производства.

Результативно-диагностический компонент дает возможность осуществить:

- определение уровня педагогической интеграции в университетском комплексе;

– конкретизацию критериев, параметров диагностики взаимодействия педагогических и научно-педагогических работников университетского комплекса как механизма педагогической интеграции;

– приобретение университетским комплексом как педагогической системой новых свойств, качеств.

Перечисленные структурно-содержательные компоненты обеспечивают педагогическую интеграцию в университетском комплексе в определенных организационно-педагогических условиях как совокупности внешних обстоятельств и внутренних особенностей образовательной деятельности, обеспечивающих сохранение целостности университетского комплекса.

Предлагаемый комплекс организационно-педагогических условий включает:

– *взаимодействие* педагогических и научно-педагогических работников университетского комплекса как систему многосторонних вертикальных связей, в рамках которых осуществляется совместная корректировка учебных планов, программ; сотрудничество в построении учебно-методических комплексов (разработка учебных пособий, рекомендаций, создание электронных версий, их размещение на сайте; обмен опытом работы; мастер-классы по профилям подготовки и т.д.);

– *углубление и упрочение связей с производством*, что расширяет спектр образовательных услуг, повышает их качество, обеспечивает профессиональную мобильность выпускников, позволяет интегрировать требования к содержанию профессионального образования, к компетенциям, которыми должны владеть выпускники университетского комплекса согласно ФГОС ВО и ФГОС СПО, и отраслевым, заявленным работодателями как заказчиками специалистов;

– *унификацию требований* как процесс приведения к единообразию деятельности педагогических и на-

учно-педагогических работников в равноуровневых организациях профессионального образования, что дает возможность совместного использования ресурсов единого образовательного пространства университетского комплекса, обуславливает взаимосвязь педагогических традиций и инноваций, устанавливает соответствие между социальным заказом на подготовку специалистов и результатами деятельности образовательных организаций.

Этапы педагогической интеграции детерминированы особенностями университетского комплекса как педагогической системы:

– целостность образовательного пространства университетского комплекса;

– существование устойчивых связей между педагогическими и научно-педагогическими работниками в системе университетского комплекса;

– прогностичность и диагностичность процесса проектирования и результата интеграции.

Содержательно-модульный этап соотносится с проектировочным компонентом. Его цель состоит в моделировании педагогической интеграции в модульной структуре университетского комплекса, что предполагает решение таких задач, как:

– расширение и углубление теоретических и практических знаний о педагогической интеграции в условиях университетского комплекса;

– определение вида педагогической интеграции;

– изучение готовности педагогических работников университетского комплекса к совместной деятельности и формирование профессиональных потребностей в организации интегративных процессов;

– выбор форм и направлений взаимодействия педагогических работников в университетском комплексе как механизма педагогической интеграции.

Структурно-функциональный этап обусловлен профессионально-компетентностным компонентом и представляет собой реализацию модели педагогической интеграции:

- разделение педагогических процессов по подготовке специалистов на функционально связанные образовательные модули;

- распределение образовательных модулей между педагогическими и научно-педагогическими работниками университетского комплекса.

Оценочно-результативный этап соответствует результативно-диагностическому компоненту педагогической интеграции, способствует установлению контроля за осуществлением педагогической интеграции и включает в себя:

- анализ результатов взаимодействия педагогических работников разноуровневых образовательных организаций университетского комплекса и университетского комплекса с работодателем;

- разработку критериально-оценочного аппарата.

В соответствии с результативно-диагностическим компонентом модели выделены уровни педагогической интеграции: высокий, средний и низкий.

На *низком уровне* отсутствуют осознанные цели, план и программа интеграции; не создана система мониторинга интеграции; нет преемственности учебных планов и программ; взаимодействие педагогических работников осуществляется на межличностном уровне; не наблюдается мотивация педагогических работников к процессам интеграции; не сформированы отношения сотрудничества; отсутствует целостность образовательного пространства университетского комплекса.

На *среднем уровне* цели интеграции сформулированы, имеется ее план; определены ответственные по реализации планов интеграции; проводятся совместные мероприятия между педаго-

гическим коллективами, в процессе которых формируются отношения сотрудничества, партнерства; имеется обмен информацией о деятельности педагогических и научно-педагогических работников; разработан мониторинг процесса интеграции.

Высокий уровень характеризуется принятием и осознанием цели интеграции всеми педагогическими работниками; определением программы интеграции, предусматривающей преемственность учебных планов и программ с целью индивидуализации образовательных траекторий студентов; разработанностью системы информирования о проведении интеграции; формированием отношений сотрудничества между педагогическими и научно-педагогическими работниками; мониторингом результатов интеграции; созданием целостности образовательного пространства университетского комплекса.

Установить уровень интеграции позволяют функциональные, организационные, базовые критерии.

Функциональные критерии обусловлены профессионально-педагогическими компетенциями педагогических работников и модульной структурой университетского комплекса:

- разработанные договоры о сотрудничестве с работодателем;

- количественные показатели качества подготовки (распределение и трудоустройство выпускников, результаты практической подготовки обучающихся);

- индивидуальные учебные планы с учетом преемственности разных уровней профессионального образования в системе университетского комплекса.

Организационные критерии направлены на осуществление взаимодействия в рамках установленных связей:

- создание условий для разработки совместных планов, программ интеграции (образование координационного совета, проведение научно-практических

конференций, совместное участие в заседаниях на кафедрах, в учебно-методических советах и т.д.);

– наличие локальных актов, регламентирующих деятельность педагогических и научно-педагогических работников университетского комплекса.

Базовые критерии определяют возможность взаимного осуществления образовательных услуг и использования ресурсов университетского комплекса:

– совместное создание учебно-методических рекомендаций, пособий, программ;

– создание и использование информационных, технических средств обучения (компьютерные программы, масштабные модели, макеты и т.д.);

– использование единой системы оценивания учебных достижений обучающихся университетского комплекса.

Системообразующим фактором педагогической интеграции в университетском комплексе является *цель*. Учитывая профессиональную направленность цели, которая заключается в удовлетворении потребности рынка труда в квалифицированных специалистах, определим ее характер как *профессиональный* [5].

Разработанная модель педагогической интеграции является функционально-деятельностной, отражает фор-

мирование педагогической интеграции в системе университетского комплекса, что дает возможность педагогическим и научно-педагогическим работникам осуществлять совместную подготовку востребованных обществом специалистов [6].

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганова Н.О., Лопаткин В.М. Организационно-правовые интеграции в профессиональном образовании // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 4. С. 22–28.

2. Лопаткин В.М. Особенности интеграции региональных образовательных систем России в мировое образовательное пространство. Барнаул: Изд-во БГПУ, 2004. 150 с.

3. Беляева А.П. Тенденции развития профессионального образования // Педагогика. 2003. № 6. С. 21–26.

4. Де Корте Э. Инновационные перспективы обучения и преподавания в сфере высшего образования в XXI в. // Вопросы образования. 2014. № 3. С. 8–29.

5. Берулава М.Н. Теоретические основы интеграции образования. М.: Совершенство, 1998. 174 с.

6. Ваганова Н.О. Независимая оценка качества подготовки кадров // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: Сб. науч. трудов XI Международной научно-практической конференции, 2019. С. 598–601.

Дата поступления – 25.10.2019

Model of pedagogical integration in the university complex system

Natalya O. Vaganova – Cand. Sci. (Pedagogics), Deputy Director of the Novosibirsk College of Railway Transport of the Siberian State University of Railway Engineering (Novosibirsk, Russia); ntgt_ur@mail.ru

Vladimir M. Lopatkin – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia); ifmo-fmof@altspu.ru

Abstract. *The purpose of the article is to propose and substantiate the organizational and pedagogical conditions, components, stages, criteria, the principle of integration in the multicomponent structure of the University complex on the basis of interaction of pedagogical and scientific-pedagogical workers*

of different levels of professional educational organizations, which will improve the quality of training for the real sector of the economy.

Key words. Professional training, communication system, pedagogical integration, employer, professional goal.

REFERENCES

1. Vaganova N.O., Lopatkin V.M. Organizacionno-pravovye integracii v professional'nom obrazovanii [Organizational and legal integration in vocational education]. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii* [Innovative projects and programs in education]. 2016. No. 4. P. 22–28.
2. Lopatkin V.M. Osobennosti integracii regional'nyh obrazovatel'nyh sistem Rossii v mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo [Features of integration of regional educational systems of Russia in the world educational space]. Barnaul: Izd-vo BGPU, 2004. 150 p.
3. Belyaeva A.P. Tendencii razvitiya professional'nogo obrazovaniya [Professional Development Trends]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2003. No. 6. P. 21–26.
4. De Korte E. Innovacionnye perspektivy obucheniya i prepodavaniya v sfere vysshego obrazovaniya v XXI v. [Innovative perspectives of education and teaching in the field of higher education in the XXI century]. *Voprosy obrazovaniya* [Education Issues]. 2014. No. 3. P. 8–29.
5. Berulava M.N. Teoreticheskie osnovy integracii obrazovaniya [Theoretical Foundations of the Integration of Education]. Moscow: Sovershenstvo, 1998. 174 p.
6. Vaganova N.O. Nezavisimaya ocenka kachestva podgotovki kadrov [Independent assessment of the quality of training]. *Sovremennye vektory razvitiya obrazovaniya: aktual'nye problemy i perspektivnye resheniya*. Sbornik nauchnyh trudov XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 2019 [Modern vectors of educational development: current problems and promising solutions. Collection of scientific papers of the XI International scientific and practical conference, 2019]. P. 598–601.

Submitted – 25.10.2019

Когнитивный капитал образовательных организаций: гуманитарная ориентация на развитие высшего образования

Левина Елена Юрьевна – д-р пед. наук, ведущий научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем, главный редактор журнала «Казанский педагогический журнал» (Казань, Россия); frau.levina2010@yandex.ru

Гильмеева Римма Хамидовна – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем (Казань, Россия); rimma.prof@mail.ru

Шибанкова Люция Ахметовна – канд. пед. наук, доцент, старший научный сотрудник Института педагогики, психологии и социальных проблем (Казань, Россия); luz7@yandex.ru

Аннотация. В современных условиях жизнедеятельности трансформируется само представление о Человеке – его личностных и профессиональных качествах. Принципиально важным остается сохранение гуманитарных ценностей образования при подготовке активного субъекта для общества знаний. В статье раскрывается идея формирования когнитивного капитала образовательной организации высшего образования, рассматриваются его составляющие и характеристики. Есть весомые основания полагать, что накопление когнитивного капитала будет способствовать формированию новой образовательной среды вуза, сформированной коллективным участием всех акторов образования для развития успешно социализированного Человека.

Ключевые слова. Высшее образование, образовательная организация, человек, когнитивный капитал, знания.

Благодарности. Статья подготовлена в рамках государственного задания № 0N59-2019-0013 «Проблема современной методологии изучения формирования и развития человека в эпоху цифровизации».

Образовательная система чутко реагирует на все изменения в мировом пространстве, выполняя задачи поставщика рабочих кадров для доминирующей социально-экономической стратегии. Несмотря на требования к высшему образованию как опережающей системе, отечественная система образования имеет крайне устойчивый характер (в силу массовости, значительного количества сложных связей и других факторов), и именно поэтому ответ на вызовы времени происходит с запаздыванием. Здесь проявляется «здоровый» структурный консерватизм [1] системы высшего образования, удерживающий ее традиционные ценности. Для примера можно сопоставить этапы

технологического развития и образовательные парадигмы.

Главной характеристикой индустриального общества явилось массовое производство продукции, требующее развития техники и технологий. Сложность устройств предопределяет необходимость фундаментальных знаний как основания научно-технического развития; формируется долговременное господство знаниевой парадигмы высшего образования с упором на фундаментализацию. Возникает конфликт между сообразностью «количества» знаний и их практической реализацией в промышленном производстве.

Следующий этап развития (постиндустриальное общество) характеризуется

инновационной экономикой – высокопроизводительной промышленностью, автоматизацией деятельности, развитием сектора услуг, в котором население занято больше, чем в промышленности. Прагматический смысл соответствующей этим задачам компетентностной парадигмы образования передается в снижении информационных потоков учебной информации, сужая их до формирования опыта планируемых трудовых действий на уровне способностей каждого обучающегося и его готовности к работе. Переход к постиндустриальному обществу в нашей стране совпал и с трансформацией страны, и сменой политического строя, затормозив развитие крайне необходимой (на тот момент) компетентностной парадигмы как минимум на 10 лет. В результате компетентностно-ориентированные стандарты высшего образования начинают внедряться и тут же устаревают, не успевая за потребностями производства и его модификацией – так порождаются ФГОС ВО нового поколения с их «плюсовыми» трансформациями. Теряется опора российского образования – фундаментальность, поскольку в условиях массовости высшего образования и практически повсеместного перехода к бакалавриату достижение высоких знамиевых результатов серьезно осложняется нехваткой учебного времени.

Параллельно компетентной парадигме вновь актуализируется и личностно-ориентированная центрация образования [2; 3]. Противоречие связано с сущностями и направленностью парадигм: компетентностная парадигма ориентирована на экономику и потребности рынка труда; личностно-ориентированная ставит приоритетом потребности и желания человека (не всегда соответствующие его способностям и, тем более, экономическим потребностям страны). Гуманитарная ориентация личностно-ориентированной парадигмы

закономерно пытается противостоять стандартизации способностей. И в то же время есть сближение компетентностной и личностно-ориентированной парадигм: отправная точка – человек с определенными способностями ограничен определенным форматом действия [4]; вектором является следование бесконечным возможностям развития человека и ориентации на это системы образования – гениям не нужны формализованные компетенции.

Много лет при потере уникального своеобразия российского образования и утрате образовательных традиций шло упрощение высшего образования и снижение его результативности в экономическом и научном аспектах. Ситуация мировой пандемии коронавируса явно продемонстрировала основной пробел результативности современного высшего образования – отсутствие баланса рабочей силы на рынке труда и значимости базовых профессий (вне сферы услуг). Безусловно, есть и положительные наработки «компетентностного» периода образования – ориентиры на стандартизацию и качество образовательных услуг; курс на корреляцию образовательных и профессиональных стандартов, повышение автономности образовательных организаций высшего образования и др. Очевидно, что возврат к знаниевой парадигме невозможен – сменились и геополитические, и социо-экономические, и образовательные условия жизнедеятельности, вектор цифровизации «всех и вся» требует новых организационно-педагогических форматов высшего образования при сохранении его гуманистического основания – ценности Человека.

Основное в цифровой трансформации – фундаментальные изменения парадигмы жизнедеятельности, стереотипов мышления, методов работы и управления производственными процессами во всех сферах экономики. Цифровизация становится технологической под-

держкой общества знания, базирующегося на представлении «знания» как нематериальной производственной силы, обладающей наивысшей стоимостью. Н.В.Даниелян пишет: «Процесс получения нового знания продиктован необходимостью его применения для дальнейшего развития общества, т.е. связан с представлениями о социальных потребностях и потенциальных потребителях конечного продукта» [5]. При этом очевидна возникающая субъективность знания – процесс переработки информации и генерации знаний (принципиально новых или новых для думающего субъекта) глубоко индивидуален и напрямую зависит от мыслительного аппарата человека – его когнитивных способностей; устойчивые знания становятся достоянием общества и его производительной силой. Родается и экономика знаний, когда принципиально новый товар или услуга всегда означают технологическую реализацию новых знаний. Экономисты называют современные условия «когнитивным капитализмом» с основными постулатами: 1) воспроизводство знания и его приращение требуют непрерывного развития технологий; 2) знание есть основной источник стоимости; 3) информация и знания являются главными источниками производства; 4) производство и передача знания могут осуществляться и распространяться стихийно; 5) производство работает по типовым капиталистическим принципам [5; 6].

В глобальном социальном смысле информация как фактор «владения миром» уступает место знанию, диктующему смысл действий, их целеполагание и прогнозирование. Принципиальной является и фрактальность жизнеобразующих стратегий, возникающих на основе знания, – от индивида до систем и социума в целом.

Сохраняя гуманитарную ориентацию, важнейшим условием является утверж-

дение «в сознании всего общества понимания того, что самой важной отраслью человеческого труда будет оставаться воспроизводство образованного, умного, гуманистически воспитанного общества. Это основа любого государства и перспектива его развития» [7]. Возникшая ситуация не может не повлиять на систему образования. Зарождающееся новое общество и экономика, в которых информация и знания играют решающую роль, объективно задают иной качественный уровень требований к образованию и компетенциям индивида и требуют новой образовательной парадигмы для развития человеческого капитала с гуманитарных позиций.

Какие же факторы в наибольшей степени трансформируют высшее образование?

Первый фактор: *образование становится экономической услугой*. Это «покупка» знаний и механизмов их генерации с намерением получить прибыль в виде зарплаты или достатка в дальнейшем, следовательно, необходимо сохранить и позицию гуманитарного измерения - полезности результатов высшего образования во благо человека и общества. Более того, необходим учет позиций всех акторов образования - активных участников образовательной деятельности, движимых собственными мотивами и обладающих полномочиями, участвующих в образовательной деятельности и заинтересованных в ее результативности (обучающиеся; сотрудники образовательных организаций; представители общества – родители, общественные организации, наблюдательные советы и др.; представители бизнеса – потенциальные работодатели; государство – органы управления высшим образованием). Баланс этих сил формирует требования, цели, задачи и мотивы высшего образования.

Второй фактор: «отмирание» и «рождение» профессий. Появление постоян-

ной потребности в новых актуальных навыках приводит к тому, что меняется и сам процесс, и востребованные качества субъектов обучения (и студентов, и преподавателей). Он становится не линейным (от общего образования к академическим вершинам), не цикличным (постепенное усложнение программы), а многоуровневым и параллельным. Нет прямой зависимости от специализации, опыта, возраста. Возникают новые динамические вызовы для всего научно-педагогического сообщества – организация процесса действительно непрерывного образования для получения и наращивания актуальных и востребованных компетенций в условиях цифровизации.

Третий фактор: *развитие кастомизации образования*. Осуществляется сегрегация на всех уровнях высшего образования (образовательные организации, структуры, процессы и педагогические ситуации), связанная с запросами заказчиков образовательных услуг (обучающиеся, работодатели, социум). Дифференциация происходит по многим параметрам, несмотря на условно гарантированное качество образования и его унификацию, – это и рейтинг вуза, и рейтинг педагога, финансовые возможности обучающихся и многое другое. Однако принципиальной позицией здесь выступают когнитивные способности индивида и его готовность к обучению [8]. Примеров таких личностей-самоучек, добившихся значительных успехов в профессии вне зависимости от образовательных условий (*self made men*), а иногда и вовсе без них, немало.

Четвертый фактор: *пространственно-временная трансформация процесса обучения*. Изменяются количество времени и формат источников информации. Трансформируются операционные функции человека в процессе обучения: поиск информации, восприятие, синтез, анализ и др.; возникает проблема «клиповости» мышления, противостоять ко-

торой может только развитие когнитивных способностей человека [9].

Обобщим принципиальные изменения в высшем образовании: 1) когнитивный вектор: знания и способы их получения, освоения и применения становятся ценностью человека; 2) цифровой вектор: расширяются возможности цифровой мобильности субъектов обучения, а значит, расширяется информационная база формирования знаний; 3) социально-коммуникационный вектор: появляются новые форматы и характеристики организационно-педагогических коммуникаций, трансформируется ядро образовательной организации, основанное на принципе генерации знаний всеми акторами высшего образования.

К чему мы должны быть готовы, и какие ценности высшего образования надо отстаивать в современных условиях?

Как показывают наши исследования, особенности сферы образования не позволяют сделать прямой перенос достижений экономической и социальной науки на деятельность университета. Несмотря на предоставление образовательных услуг и видение университета как образовательной корпорации, нельзя оставлять «за бортом» уникальность «выходного продукта» образовательной деятельности – человека с личностными и профессиональными качествами. Особенности российского образования всегда были и будут приоритеты не только образования, но и развития личности. Наш вывод таков: в аспекте проведенного исследования важным является понимание значимости уникальности каждого университета, его исторической, культурной и социальной миссии, образовательных традиций и требований к педагогическому составу; формирование установки на развитие способностей эффективного использования многомерных данных, информации, генерацию знаний в цифровом мире через индивидуальные характери-

стики человека, где на передовые позиции выходят приоритет знания, а значит - ценности познания и развитие познавательных способностей обучающихся. Современные вызовы образованию и поиск эффективных форм развития университетов в эпоху цифровизации как открывают новые перспективы, так и ставят новые барьеры. В частности, можно назвать риски функционирования образовательных организаций высшего образования (недостаточный уровень гуманизации высшего образования; слабое использование потенциала общественно-государственного управления; недостаточность устойчивых взаимоотношений с социальными партнерами; несоответствие управленческих решений социально-экономическим законам развития вуза и стратегического позиционирования его услуг; прямая автоматизация организационно-педагогических процессов), которые должны быть нивелированы, а внутренние барьеры развития образовательной организации высшего образования (социально-экономические, социально-управленческие, профессиональные педагогические и личностные) – преодолены.

Образ нового Человека - человека когнитивного, человека думающего, человека знаний - должен стать ориентиром деятельности университетов как «производства» человеческого капитала для экономики знаний и общества знаний. Глобальная цель высшего образования – сохранение и воспроизводство системы знаний и культуры в синтезе личностных и общественных потребностей. Расширенные когнитивные возможности человека приведут к новым типам социокультурного взаимодействия, способствующего многомерному цивилизованному развитию общества.

Мы считаем, что формируется *когнитивная парадигма образования*, базирующаяся на обращении к способам, видам и технологиям переработки информа-

ции человеком в целях создания личностной системы представлений, знаний и компетенций в конкретной предметной области и собственной системы познания мира с выходом на генерацию знаний [10]. Ее реализации служит *когнитивная педагогика* как интегральный психолого-педагогический раздел науки с личностной центрацией образования и ориентиром на формирование культурно-смысловой основы мировоззрения обучающихся, генерацию предметных, педагогических и научных знаний субъектами обучения [11]. Это означает преобразование процессов создания, сохранения и трансляции знаний, изменения в дидактическом и организационном управлении университетов.

Полагаем, что практическая реализация когнитивной парадигмы также инициирует обращение к *когнитивному капиталу образовательной организации* как к новому формату актива высшего образования, способного повлиять на качество образовательной деятельности и ее результативность в личностном, организационном, региональном и глобальном аспектах. Когнитивный капитал можно определить как интегральную реализацию человеческого, интеллектуального, социального и организационного капиталов, трансформирующую процессы генерации всех видов знаний для достижения конкурентоспособности образовательной организации и повышения значимости высшего образования как общественного блага. Мы представляем когнитивный капитал как «мозг» самой образовательной организации, способный к восприятию, пониманию и производству предметных, научных и организационно-педагогических знаний в рамках особого образовательного пространства, создаваемого вузом и его акторами. От того, насколько образовательная организация «умна» и когнитивно капитализирована, в полной мере зависит ее производитель-

ность – подготовка Человека для общества знаний, профессионала, способного найти свое место на рынке труда сегодня, завтра и в отдаленном будущем.

Содержательно раскроем образующие когнитивного капитала.

Человеческий капитал является особой ценностью вуза, поскольку включает в себя знания, образование, практические навыки, творческие и интеллектуальные способности своих сотрудников (преимущественно, педагогических работников), а также их личностные ценности и установки, реализуемые в профессиональной деятельности. Формирование эффективно действующего педагогического коллектива и успешность применения *профессионально-трудовых и социально-трудовых характеристик* преподавателей высшей школы для решения задач обучения, воспитания и развития обучающихся обуславливается системой эффективного управления образовательной организацией и организацией системы профессионального развития педагогов. Отметим некоторые особенности человеческого капитала образовательной организации:

- формирование человеческого капитала требует от сотрудников и самой образовательной организации инвестиций разного рода;

- человеческий капитал образовательной организации динамичен, способен как к накоплению, так и рассеиванию;

- риск рассеивания человеческого капитала образовательной организации связан с организационными механизмами управления и потенциалом педагогических работников;

- обновление человеческого капитала образовательной организации может быть осуществлено за счет внутренних резервных факторов образовательной организации и с привлечением внешних факторов – приемом новых сотрудников в соответствии с потребностями образовательной организации.

Таким образом, формирование профессиональной успешности каждого преподавателя высшей школы и педагогического коллектива в целом является важнейшим условием лидерства и конкурентоспособности вуза. Отметим тесную взаимосвязь между приращением *hard- и soft-компетенций педагога*, ростом результатов его интеллектуальной деятельности и, как следствие, возникновением новых объектов интеллектуальной собственности образовательной организации.

Высшее образование обладает фундаментальными основами развития общества – непреходящими ценностными ориентирами познания и развития. Знания являются метаресурсом высшего образования. Университет основан на знаниях, распространяет и использует знания, формирует и развивает механизмы познания предметных и научных сфер у каждого (своего) студента. В этом контексте мы представляем *интеллектуальный капитал образовательной организации* как совокупность информации, знаний, компетенций и опыта агентов образования, выраженную в «продуктах» профессиональной деятельности, т.е. его результативность материальна и может быть измерена. Он реализуется в результатах: образовательной деятельности (педагогические достижения преподавательского состава, учебно-методические разработки и др.); научной деятельности (научные достижения и открытия, научные школы, патенты, изобретения и др.); организационно-управленческой деятельности (результативность всех процессов образовательной организации; конкурентоспособность университета). Интеллектуальный капитал, таким образом, выполняет функционал добычи знаний и их «производства», обеспечивая инновации в научной и организационно-педагогической сферах.

Спецификой интеллектуального капитала являются: готовность к инициации

(зависит от потенциала и желания индивида и потребностей самого университета); возможность персонификации (авторские разработки или организационные достижения) и обладания правом собственности (лишь частично принадлежит образовательной организации, поскольку его производителем является педагогический работник); способность к достижению материальной прибыли, связанной с повышением конкурентоспособности на рынке образовательных услуг. В глобальном смысле человеческий капитал образовательной организации при определенных условиях формирует интеллектуальный капитал, привнося вклад в производство общественных благ и генерацию знаний с возможно отсроченным эффектом прибыли.

Устойчивые взаимные профессиональные связи, существенные для функционирования и развития образовательной организации, образуют *социальный капитал*, в значительной степени определяющий возможности реализации человеческого капитала. Он обуславливает взаимообогащение знаниями и распространение инноваций в образовательном пространстве, снижение уровня профессиональной автономии преподавателя высшей школы и образовательной организации в целом. Основными составляющими социального капитала образовательной организации традиционно выступают нормы (установки и регулирование деятельности) и ценности (моральные императивы), доверие (состояние субъективного переживания сотрудников – членов педагогического коллектива) и профессиональные социальные сети («каналы» для осуществления профессиональных связей и педагогических позиций). В рамках университета возникают особые отношения – профессиональное общество акторов образования, куда частично включаются и обучающиеся в университете. Базу деятельности субъектов обучения составляют

исходные социальные установки Человека с индивидуальными ценностными установками и личностным восприятием мира, расширяющие границы профессиональных действий педагогического состава – происходит перенос устоявшихся форм поведения, адаптации и развития личности в профессию, образуя уникальную образовательную среду через систему разнообразных педагогических коммуникаций. Социально-коммуникативное взаимодействие акторов образования может осуществляться как через систему официальных, социально-ориентированных юридически оформленных профессионально-педагогических отношений, так и возникая спонтанно в рамках образовательной среды вуза и образовательного пространства в целом. Выстроенные работниками образования взаимодействия на основе дидактических законов и педагогических норм коммуникации наиболее сильно влияют на студентов, обуславливая процессы профессиональной социализации. Данные взаимодействия образуют базис социального капитала университета, в статус которого переходят только устойчивые и взаимные профессиональные связи, которые профессионально и социально полезны для преподавателя высшей школы, педагогического коллектива и образовательной организации в целом. В качестве основных характеристик социального капитала можно отметить: необходимость непрерывности и возобновляемости при инициации новых образовательных задач; индивидуализация относительно сети профессиональных отношений, которую выстраивает педагог; влияние корпоративных отношений и корпоративной культуры на интенсивность развития. В процессе развития корпоративность должна наращиваться (при условии морального согласия), формируя ориентацию на социальную ответственность и общность целей университета и ценностей субъектов обучения.

Человеческий и интеллектуальный капиталы не смогут быть «капитализированы», т.е. быть накопленными и приносить эффект, если не будут созданы условия их развития и выработаны оптимальные управленческие решения для их практической реализации. За этот аспект отвечает *организационный капитал* как система устойчивых организационно-управленческих взаимодействий, совокупность механизмов, технологий, координирующих образовательную и научную деятельность образовательной организации. Его результативность выражается, прежде всего, в качестве образовательных услуг и позиционировании университета. Возможности управляющих систем в эпоху цифровизации могут быть серьезно расширены при адекватном применении информационно-цифровых достижений – интеллектуальной работы с информацией. Генерация знаний в сфере организационного управления позволяет выявить закономерности образовательной деятельности в реальных условиях функционирования университета, задействуя его систему норм, ценностей и корпоративной культуры, и распространить полученные данные для прогнозирования развития с учетом внешних и внутренних факторов. Характеристиками организационного капитала являются: объектность (принадлежит исключительно конкретной образовательной организации); интегративная целостность (образовательная деятельность рассматривается как единая неделимая цепь ситуаций, процессов и структур в рамках циклов обучения); процессность (обуславливает возможность реализации механизмов управления, базируясь на стандартах качества); управляемость (формирует устойчивость организационного порядка через согласованность целей и действий управляемых элементов и субъектов обучения).

Детальные описания компонентов когнитивного капитала университета ча-

стично позволяют представить их сложнейшее взаимодействие, обладающее свойствами эмерджентности и синергизма. Итак, когнитивный капитал формирует «производственную мощность» (континуум) образовательной организации, объединяя множественные характеристики входящих в него компонентов, аддитивно включая их во все виды образовательной и научной деятельности. Особенности представленного сложного конструкта являются три основных аспекта: ценность знания; личностно-ориентированная направленность; пролонгированный эффект организационных и позиционных изменений в образовательной организации, обуславливающих перспективную трансформацию социальных и экономических отношений во внешней среде. Все виды и элементы образовательной деятельности (формальной и неформальной) подразумевают педагогическое влияние на профессиональное становление и развитие обучающегося, задействуя его личностную и когнитивную составляющие, прямо или опосредованно влияя на его систему знаний, ценностей и смыслов жизнедеятельности. Это подчеркивает необходимость гуманистического ориентира всех педагогических взаимодействий в рамках образовательной организации высшего образования.

Мы полагаем, что можно выделить следующие характеристики когнитивного капитала:

1) *системная сложность*: совокупность образующих когнитивного капитала образовательной организации зависит от множества компонентов, их структурного взаимодействия, внутренних и внешних связей и их динамичности, при этом все образующие когнитивного капитала тесно связаны между собой и с подсистемами образовательной организации; движущей силой когнитивного капитала образовательной организации является Человек (руко-

водство и сотрудники образовательной организации высшего образования);

2) *неотделимость от образовательной организации*: когнитивный капитал образовательной организации обеспечивает решение ее стратегических задач – развитие и совершенствование образовательной деятельности за счет генерации знаний и передачи способов генерации знаний обучающимся в образовательной деятельности. Образовательная организация, в свою очередь, стремится к собственной продуктивности, выражаемой в максимизации ценности когнитивного капитала при постоянном сохранении определенного уровня результативности образовательной и научной деятельности;

3) *непрерывное обновление*: устойчивое развитие образовательной организации в условиях высокой конкуренции на рынке образовательных услуг предусматривает не только поддержание когнитивного капитала, но и его рост и обновление на фоне постоянно меняющихся требований к результатам деятельности образовательной организации высшего образования;

4) *требование инвестиций*: уровень когнитивного капитала образовательной организации должен быть достаточным для обеспечения необходимых темпов развития образовательной организации, что требует инвестиций, представляющих собой совокупность форм, методов, условий организационного и финансового обеспечения для развития всех его образующих, при этом формирование когнитивного капитала требует ресурсного вклада как от сотрудников образовательной организации, так и от самой образовательной организации высшего образования;

5) *накапливаемый ресурс*: когнитивный капитал образовательной организации не только сохраняемый, но и пополняемый в процессе осуществления образовательной деятельности ресурс. Способность к накоплению когнитив-

ного капитала образовательной организации является особенностью образующих когнитивного капитала при условии его положительного вклада в производство общественных благ. Динамика роста когнитивного капитала образовательной организации является важнейшим показателем уровня эффективности деятельности образовательной организации; способность когнитивного капитала образовательной организации к возрастанию высокими темпами характеризует высокий уровень организационно-управленческих решений образовательной организации;

б) *неограниченность и сохранность*: когнитивный капитал образовательной организации является неограниченным ресурсом, не существует предела накопления знаний и способов генерации знаний; когнитивный капитал, образующийся в результате взаимодействия человеческого, интеллектуального, социального и организационного капиталов образовательной организации, аккумулирует в себе их свойства, сохраняя и преумножая их. Его сохранность обеспечивается через генерацию, прогнозирование и выбор соответствующих организационно-управленческих решений образовательной организации.

Итак, структурно, когнитивный капитал объединяет человеческий, интеллектуальный, социальный и организационный капиталы, образуя системно целостный сложный конструкт – *континуум*, ограниченный пространством образовательной организации высшего образования. Ориентир на конкурентоспособность образовательных организаций высшего образования, их позиционирование на рынке образовательных услуг и предполагает выстраивание нового типа внутрисистемного функционирования через реализацию когнитивного капитала, способствуя:

а) развитию автономности университета за счет расширения социально-

экономических возможностей вуза; повышению роли общественно-государственного управления образовательной организацией (попечительские советы, наблюдательные комиссии, система общественного контроля образовательной деятельности); расширению внебюджетной деятельности вуза (ориентация на фандрайзинг), поиск инвесторов научно-исследовательской деятельности.

б) развитию социальной ответственности образовательной организации высшего образования, включающей согласование акторов образовательной организации высшего образования и социальных партнеров, способствующей повышению ее привлекательности и статуса, устойчивому развитию в долгосрочной перспективе на основе общности целей, установок и ценностей преподавателей, профессионального сообщества и университета в соответствии с новыми требованиями к результативности.

в) формированию инновационных стратегий образовательной организации высшего образования, определяющих уникальный путь достижения целей образовательной и научно-исследовательской деятельности с учетом особенностей и резервов, способствуя развитию человеческого капитала. Высшее образование выступает как сфера производства образовательных инноваций, где каждый из акторов образования вносит свой вклад. Стратегии позволяют моделировать, прогнозировать и проектировать инновационные модели вуза и эффективно управлять рисками инновационных проектов на всех этапах и уровнях.

г) трансформации системы внешнего и внутреннего информационного обмена образовательной организации высшего образования на основе предоставления новых цифровых возможностей внешних и внутренних профессиональных коммуникаций, создания легитимных образовательных платформ, развития цифровых компетенций всех субъектов

обучения, что предусматривает скоординированное решение ключевых задач цифровизации: развитие материальной инфраструктуры (data-центров, каналов связи и устройств доступа); методической инфраструктуры (цифровые учебно-методические материалы, инструменты и сервисы, системы оценивания; управленческой инфраструктуры (развитие, апробацию и внедрение платформенных решений, систем управления обучением (LMS), систем управления образовательными организациями).

Таким образом, развитие когнитивного капитала образовательной организации высшего образования является ее глобальной задачей, имеющей личностно-ориентированное (развитие субъектов обучения); аксиологическое (развитие общественного блага); научное (создание продуктов) и организационное (развитие конкурентоспособности образовательной организации) направления. В российских социальных, экономических и образовательных традициях университет практически не рассматривается как экономический объект с позиций финансовых прибылей. Это определяется государственной системой высшего образования и высокой ролью государственного регулирования образовательных норм и финансирования университетов. Несмотря на растущую автономность университетов как социального объекта, экономической автономности вузов практически нет. Приоритетная цель российского университета – не экономическая прибыль, а его социальный, образовательный и интеллектуальный эффект, выражающийся в формировании человеческого капитала страны и передачи культурного и научного опыта. Очевидно поэтому, существенно отделены вопросы управления университетами от вопросов управления производствами – поддерживается гуманитарная ориентация образования.

Наращивание когнитивного капитала при непрерывном анализе рисков и возможностей развития позволит занять образовательной организации собственную уникальную нишу как «производства» Человека будущего для общества знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Сенашенко В.С. О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // Высшее образование в России. 2017. № 6 (213). С. 5–15.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.
3. Берулава Г.А., Берулава М.Н. Российская система высшего образования и новая теоретическая платформа развития личности // Педагогика. 2019. № 7. С. 5–16.
4. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
5. Даниелян Н.В. Когнитивный капитализм как новая социально-экономическая концеп-

ция // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2016. № 1 (9). С. 63–67.

6. Верчеллоне К. Вопрос о развитии в век когнитивного капитализма // Логос. 2007. № 4 (61). С. 144–167.

7. Бозиев Р.С., Донцов А.И. Отечественная педагогика и образование: между прошлым и будущим // Педагогика. 2016. № 1. С. 3–11.

8. Гайдамашко И.В., Кроль В.М., Семчук И.В. Психофизиологические обоснования соответствия обучения когнитивной структуре знаний // Педагогика. 2020. №2. С. 29–39.

9. Левина Е.Ю. Цифровизация – условие или эпоха развития системы высшего образования? // Казанский педагогический журнал. 2019. № 5 (136). С. 8–14.

10. Левина Е.Ю., Мухаметзянова Л.Ю. Развитие Человека знания в ракурсе когнитивной парадигмы // Казанский педагогический журнал. 2020. № 3 (140). С. 7–13.

11. Гильмеева Р.Х., Камалеева А.Р., Кац А.С., Левина Е.Ю., Масленникова В.Ш., Мухаметзянова Л.Ю., Трегубова Т.М., Шибанкова Л.А. Когнитивная педагогика: Учебно-методическое пособие. Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. 228 с.

Дата поступления – 08.06.2020

Educational organizations' cognitive capital: humanitarian-centered focus on higher education development

Elena Y. Levina – Dr. Sci. (Pedagogics), Leading researcher of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, Editor-in-Chief of the journal “Kazan pedagogical journal” (Kazan, Russia); frau.levina2010@yandex.ru

Rimma Kh. Gilmeeva – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Leading researcher of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems (Kazan, Russia); rimma.prof@mail.ru

Liutsiia A. Shibankova – Cand. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, senior research associate of the Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems (Kazan, Russia); luz7@yandex.ru

Abstract. *In the modern conditions of a human's vital activity, the idea of a Person with his individual and professional qualities is transformed. Preservation of the humanitarian values in education in the process of preparation an active subject for the society of knowledge is essentially important. The idea of formation of the higher education educational organization's cognitive capital is revealed, its components and characteristics are considered in the article. It is believed that due to some meaningful reasons accumulation of the cognitive capital is going to promote the formation of a new higher education institutions' educational environment created by collaborative participation of all educational actors in the development of a successfully-socialized Person.*

Key words. *Higher education, educational organization, person, cognitive capital, knowledge.*

Acknowledgments. *The article was prepared according to the state task no. 0N59-2019-0013 «The problem of modern methodology for studying human formation and development in the era of digitalization».*

REFERENCES

1. *Senashenko V.S.* O reformirovani otechestvennoy sistemy vysshego obrazovaniya: nekotoryye itogi [On reforming the domestic system of higher education: some results]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii* [Higher education in Russia]. 2017. No. 6 (213). P. 5–15.
2. *Bondarevskaya Ye.V.* Gumanisticheskaya paradigma lichnostno oriyentirovannogo obrazovaniya [Humanistic paradigm of personality-oriented education]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2003. No. 10. P. 8–14.
3. *Berulava G.A., Berulava M.N.* Rossiyskaya sistema vysshego obrazovaniya i novaya teoreticheskaya platforma razvitiya lichnosti [The Russian system of higher education and a new theoretical platform for personal development]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2019. No. 7. P. 5–16.
4. *Khutorskoy A.V.* Klyuchevyye kompetentsii kak komponent lichnostno-oriyentirovannoy paradigmy obrazovaniya [Key competencies as a component of the personal-oriented paradigm of education]. *Narodnoye obrazovaniye* [National Education]. 2003. No. 2. P. 58–64.
5. *Daniyelyan N.V.* Kognitivnyy kapitalizm kak novaya sotsial'no-ekonomicheskaya kontseptsiya [Cognitive capitalism as a new socio-economic concept]. *Ekonomicheskiye i sotsial'no-gumanitarnyye issledovaniya* [Economic and socio-humanitarian research]. 2016. No. 1 (9). P. 63–67.
6. *Verchellone K.* Vopros o razviti v vek kognitivnogo kapitalizma [The question of development in the age of cognitive capitalism]. *Logos* [Logos], 2007. No. 4 (61). P. 144–167.
7. *Boziyev R.S., Dontsov A.I.* Otechestvennaya pedagogika i obrazovaniye: mezhdud proshlym i budushchim [Pedagogics between yesterday and today]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2016. No. 1. P. 3–11.
8. *Gajdamashko I.V., Krol' V.M., Semchuk I.V.* Psihofiziologicheskie obosnovaniya sootvetstviya obucheniya kognitivnoy strukture znaniy [Psychophysiological bases for agreement between teaching-learning and the cognitive structure of knowledge]. *Pedagogika* [Pedagogics]. 2020. No. 2. P. 29–39.
9. *Levina Ye.Yu.* Tsifrovizatsiya - usloviye ili epokha razvitiya sistemy vysshego obrazovaniya? [Digitalization condition or epoch of development higher education systems?]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan pedagogical journal]. 2019. No. 5 (136). P. 8–14.
10. *Levina Ye.Yu., Mukhametzyanova L.Yu.* Razvitiye Cheloveka znaniya v raketse kognitivnoy paradigmy [Development of the man of knowledge from the perspective of the cognitive paradigm]. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal* [Kazan pedagogical journal]. 2020. No. 3 (140). P. 7–13.
11. *Gil'meyeva R.Kh., Kamaleyeva A.R., Kats A.S., Levina Ye.Yu., Maslennikova V.Sh., Mukhametzyanova L.Yu., Tregubova T.M., Shibankova L.A.* Kognitivnaya pedagogika: uchebno-metodicheskoye posobiye [Cognitive pedagogics]. Kazan: Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems, 2020. 228 p.

Submitted 08.06.2020

Деятельность как компонент социальной свободы (сегодня и в антропологиях И.Канта и К.Д.Ушинского)

Шачина Анна Юрьевна – канд. пед. наук, независимый исследователь (Мурманск, Россия); anna_shachina@mail.ru

Аннотация. В статье делается попытка осветить факторы современной жизни, приводящие человека в состояние неподлинности и выгорания. Решение данных проблем возможно только при условии признания свободы как главной ценности и самоопределения как главного принципа образования. Ключевая роль при этом отводится возможности свободной, творческой и целенаправленной деятельности как важному элементу социальной свободы. Эти идеи ясно выражены И.Кантом и К.Д.Ушинским, и последний ближе подошел к обоснованию деятельности как элемента социальной свободы.

Ключевые слова. Свобода, деятельность, высшее благо, ускорение, неподлинность, выгорание, признание, личность, цель педагогической деятельности.

В нашу эпоху человеческая жизнь с каждым днем становится все более динамичной и в то же время регламентированной. Увеличивается поток информации, который обрушивается на нас благодаря СМИ, интернету; увеличивается количество лиц, с которыми мы контактируем в течение каждого дня (включая тех, о ком мы читаем в СМИ или чьи фильмы мы смотрим и чьи книги читаем); увеличивается количество предъявляемых к нам легитимных притязаний со стороны работодателей, членов семьи, родственников и друзей, общественности; увеличивается спектр наших возможностей и желаний, а также соблазнов стать заложником неподлинных желаний (что может быть результатом слабой воли и тогда – личной проблемой, или же результатом рекламы или индустрии развлечений, что рассматривается как общественная проблема). При этом мы постоянно должны ускоряться, и уже не для того, чтобы достигнуть большего, а для того, чтобы удержать то, что имеем, и мы понимаем: как бы продуктивны и динамичны мы ни были, в следующем году мы должны быть еще немножечко быстрее [1]. Подобные тенденции проникли даже в те сферы, где, казалось бы, ускорение недопустимо, например, в сферу образования.

Также увеличивается поток альтернатив и, вместе с тем, растет неудовлетворенность достигнутым, всегда остается что-то, что мы могли бы, но не сделали, и при этом возникает опасность ощутить себя неподлинным: неподлинными родителями, друзьями, специалистами, гражданами [2, S. 90–94]. Уходит в забвение прежнее представление о свободном времени, выходных, отпуске, когда человек чувствовал себя свободным от своих обязанностей. Сегодня мы можем в лучшем случае сказать: «С меня хватит», но это не освободит нас от угрызений совести по поводу несделанного и упущенных возможностей [3]. Если прибавить к этому еще и неудовлетворенность базовой потребности человека, а именно – потребности в признании [4], или частую имитацию признания со стороны властей и работодателей (в обществах, где преобладают стратегические и драматургические действия), то становятся понятными причины психологического явления, которое известно как «burn out» (выгорание), когда человек теряет подлинный интерес к себе, к миру и к себе в мире [1].

Получается, что хотя свобода и заявлена сегодня как базовая ценность, реально человек находится под давлением часто ненужных и вредных забот, которые

являются следствием предъявляемых к человеку чрезмерных требований, обусловленных недоверием к нему как к личности и которых можно было бы избежать, если бы все вдруг осознали, что такое свобода, что есть цели, которые в то же время долг, и в чем следует искать возможности для обретения счастья и умиротворения.

В своей книге «Право свободы: очерк демократической нравственности» Аксель Хоннет описал треугольник, углы которого обозначают составляющие понятия «свобода». Это: негативная свобода (по Т.Гоббсу и в современном понимании) – рефлексивная свобода (Ж.-Ж. Руссо, И.Кант, И.Г.Гердер) – социальная свобода (Г.В.Ф.Гегель, К.Маркс). Когда хоть один из этих компонентов выпадает, это имеет следствием разного вида патологии личности и общества в целом [5].

Если начать с конца и рассматривать социальную свободу, которая дает нам чувства защищенности и вовлеченности, то следует сказать, что человек свободен только тогда, когда он создает семью, общается с друзьями, востребован на рынке труда и в качестве гражданина участвует в общественной деятельности, одним словом, когда человек деятелен, активен.

Итак, человек свободен, когда он трудится. Естественную потребность человека в трудовой созидательной деятельности отмечал и великий кенигсбергский философ, считающийся основателем немецкого идеализма и высказавший в то же время немало верных замечаний относительно антропологии как эмпирической науки о человеке. Так, И.Кант придает большое значение трудовому воспитанию детей: в школе дети должны быть заняты не только в игре, но и трудиться; благодаря труду ребенок должен прийти к пониманию человеческого назначения: «Небо создало нас не для наслаждений, но деятельными существами». Предыдущая цитата из лекций Канта по антропологии, кото-

рые сохранились благодаря конспектам студентов, были опубликованы и стали известны широкой современной общественности не так давно. Более известна и доступна его работа «Антропология с прагматической точки зрения», которую в связи с заявленной проблематикой – взаимообусловленности свободы и деятельности – анализирует основатель российской педагогики К.Д.Ушинский в своем произведении «Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии».

Ушинский подчеркивает врожденное человеку стремление к свободе, к самоопределению [6, с. 78], обоснование этому мы находим у Канта в «Метафизике нравов»: «Свобода ... – это единственное первоначальное право, присущее каждому человеку в силу его принадлежности к человеческому роду» [7, с. 603]. По этому поводу Ушинский делает очень важное замечание, что данное стремление и, следовательно, данное право мы обнаруживаем в себе «только в опытах самостоятельной деятельности» [6, с. 78]. Однако Ушинский заявляет об этом на основании эмпирических наблюдений, право же в философии Канта – идея, основывающаяся на трансцендентальном обосновании. Тем не менее, указание Ушинского на врожденное человеку стремление к свободе очень близко кантовской философии права.

Для Ушинского «едва ли есть страшнее наказание для человека, как лишение всякой деятельности» [6, с. 235]. Деятельность же подразумевает преобразование, «преодоление препятствий» [6, с. 235], необходимость чего является следствием неудовольствия относительно сложившейся ситуации или положения дел. Здесь российский педагог следует в своих рассуждениях за Кантом и цитирует его фрагмент из «Антропологии», т.е. Кант, словами Ушинского, писал, что «именно страдание побуждает нас к деятельности, а в дея-

тельности только мы получаем сознание жизни» [6, с. 236]¹.

Однако Кант, в отличие от Ушинского, по справедливому замечанию последнего, необоснованно считает труд тягостным, неприятным и совершающимся только ради приятного и полезного результата [6, с. 236].

В данном противоречии в рассуждениях Канта – душа деятельна ради преодоления препятствий (без которых ни стремление, ни деятельность невозможны), после же их преодоления снова ищет деятельности – Ушинский усматривает кантовскую антиномию, перенесенную в сферу психологии: человек – существо деятельное, но деятельное ради удовольствия от результата деятельности [6, с. 236]. Противоречие становится очевидным, если мы осознаем, что удовольствие – чувство, если же нами руководят чувства, то мы уже не можем рассматривать себя как свободные и разумные существа. А свобода, по Канту, и это отметил Ушинский, «есть самая сильная и стремительная из всех природных наклонностей человека» [6, с. 74, 238] (тут надо учитывать тот факт, что Кант имел в виду природу человека в широком смысле слова, его одновременную принадлежность к двум мирам: эмпирическому и умопостигаемому, что вообще делает возможным философско-практическое обоснование свободы). Ушинский в связи с этим пишет: «Эта психическая антиномия между стремлением к деятельности и стремлением к покою (удовольствию – А.Ш.) разрешается двумя путями – истинным и фальшивым. Если внимание увлечено самой деятельностью, а не удовольствием, из нее вытекающим, это – путь пря-

мой, действительный. Но если не само дело, а проистекающие из него удовольствия увлекают человека, он постарается обойти преграды и воспользоваться удовольствиями, – это фальшивый путь гоньбы за блудящими огоньками, отыскивание розы без шипов...» [6, с. 237].

Ушинский подчеркивает тесную взаимосвязь стремления к деятельности и стремления к свободе, при этом он исходит из индивидуальных особенностей человека, его особой склонности к тому или иному виду деятельности: «Деятельность должна быть моя, увлекать меня: выходить из души моей, следовательно, должна быть свободна. Свобода же затем только мне и нужна, чтобы делать мое дело. Отымите у человека свободу, и вы отнимите у него его истинную душевную деятельность... Чем менее свободы у человека или у народа, тем более вынуждается он к фальшивой, кажущейся деятельности и тем несчастнее он делается, потому что не живет серьезными, из души вытекающими интересами... Истинная свобода только и бывает у людей и народов деятельных» [6, с. 238].

Если мы рассмотрим более пристально соотношение между счастьем и трудом, то мы обратимся к другим местам работ Канта и Ушинского. Кант рассматривает труд уже не просто как тягостный сам по себе, а как наилучший способ наслаждения жизнью: «Наполнение времени планомерно усиливающейся деятельностью, которая имеет своим результатом великую, заранее намеченную цель, ... – это единственное верное средство быть довольным жизнью» [8, с. 301]. Ушинский правильно понимает Канта, что трудовая деятельность, согласно последнему, позволяет нам чувствовать жизнь, чувствовать себя: «Чувствовать жизнь есть не что иное, как чувствовать себя принужденным выходить из настоящего состояния», и указывает на ужас, который охватывает человека от отсутствия ощущений или от пресыщенности

¹Уточним, что полная цитата из Канта звучит так: «Страдание – это стимул для нашей деятельности, и прежде всего в нем мы чувствуем нашу жизнь; без него наступило бы состояние безжизненности» [8, с. 296].

ими [6, с. 243]¹. Ушинский признает, что Кант отчасти прав, когда считает труд приятным по его последствиям и лучшим отдыхом – отдых после работы [6, с. 245, 260]². Но его точка зрения ближе современному видению данной проблематики: свободная деятельность – «высшее благо, из которого проистекают и удовольствие, и неудовольствие» [6, с. 245], поэтому он переформулирует совет Канта к юношеству любить труд и отодвигать удовольствия на необозримую перспективу следующим образом: «Юноша! Пойми неизбежный психический закон труда и жизни, и если хочешь жить, то ищи труда, а не удовольствий: удовольствия же сами тебя отыщут» [6, с. 245]³.

Ушинский отмечает: «Требование свободы в труде, точно так же, как и само требование труда, прирожденно душе человека» [6, с. 250]. Несвободная деятельность, по Ушинскому, не может называться трудом, а есть работа, принуждение, что «или приводит человека в отчаяние, или заставляет его обманывать» [6, с. 254]. Ушинский справедливо отмечает, что Кант не смог ясно выразить значение труда для жизни, однако живо почувствовал это значение, ибо Кант, словами самого Ушинского, заявляет: «Чем более ты думал, чем более

действовал, тем более жил» [6, с. 260]⁴. Ушинский пишет: «Кажется, от этих слов остался Канту один шаг, чтобы сказать, что сама в себе деятельность есть высшее благо человека и всякой жизни» [6, с. 260]. Соответственно этим рассуждениям основатель русской педагогики видит истинную цель воспитания в том, чтобы «дать человеку деятельность, которая бы наполнила его душу и могла бы наполнять ее вечно... Дать труд человеку, труд свободный, наполняющий душу, и дать средства к выполнению этого труда – вот полное определение цели педагогической деятельности» [6, с. 261].

Обеспечение такой деятельности, вовлеченность в такую деятельность и есть, собственно говоря, реализация нашей социальной свободы.

Что же происходит сегодня в действительности? Вместо целесообразной творческой и свободной деятельности нам предлагается каждый раз доказывать себя, упаковывая свою жизнь в портфолио. Деятельность ради деятельности и преобразования окружающей действительности подменяется занятостью ради поддержания собственного благосостояния. А отсюда неизбежная перспектива – «burn out», ведь помимо физической усталости разум впадает в противоречие с самим собой из-за угрозы наступления неподлинности (словами фон Больнова, из-за строительства того «фасада, за которым нет настоящему обжитого дома» [2, S. 91]).

В противовес этому современные нейробиологи провозглашают для благополучия в деловой жизни три слова, которые должны взять себе на заметку руководители. Это – глаголы: приглашать, ободрять и вдохновлять, вместо глаголов: наказывать и поощрять [9]. Первые три глагола указывают на работу с личностью, последние два – на активацию личности, что недопустимо,

¹Ср. у Канта в «Антропологии» [8, с. 298–299].

²Ср. у Канта в «Антропологии»: «Уже от одного только прекращения утомительной работы отдых становится заметным удовольствием, радостью, иначе в отдыхе нет ничего отрадного» [8, с. 298]. Также: «Величайшее чувственное наслаждение, которое не включает в себе никакой примеси отвращения, – это в здоровом состоянии отдых после работы» [8, с. 363].

³Совет Канта в «Антропологии»: «Молодой человек! (Я повторяю:) полюби свою работу, отказываясь от наслаждений не для того, чтобы отвлечься от них совсем, а для того, чтобы, насколько это возможно, всегда иметь их перед собой в перспективе!» [8, с. 304–305].

⁴В «Антропологии» И. Канта [8, с. 301].

ибо личность должна каждый раз сама объективировать, личность – это рефлексивная свобода, это – причинность по неизменным законам, законам нравственности. И пока личности отказано в вере и признании, увы, неизбежны депрессии, психологические расстройства типа «burn out» и отдаление перспективы, перефразируя Т.Адорно, правильной жизни в жизни правильной¹, когда не надо будет ускоряться ради несущественного и недействительного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hartmut R. In welchen Zeiten leben wir: Zeitsouveränität im Zeitalter von Multitasking und permanenter Verfügbarkeit // Über falsche und wahre Bedürfnisse. Original-Vorträge. CD. Berlin/Ulrich: Auditorium Netzwerk, 2016.
2. Bollnow O.F. Das Echt-sein und das Unecht-sein // Die pädagogische Atmosphäre: Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der

Erziehung. Essen: Verl. «Die Blaue Eule», 2001. S. 90–94.

3. Hartmut R. Geld oder Leben – Über falsche und wahre Bedürfnisse. Original-Vorträge. CD. Berlin/Ulrich: Auditorium Netzwerk, 2016.

4. Honneth A. Arbeit und Anerkennung: Versuch einer theoretischen Neubestimmung // Das Ich im Wir. Berlin: Suhrkamp, 2010. S. 78–102.

5. Honneth A. Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp, 2011.

6. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии // Избр. труды: В 4 кн. Кн. 4. М.: Дрофа, 2005. С. 4–376.

7. Кант И. Метафизика нравов в двух частях // Основы метафизики нравственности. М.: Мысль, 1999. С. 563–909.

8. Кант И. Антропология с прагматической точки зрения. СПб.: Наука, 2002.

9. Hüther G. Belohnung ist genauso falsch wie Bestrafung [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.youtube.com/watch?v=shh31MTUL3M> (дата обращения: 02.06.2018).

10. Адорно Т. Проблемы философии морали. М.: Республика, 2000.

Дата поступления – 15.07.2019

Work activities as an element of social freedom (today and in the anthropologies by I.Kant and K.D.Ushinskii)

Anna Yu. Shachina – Cand. Sci.(Pedagogics), independent researcher (Murmansk, Russia);
anna_shachina@mail.ru

Abstract. *The author of the article makes an attempt to throw light upon the factors of modern life; they lead the person to the condition of unoriginality and «burn out». The settlement of these problems is possible, if freedom as a main value and self-determination as a main principle of education are acknowledged. Opportunities of free, creative and expedient work activities as an important element of social freedom play a key role. These ideas are put into words by I. Kant and K.D. Ushinskii, the last one is nearer to the ground the work activities as an element of social freedom.*

Key words. *Freedom, work activities, the highest good, acceleration, unoriginality, «burn out», recognition, person, aim of pedagogical work.*

REFERENCES

1. Hartmut R. In welchen Zeiten leben wir: Zeitsouveränität im Zeitalter von Multitasking und permanenter Verfügbarkeit. Über falsche und wahre Bedürfnisse. Original-Vorträge. CD. Berlin/Ulrich: Auditorium Netzwerk, 2016.

¹Словами самого Т.Адорно: «В неправильной жизни не может быть жизни правильной» [10, с. 5].

2. *Bollnow O.F.* Das Echt-sein und das Unecht-sein. Die pädagogische Atmosphäre: *Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung*. Essen: Verl. «Die Blaue Eule», 2001. P. 90–94.
3. *Hartmut R.* Geld oder Leben – Über falsche und wahre Bedürfnisse. Original-Vorträge. CD. Berlin/Ulrich: Auditorium Netzwerk, 2016.
4. *Honneth A.* Arbeit und Anerkennung: Versuch einer theoretischen Neubestimmung. *Das Ich im Wir*. Berlin: Suhrkamp, 2010. P. 78–102.
5. *Honneth A.* Das Recht der Freiheit: Grundriss einer demokratischen Sittlichkeit. Berlin: Suhrkamp, 2011.
6. *Ushinsky K.D.* Chelov'ek kak predmet vospitanija: Opit pedagogicheskoi antropologii [Man as a subject of education: the Experience of pedagogical anthropology]. *Izbrannije trudi v 4 rnigah* [Selected works: 4 books]. Moscow: Drofa, 2005. P. 4–376.
7. *Kant I.* Metafisika нравов v 2 chast'ah [Metaphysics of morals in two parts]. *Osnovi metafisiki нравственности* [The foundations of the metaphysics of morals]. Moscow: Misl', 1999. P. 563–909.
8. *Kant I.* Antropologija s pragmaticheskoi tochki srenija [Anthropology from a pragmatic point of view]. Saint-Petersburg: Nauka, 2002.
9. *Hüther G.* Belohnung ist genauso falsch wie Bestrafung. Available at: <http://www.youtube.com/watch?v=shh31MTUL3M> (accessed 02.06.2018).
10. *Adorno T.* Problemi filosofiji morali [Problems of moral philosophy]. Moscow: Respublika, 2000.

Submitted – 15.07.2019

Фабрикант В.А.: бесконфликтное преподавание аналогично бесконфликтной драматургии...

Щербаков Роберт Николаевич – д-р пед. наук (Таллинн, Эстония);
robert.scherbakov@rambler.ru

Аннотация. *Статья посвящена педагогической деятельности выдающегося физика Валентина Александровича Фабриканта (1907–1991). В свое время ученый впервые в стране указал способ создания квантового генератора, внес крупный вклад в реформу содержания образования физики в средней школе, содействовал повышению профессиональной культуры учителя.*

Ключевые слова. *Повышение научного уровня преподавания физики в школе; роль «ядра» и «оболочки» в стратегии и тактике обучения; место конфликтной ситуации на уроке; учитель как влюбленный в науку исполнитель гениальных «произведений» физики.*

Мы можем и должны научить школьника думать по-современному в области физики.

Академик АПН СССР В.А.Фабрикант

Выдающийся ученый и крупный педагог высшей и средней школы, впоследствии действительный член Академии педагогических наук СССР В.А.Фабрикант начал свою педагогическую деятельность в 1930 г. во Всесоюзном электротехническом институте и продолжил ее до конца жизни в Московском энергетическом институте.

Крупный педагог своего времени, он внес существенный вклад в формирование основных идей методики преподавания физики в средней школе, содействуя соответствию ее содержания и методов обучения как уровню развития физической науки той эпохи, так и запросам самой личности учащегося, его воспитанию и развитию.

Валентин Александрович Фабрикант родился 9 октября 1907 г. в Москве в семье ученого-агронома А.О.Фабриканта. В 1925 г. он поступил на физико-математический факультет Московского университета, слушал лекции С.И.Вавилова, под чьим руководством ставил эксперименты по квантовому

выходу флуоресценции. Его влияние отразилось на разработке ученым люминесцентных ламп.

По окончании университета в 1930 г. он работает во Всесоюзном электротехническом институте (ВЭИ), где продолжил эксперименты, начатые в Московском университете под руководством Г.С.Ландсберга и Л.И.Мандельштама (проверка теории комбинационного рассеяния света в 1928 г.). В 1930 г. по рекомендации С.И.Вавилова стал преподавать и в Московском энергетическом институте (МЭИ).

С 1932 г. Фабрикант исследует вопрос оптики газового разряда, публикует статьи под названием «Оптические исследования разряда» с данными о спектральном составе и интенсивности излучения газового разряда в широком интервале изменения токов и давлений. В 1935 г. за этот цикл работ ему без защиты диссертации была присуждена степень кандидата физико-математических наук.

В отзыве о работах своего ученика С.И.Вавилов отметит, что считает его

«весьма одаренным физиком-экспериментатором, с ярко выраженной самостоятельностью в работе, прекрасной теоретической эрудицией и большим умением рационально поставить физический опыт» [1, с. 488-489]. Поддерживал С.И.Вавилов В.А.Фабриканта и в годы его тяжелых политических и моральных испытаний.

В 1938 г. ученый предложил метод прямого экспериментального доказательства существования вынужденного излучения, а в 1939 г. в Физическом институте Академии наук защитил докторскую диссертацию на тему о механизме излучения газового разряда, высоко оцененную С.И.Вавиловым, Г.С.Ландсбергом, С.Э.Фришем и В.М.Чулановским и другими членами диссертационного совета. В ней обсуждался и предложенный им экспериментальный метод.

Занимался В.А.Фабрикант работой по созданию люминесцентных источников света. В 1951 г. за разработку люминесцентных ламп он совместно с С.И.Вавиловым, В.Л.Левшиным и другими был удостоен звания лауреата Сталинской премии второй степени. Ученый продолжил работу по изобретению «светового усилителя» с заявкой на него в 1951 г. Принцип усиления был им распространен и на ультрафиолетовый, инфракрасный и радиодиапазон.

Авторское свидетельство по этой заявке было выдано с опозданием в 1959 г., а в 1964 г. он получил диплом об открытии № 12 с приоритетом от 1951 г. «На способ усиления электромагнитного излучения (ультрафиолетового, видимого, инфракрасного и радиодиапазонов волн), основанный на использовании явления индуцированного испускания». В те же годы, выполнив свои исследования, А.М.Прохоров и Н.Г.Басов по праву удостоились Нобелевской премии.

Однако, несмотря на очевидные достижения ученого, сведения о них появились поздно; обстоятельства его жизни

при сталинском режиме: аресты отца в 1930 и повторно в 1948 гг. (освобожден в 1953 г.), увольнение из ВЭИ в 1948 г. – в итоге привели к тому, что он «был исключен из академической науки и вне этой корпорации фактически и остался, что оказало решающее влияние на всю его творческую деятельность» [1, с. 501].

И хотя в 1951 г. за разработку люминесцентных ламп В.А.Фабрикант был удостоен Сталинской премии, а в 1965 г. «за выдающиеся работы по оптике газового разряда» награжден медалью имени С.И.Вавилова, чем была подтверждена его значимость как выдающегося ученого в области физики, запоздавшие признания не сподвигли АН СССР к присвоению ему достойных его открытиям академических званий.

Второй важной после занятий наукой творческой деятельностью В.А.Фабриканта стали образование в вузе и средней школе, а также популяризация научных знаний. Благоприятным материалом для этого послужил опыт наблюдений за преподаванием выдающихся ученых и по сути одаренных педагогов С.И.Вавилова, Л.И.Мандельштама, Г.С.Ландсберга и И.Е.Тамма. Как раз эти наблюдения пробудили в нем собственные мысли о том, что и как преподавать на практике.

Для молодых ученых МГУ, впоследствии преподавателей вузов, немалую ценность имели популярные в научной среде семинары Л.И.Мандельштама, которые, будучи еще студентом, посещал и В.А.Фабрикант. По его впечатлениям, «здесь по существу складывались основы правильного понимания специфики работы педагога в высшей школе». И далее: «Как теперь говорят, происходила “профориентация, поднимавшая в наших глазах престиж работы педагога”» [2, с. 233].

Уже в университете В.А.Фабрикант постигает азы и тонкости физического эксперимента, которые со временем способствовали его становлению как специалиста по газовому разря-

ду и пониманию им опыта в обучении. В его формировании как экспериментатора особую роль сыграли Л.И.Мандельштам и Г.С.Ландсберг при проведении в 1928 г. В.А.Фабрикантом опытов квантовой трактовки открытого ими комбинационного рассеяния света и, в частности, нового «метода определения планковской постоянной» (В.А.Фабрикант).

Преподавание В.А.Фабрикант начал по настоянию С.И.Вавилова уже в 1930 г. в Московском энергетическом институте (МЭИ), где в 1941–77 гг. заведовал кафедрой физики. Однако на первых порах, по его воспоминаниям, лекции он «читал ужасно». Дело дошло до того, что студенты «взбунтовались и пошли требовать, чтобы меня отстранили». Лишь вмешательство и помощь самого С.И.Вавилова позволили В.А.Фабриканту наладить качественно свои лекции, и «в конце семестра положение выправилось» [3, с. 200].

С этого момента В.А.Фабрикант ведет свою самостоятельную педагогическую деятельность на кафедре физики МЭИ, сначала в качестве ассистента, затем доцента, потом профессора и заведующего кафедрой физики в 1943–1977 гг. В 1962 г. на кафедре физики он организует новую специальность по подготовке инженеров для разработки и применения лазеров в научных работах, а также в промышленности. При его таланте ученого и состоявшегося педагога им было подготовлено более 700 инженеров.

Благодаря педагогическому опыту С.И.Вавилова, Л.И.Мандельштама, Г.С.Ландсберга, М.А.Леонтовича и других преподавателей Московского университета его лекции приобрели ту глубину и, вместе с тем, исключительную ясность, которые стали привлекать любознательных студентов со всех факультетов и одновременно служить учебным пособием и образцом для многих молодых лекторов. Более 20-ти его учеников

и сотрудников защитили кандидатские и докторские диссертации» [4, с. 218].

В ходе педагогической деятельности В.А.Фабрикант считает своим долгом готовить и учебники для высшей школы (Путилов К.А., Фабрикант В.А. Курс физики. Т. 3. М., 1963). Курс был предназначен в качестве учебного пособия для высших учебных заведений с расширенной программой физики (оптика была написана В.А.Фабрикантом). Им же были опубликованы благожелательные рецензии на учебные пособия для вузов Г.С.Ландсберга, В.И.Ивероновой, Д.В.Сивухина и отдельных зарубежных авторов.

В.А.Фабрикант заметит, что в преподавании и обучении физике в вузе и школе «не всегда правильно понимается соотношение между математическим аппаратом и физическим содержанием...». Он согласится с В.Л.Гинзбургом в том, что «большинство новых физических результатов были получены сравнительно простыми способами, «математизация» осуществлялась лишь на последующих этапах. Во всяком случае, в теоретической физике главное все же физика, а не математика» [5, с. 175].

Вместе с тем, как ученый и педагог В.А.Фабрикант считает своим долгом предупредить, что с наступившей теоретизацией общего курса физики в процессе обучения возникает ситуация, когда у студента «может исчезнуть ощущение реальности объектов, изучаемых физикой. Физика будет восприниматься не как часть естествознания, а как сугубо абстрактная дисциплина, где эксперимент играет второстепенную роль, а математический аппарат автоматически дает все нужные результаты».

Поэтому при разумной постановке преподавания физики в вузе теоретические и лабораторные занятия должны образовывать единое целое, дополняя друг друга. В этом целом важное место должен занимать специальный физический практикум, представляющий собой

экспериментальное дополнение теоретических курсов. Кроме того, практикум является первой серьезной школой для будущих экспериментаторов, где они приобретают экспериментальные навыки и знакомятся с тонкой физической аппаратурой своего времени.

Формированию личности В.А.Фабриканта как крупного педагога содействовал и его интерес к истории науки, посвященной творчеству Г.Галилея, И.Ньютона, П.Н.Лебедева, С.И.Вавилова, Г.С.Ландсберга и других ученых прошлого и своего времени, о чем убедительно свидетельствуют его многие статьи в журналах «Успехи физических наук» (опубликованных с 1934 по 1991 гг.), «Квант», «Физика в школе» и целом ряде «Воспоминаний» об отечественных ученых, опубликованных в советское время.

Со временем В.А.Фабрикант приобрел все навыки талантливого лектора. Один из его учеников, в будущем педагог Б.М.Яворский, познакомившись с записными книжками учителя, вспоминал: «Я оценил всю прелесть и своеобразие, оригинальность и простоту рассмотрения сложнейших вопросов. Умение просто и серьезно рассказать о сложных вопросах было одним из основных принципов школы Л.И.Мандельштама, в которой вырос В.А.Фабрикант, и он владел этим умением в совершенстве» [6, с. 7].

В.А.Фабрикант также был активным членом редколлегий журналов «Радиотехника и электроника», «Советская педагогика», «Квант» и «Физика в школе», членом Президиума общества «Знание», внося свой плодотворный вклад в их деятельность по развитию самой науки, а также совершенствованию преподавания соответствующих разделов физики как в высшей, так и средней школе.

Последние годы жизни В.А.Фабрикант работал в качестве профессора-консультанта на кафедре «Физика-1» МЭИ. За свою научную и педагогиче-

скую деятельность ученый опубликовал свыше 250 работ. Прожив 83 года, В.А.Фабрикант умер 3 марта 1991 г. и был похоронен в Москве в колумбарии Ваганьковского кладбища.

Уже в годы обучения в университете от своих учителей и коллег, занимающихся педагогикой, В.А.Фабрикант получает представление о недостаточном соответствии процесса обучения в средней школе требованиям физической науки и научно-технического прогресса в стране того времени, путях и методах возможного и необходимого совершенствования этого процесса.

Благодаря усилиям выдающихся отечественных ученых и педагогов А.Ф.Иоффе, С.И.Вавилова, Г.С. Ландсберга, П.Л.Капицы, И.К.Кикоина, Л.Д.Ландау, М.А.Лентовича, А.П.Александрова в 1959–81 гг. был осуществлен коренной пересмотр содержания школьного курса физики. Именно в эти годы В.А.Фабрикант вносит свой немалый вклад в развитие школьного физического образования.

Уже тогда он понимал, что одной из причин снижения интереса к физике как науке является излишняя формализация ее положений на ранних стадиях обучения. Не вполне учитываются при этом сами возможности усвоения учащимися абстрактных понятий физики, а задача формирования в школе элементов мировоззрения подменяется нереальной задачей подготовки в школе будущих исследователей.

К Всесоюзному съезду учителей В.А.Фабрикант публикует в 1968 г. статью «О современному курсу физики в средней школе». В ней он подчеркивает, что «популяризация и обучение – две системы распространения научных знаний, безусловно, родственные, но различные. Они должны методически друг друга оплодотворять, но, имея различные цели и возможности, соблюдать осторожность в заимствовании методических приемов друг у друга» [7, с. 39].

Как раз по пути понимания этого факта и пошла методика физики.

Далее В.А.Фабрикант не без удовлетворения уточняет, что «при выработке новой программы физика рассматривалась как часть естествознания в целом». Вместе с тем, он вынужден подчеркнуть: «К сожалению, за последний период сами физики перестали себя чувствовать естествоиспытателями, и это наложило отпечаток на преподавание. Дело ведь не только в применениях физики в различных областях, но и в общем мировоззрении» [7, с. 41].

Тому, как ставить учебный эксперимент, В.А.Фабрикант учился у С.И.Вавилова и Г.С.Ландсберга. В то время отечественная наука страдала от отсутствия нужного оборудования. Поэтому те физики, кто параллельно исследованиям занимался и школьным образованием, были морально готовы ставить демонстрационные опыты с простейшим оборудованием в условиях обучения и учить тому же методистов и учителей школы. В итоге простота их постановки «работала» на благо учащихся, далеких от экспериментов в науке.

Действительный член АПН СССР с 1968 г. В.А.Фабрикант вместе с выдающимися и известными учеными И.К. и А.К.Кикоиными, П.Л.Капицей, Б.И.Спасским, В.Г.Зубовым, Б.М.Яворским и другими работает на совершенствование школьного образования. Именно с участием В.А.Фабриканта были разработаны «Основы методики преподавания физики в средней школе» (М.: Просвещение, 1984), в которых отразились дидактические принципы, высказанные им ранее (1978 г.) в статье «Физическая наука и образование».

Надо отметить, что в этом процессе принимали участие далекие от проблем школы ученые. Так, например, по словам В.А.Фабриканта, теоретик М.А.Леонтович «подчеркивал, что он не специалист в методике преподавания, но

в вопросах, касавшихся научной корректности изложения учебного материала, его авторитет был для всех непререкаем». К тому же, его советы «были особенно важны в условиях крайней ограниченности аппаратурных возможностей ... бедности оборудования» [8, с. 146–147] в вузах и школах страны.

В.А.Фабрикант проявлял постоянный интерес к преподаванию физики в средней школе, с ним тесно общались учителя. Он был одним из инициаторов создания журнала «Квант», членом редакционной коллегии журнала «Физика в школе», «Энциклопедии юного физика». В течение многих лет он был членом Президиума общества «Знание». Его деятельность ученого, педагога, просветителя получила высокую оценку в стране в 1968 г., когда он был избран действительным членом Академии педагогических наук СССР.

В известном пособии «Основы методики преподавания физики» (1984 г.) отмечено, что «акад. АПН СССР В.А.Фабрикант активно занимается проблемами совершенствования содержания обучения физике в средней школе. В результате теоретического анализа развития физики, научно-технического прогресса и учебного предмета физики он пришел к необходимости применения теории “ядра” и “оболочки” учебного предмета, выдвинутой А.И.Маркушевичем, и разработал ее применительно к физике» [9, с. 33].

В жизни В.А.Фабриканта отличала широта интересов. Он был знатоком литературы, любил музыку и живопись. Среди прочего он интересовался историей естествознания и опубликовал ряд статей по истории физики. Вместе с тем, преданный науке, он был убежден в том, что обучение физике, особенно в средней школе, должно включать в себя как рациональную, так и эмоционально-психологическую составляющие обучения и воспитания.

Опираясь на мнения учителей и свой опыт, В.А.Фабрикант был убежден в том,

что «физика может и должна быть интересным, увлекательным для учащихся предметом. Однако такой ее может сделать только преподаватель, верящий в привлекательность своей дисциплины и умеющий убедить в этом учащихся. Для этого надо уметь каждый раз свежими глазами посмотреть на материал вашего очередного урока и найти в нем прелесть новизны» [7, с. 43].

При этом он полагал, что «тенденция максимально облегчить работу учащегося над учебником — очень опасная тенденция. Легко воспитать “ленивую доверчивость” ума, о которой говорил когда-то Максвелл в своей вступительной лекции к курсу физики, и убить пытливость, о которой писал Менделеев. Учащийся доверчиво уходит вслед за автором от трудных мест, и возникает фикция понимания, основанная ... на своеобразном “обмане”» [10, с. 455].

Вместе с тем, В.А.Фабрикант подчеркивает, что «в условиях необычайно быстрого роста научной информации мы ... не можем снабдить учащегося фактической информацией должного объема и качества ... удовлетворительно отразить в школьном курсе физики фактическое содержание основ этой науки на сегодняшний день. Но мы можем и должны научить школьника думать по-современному в области физики. Этой реальной цели и должен быть подчинен отбор материала для школьного преподавания» [7, с. 39–40].

По выводам В.А.Фабриканта, впитавшего в себя ту эстетику разворачивания перед студентами процесса решения конкретных научных проблем, что раскрывали на своих лекциях классики отечественной науки С.И.Вавилов, Л.И.Мандельштам, М.А.Леонтович и другие не менее именитые, «передать ученикам ощущение красоты и изящества того или иного опыта или теоретического вывода — одна из важных обязанностей учителя». Он, в частности, напоминал, что «при разборе задач не-

обходимо демонстрировать наличие различных методов решения одной и той же задачи с указанием на красоту одних методов и на некрасивость других, дающих тоже правильный ответ, но длинным и громоздким путем. Здесь воспитывается понимание красоты не как внешней “красивости”, а как гармонии между целью и средствами, использованными для ее достижения» [7, с. 44].

Особо он рекомендует учителям «Элементарный учебник физики» Г.С.Ландсберга: «В этой книге они черпают не только новые факты, не только правильное понимание основных физических понятий, но, что важнее всего, свежие методические идеи. Пользуясь этой книгой, нельзя вести преподавание в старом догматическом стиле, сводящем к нулю все воспитательное значение курса физики. Книга, безусловно, явилась одним из стимулов повышения уровня преподавания физики в средней школе» [10, с. 457–458].

В 1978 г. был опубликован сборник «Проблемы преподавания физики» с выступлениями зарубежных ученых на Международной конференции по проблемам физического образования в г. Эдинбурге в 1975 г., там была и статья составителя сборника В.А.Фабриканта «Физическая наука и образование» [11, с. 55–63]. В ней он изложил обогащенное материалами конференции понимание проблем и дидактических принципов, сформулированных им в эти годы.

Напомним о ценности этой брошюры после нелегких перемен в жизни обновленной России. Изданная более 40 лет тому назад невиданным по нынешним временам тиражом в 49 500 экземпляров, она превратилась сегодня уже в раритет, тем не менее актуальный для современных учителей и методистов школы благодаря статье В.А.Фабриканта, отражающей реалии российского образования своей эпохи. Иллюстрацией тому служат следующие приведенные из нее фрагменты:

– о ядре и оболочке (модели А.И.Маркушевича) содержания курса обучения: «...в области ядра информации необходимы глубокие и прочные знания. К ядру информации в физике, прежде всего, относятся законы сохранения... Иное дело факты, входящие в оболочку запаса информации. Знакомство с ними нужно главным образом для понимания учащимися того, что наука представляет собой живой развивающийся организм» (с. 56);

– о желании учащегося обращаться к оболочке знаний курса: «Без такого желания нельзя научить умению ориентироваться и само умение будет бесплодным. Воспитать желание ориентироваться в потоке информации можно, только вызвав интерес к научной дисциплине. Задача увлекательная, но весьма трудная. ... Возможно, что одной из причин снижения интереса к физике является излишняя формализация ее положений на ранних стадиях обучения» (с. 56–57);

– о взаимосвязи математики и физики: «При решении задач ... необходимо тщательно обсудить упрощающие предположения, делаемые при постановке задачи, и физический смысл полученного ответа. Такой стиль преподавания не только обеспечивает глубокое усвоение физики учащимися, но и повышает уровень их истинной математической культуры. Сейчас это особенно важно в связи с широкой математизацией многих областей знания» (с. 60);

– о «конфликтной» педагогике, педагогике диалога: «Нам кажется правильным подчеркивать полезность конфликтного начала в преподавании, понимая под “конфликтами” широкий круг ситуаций, создаваемых в процессе обучения. Бесконфликтное преподавание аналогично бесконфликтной драматургии, вызывающей скуку у зрителей. “Конфликтный” метод может быть использован на всех видах занятий с привлечением различных средств» (с. 60);

– о труде педагога: «Существует глубокая аналогия между работой педагога и музыканта-исполнителя. И тот, и другой служат посредниками между гениальными творцами и людьми, знакомящимися с результатами их творчества... Преподаватель физики, особенно в средней школе, имеет дело тоже с “заигранным репертуаром”. Надо суметь воспринять учебный материал свежими глазами, суметь ему удивиться» (с. 63);

– о любви педагога к науке: «Надо, чтобы учащиеся чувствовали влюбленность педагога в свою науку. Физика вполне достойна такого отношения. Важно дать учащимся почувствовать красоту не только теории, но и эксперимента, представляющего основу физики. Возбудив любовь к нашей дисциплине, мы внесем значительный вклад в формирование личности учащегося, независимо от того, станет ли он профессионалом физиком или нет» (с. 63).

Исходя из глубоко осмысленных В.А.Фабрикантом, его учителями и зарубежными учеными положений дидактики обучения и воспитания на уроках физики в школе, обучение нужно начинать с изучения явления, понятий и их определений, сочетая качество обучения с его опытным и количественным обоснованием, пробуждая при этом у учащихся чувства удивления от красоты науки и отраженной ею природы, содействуя в итоге их творческому развитию.

Действительный член АПН СССР В.А.Фабрикант много лет был председателем комиссии по физике при Министерстве просвещения СССР. В это время он стал активно участвовать в реформировании школьного образования, с его участием были разработаны «Основы методики преподавания физики в средней школе» (1984 г.), что посчитали нужным подчеркнуть известные российские педагоги А.В.Перышкин и В.Г.Разумовский.

Таким образом, используя свои научные и педагогические знания, умения и

таланты, В.А.Фабрикант с коллегами по науке и в тесном и плодотворном взаимодействии с отечественными педагогами и методистами П.А.Знаменским, Л.И.Резниковым, А.В.Перышкиным, В.Г.Разумовским, С.Е.Каменециким и другими в существенной мере способствовал формированию современного на тот исторический момент школьного физического образования в СССР.

Но автор идеи квантового генератора В.А.Фабрикант так и не был оценен в мире. Как вспоминал А.Д.Сахаров, радость осуществления этой замечательной идеи, известность достались другим... «Явилась ли эта запоздавшая премия (премия С.И.Вавилова – Р.Щ.) хоть каким-то утешением уже старому и больному человеку, стоявшему у истоков одного из самых удивительных открытий нашего времени?» [12, с. 124]. Скорее всего, вряд ли, и это грустно.

В.А.Фабрикант занимался популяризацией знаний в основном на страницах журнала «Квант». Как член редколлегии и автор, он опубликовал около 16 статей, среди которых «Парадокс Вавилова (1971 г.), «Физика люминесцентных ламп» (1980 г.), «Рождение кванта» (1983 г.), «Что такое нелинейная оптика» (1985 г.) и многие-многие другие. Все они сохранили немалый познавательный интерес и в наше время.

В 1984 г. в издательстве «Педагогика» вышел в свет популярный «Энциклопедический словарь юного физика». В его редакционной коллегии, наряду с академиками А.Б.Мигдалом (главным редактором), В.И.Гольданским, Ю.А.Осипьяном, С.П.Капицей, входил и академик АПН СССР В.А.Фабрикант как автор статей, где он популярным языком раскрывает отдельные моменты физики.

Работа редакции журнала «Физика в школе» была связана с проблемой повышения уровня школьного образования. На его страницах неоднократно выступали академики А.Ф.Иоффе, С.И.Вавилов,

Г.С.Ландсберг, А.П.Александров, П.Л.Капица, И.К.Кикоин, В.Л.Гинзбург, П.А.Резиндер, Л.И.Седов, в их числе и В.А.Фабрикант. С позиций науки он обращается к вопросам учебного курса физики.

Статьи в довольно известных журналах «Квант», «Физика в школе», а также в «Энциклопедическом словаре юного физика» служили учащимся и учителям как для популяризации физики той эпохи, так и знакомства с философией познания ее на уроках. В этом была немалая заслуга академика АПН СССР В.А.Фабриканта – выдающегося экспериментатора и педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Погребысская Е.И.* Валентин Александрович Фабрикант: социально-политические аспекты биографии физика // Научное сообщество физиков СССР. 1950–1960 гг.: документы, воспоминания, исследования. Вып.1. СПб, 2005. С. 484–502.
2. *Фабрикант В.А.* О Л.И.Мандельштаме // Академик Л.И.Мандельштам. К 100-летию со дня рождения. М.: Наука, 1979. С. 231–235.
3. *Фабрикант В.А.* С.И.Вавилов – воспитатель научной молодежи // Сергей Иванович Вавилов. Очерки и воспоминания. М.: Наука, 1991. С. 199–201.
4. *Биберман Л.И. и др.* Памяти Валентина Александровича Фабриканта // Успехи физических наук. 1991. Т. 161. № 6. С. 215–218.
5. *Фабрикант В.А.* Об общем курсе физики // Успехи физических наук. 1981. Т. 134. Вып. 1. С. 175–177.
6. *Глазунов А.Т., Орлов В.А., Касьянов В.А.* В.А.Фабриканту – 100 лет // Физика в школе. 2007. № 8. С. 6–8.
7. *Фабрикант В.А.* О современном курсе физики в средней школе // Советская Педагогика. 1968. № 6. С. 39–44.
8. *Фабрикант В.А.* Мефистофель // Академик М.А.Леонтович: Ученый. Учитель. Гражданин. М.: Наука, 2003. с. 145–147.
9. Основы методики преподавания физики. М.: Просвещение, 1984.
10. *Фабрикант В.А.* Г.С.Ландсберг как автор и редактор учебников по физике // Успехи физических наук. 1957. Т. 63. Вып. 2. С. 455–460.

11. Фабрикант В.А. Физическая наука и образование // Проблемы преподавания физики. М.: Знание, 1978. С. 55–63.

12. Сахаров А. Воспоминания 1921–1971: Так сложилась жизнь. М., 2016.

Дата поступления 10.06.2020

Fabrikant V.A.: nonconflict teaching analogous to nonconflict dramatics...

Robert N. Shcherbakov – Dr. Sci. (Pedagogics) (Tallinn, Estonia); robert.scherbakov@rambler.ru.

Abstract. *The article is devoted to the pedagogical activity of the outstanding physicist Valentin Alexandrovich Fabrikant (1907–1991). At one time, a scientist for the first time in the country indicated a way to create a quantum generator, made a major contribution to the reform of the content of physics education in high school, and helped to increase the professional culture of the teacher.*

Key words. *Rise of scientific level physical education in school; role of nucleus and cover in strategy and tactics of study; place of conflict situation in lesson; teacher as lover in science executor genius physical works*

REFERENCES

1. *Pogrebysskaia E.I. Valentin Aleksandrovich Fabrikant: sotsialno-politicheskie aspekty biografii fizika* [Valentin Aleksandrovich Fabricant: socio-political aspects of the biography of physics]. *Nauchnoe soobshestvo fizikov SSSR* [Scientific community of physicists]. 1950–1960 gg.: dokumenty, vospominaniia, issledovaniia. Vyp. 1. P. 484–502.
2. *Fabrikant V.A. O L.I.Mandelshtame* [About L.I.Mandelstam]. *Akademik L.I. Mandelshtam. K 100-letiiu so dnia rozhdeniia*. Moscow: Nauka, 1979. P. 231–235.
3. *Fabrikant V.A. S.I. Vavilov – vospitatel nauchnoi molodezhi* [S.I.Vavilov – educator of scientific youth]. *Sergei Ivanovich Vavilov. Ocherki i vospominaniia* [Sergey Ivanovich Vavilov. Essays and memories]. Moscow: Nauka, 1991. P. 199–201.
4. *Biberman L.I. i dr. Pamiati Valentina Aleksandrovicha Fabrikantd* [In memory of Valentin Alexandrovich Fabrikant]. *Uspekxi fizicheskikh nauk* [Advances in physical sciences.] 1991. T. 161. No. 6. P. 315–218.
5. *Fabrikant V.A. Ob obshchem kurse fizike* [About the general course of physics]. *Uspekxi fizicheskikh nauk* [Advances in physical sciences]. 1981. T. 134. Vyp. 1. P. 175–177.
6. *Glazunov A.T., Orlov V.A., Kacianov V.A. V.A. Fabrikantu – 100 let* [V.A.Fabrikant – 100 years]. *Fizika v shkole* [Physics at school]. 2007. No. 8. P. 6–8.
7. *Fabrikant V.A. O sovremennom kurse fiziki v srednei shkole* [About the modern course of physics in high school]. *Sovetskaia pedagogika* [Soviet pedagogy]. 1968. No. 6. P. 39–44.
8. *Fabrikant V.A. Mefistofel. Akademik M.A.Leontovich: Uchenyi. Uchitel. Grazhdanin*. Moscow: Nauka, 2003. P. 145–147.
9. *Osnovy metodiki prepodavaniia fiziki* [Fundamentals of teaching physics]. Moscow: Prosveshchenie, 1984.
10. *Fabrikant V.A. G.S. Landsberg kak avtor i redactor uchebnikov po fizike* [G.S. Landsberg as the author and editor of physics textbooks]. *Uspekxi fizicheskikh nauk* [Advances in Physical Sciences]. 1957. T. 63. Vup. 2. P. 455–460.
11. *Fabrikant V.A. Fizicheskaia nauka i obrazovanie* [Physical Science and Education]. *Problemy prepodavaniia fiziki* [Problems of Teaching physics]. Moscow: Znanie, 1978. P. 55–63.
12. *Saharov A. Memoirs 1921-1971: So is added life* [Memoirs 1921–1971: So it was life]. Moscow: 2016.

Submitted 10.06.2020

Географическая культура: научная школа академика В.П.Максаковского

Петрова Наталья Николаевна – д-р пед. наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования (Москва, Россия); geopetrova@mail.ru

Аннотация. *В.П.Максаковский впервые в отечественной литературе подробно и всесторонне раскрыл понятие географической культуры. Научные основы содержания этого понятия получили отражение в культурологической концепции современной школьной географии, сквозных направлениях ее совершенствования, в научно-методических подходах к разработке Стандартов основной и старшей школы.*

Ключевые слова. *Географическая культура, географическая картина мира; географическое мышление; методы географии; язык географии, географическая грамотность.*

В.П.Максаковский, один из наиболее видных ученых–географов России, – выдающийся представитель славного поколения фронтовиков, которое мы с гордостью называем «поколением Победителей». В июне 1941 г., после окончания 9-го класса, он добровольно вступил в ряды народного ополчения и участвовал в боях на Западном фронте. Владимир Павлович гордился тем, что воевал, всегда с радостью соглашался прийти на «уроки мужества» и рассказать школьникам о подвигах своих однополчан. Выступал он всегда с настроением, ярко и образно.

После войны В.П.Максаковский поступил на географический факультет МГУ, который закончил в 1950 г. и там же учился в аспирантуре. Затем поступил на работу на географо-биологический факультет МГПИ им. В.И.Ленина (ныне МПГУ), где за 60 лет прошел путь от ассистента до Почетного профессора. В 1959–65 гг. являлся деканом факультета, а с 1968 г. беспрерывно возглавлял кафедру экономической и социальной географии, которая в настоящее время носит его имя.

Без преувеличения можно сказать, что В.П.Максаковский – признанный «патриарх» не только педагогического образования, но и всей отечественной школьной географии. Во многом бла-

годаря волевым качествам, смелости и целеустремленности этого гениального ученого география стала одним из ключевых школьных предметов. Слова «Помните, без географии мы нигде!» являются эпитафией современности.

Академик отличался завидным трудолюбием и работоспособностью, круг интересов – самый разносторонний: от географии до экономики, от литературы до музыки... Его заслуги перед Отечеством были высоко оценены. В.П.Максаковский дважды становился лауреатом Государственной премии СССР (1977, 1987 гг.), был лауреатом премии Президента РФ в области образования (1996 г.) и премии Правительства РФ в области образования (2002 г.). Русское Географическое общество, а также географические общества ряда зарубежных стран избрали его своим почетным членом. Ученый был награжден Орденом Отечественной войны 2 ст. и многими медалями, включая медаль Н.К.Крупской и Золотую медаль РАО.

В 1982 г. В.П.Максаковский был избран членом–корреспондентом АПН СССР, а в 1992 г. стал действительным членом РАО. Долгое время он входил в состав бюро Отделения общего среднего образования, руководил проблемным

советом по географии. Выступления Владимира Павловича на общих собраниях Академии были всегда яркими и незабываемыми. Он был выдающейся личностью, равняться на которую стараются все его ученики.

Научные интересы В.П.Максаковского были связаны не только с прикладными вопросами современной научной географии и методики предмета. Они охватывали теорию географии, географию мирового хозяйства и международного разделения труда, политическую, историческую и культурную географию, страноведение, а также методику преподавания географии в средней и высшей школе. Всего же В.П.Максаковским было опубликовано порядка 700 работ общим объемом 1700 печатных листов. Только за последние десятилетия вышли в свет такие книги, как «Географическая культура», «Историческая география мира», «Географическая картина мира», а также уникальная книга-альбом «Всемирное культурное наследие». Они стали «настольными книгами» каждого современного учителя, методиста, ученого.

Современники называли научную, исследовательскую и педагогическую деятельность ученого *научным подвигом*. Его идеи настолько востребованы сегодня, что постоянно обращаешься к ним и не перестаешь удивляться их оригинальности и современности [1]. «Географическая культура» – выдающаяся работа, которая подвела итоги, обобщила достижения развития отечественной географии и учебного предмета в XX в. В.П.Максаковскому впервые в научной и учебной географии удалось определить структуру понятия «географическая культура» и описать его состав, выявить основные связи теоретических подходов научной географии и школьного образования [2].

Научные основы школьной географии в настоящее время опираются на понятие «географическая культура», кото-

рое гораздо шире, чем грамотность. Рассматривая географическую картину мира как часть научной, В.П.Максаковский свел воедино, представил, раскрыл и обосновал проявление общих закономерностей в развитии конкретной науки, методики и практики преподавания учебного предмета, а именно:

- дифференциации и интеграции наук и научных направлений;
- иерархии научных знаний – законов и закономерностей, учений, теорий, гипотез и концепций;
- сущности и структуры понятия «географическое мышление»;
- перспективы развития традиционных и новых научных методов географии;
- особенностей современного языка географии – представлений, понятий и терминов; фактов, цифр и дат; языка географических названий и карты [3].

Эти идеи В.П.Максаковского легли в основу современного этапа перестройки школы и школьного образования, новых образовательных стандартов, педагогических и методических технологий [4; 5].

Особое место в творчестве ученого занимали **проблемы школьного учебника географии**. Первый его учебник по экономической географии зарубежных стран появился в 1964 г., учебник по экономической и социальной географии мира издается с 1990 г. Они выдержали более 20-ти изданий: по этим учебникам постигали географию не только современные школьники, по ним учились и их родители, и даже бабушки и дедушки [6].

Учебник В.П.Максаковского по экономической и социальной географии мира для 10–11 классов общеобразовательных школ на протяжении многих лет остается одним из самых популярных у учителей и любимых – у учащихся. При этом последние оценили и полюбили работу с ним значительно раньше, чем учителя, у которых на первом этапе его внедрения в школы РФ возникали определенные методические трудности.

Макет учебника и изложение учебного материала были новаторскими, непривычными для педагогов и методистов. Это было новое авторское видение взаимоотношений в педагогической системе «учитель–ученик–учитель». Оригинально разработанный и представленный аппарат ориентировки учебника был нацелен на непрерывное самообразование школьников, приобретение навыков по самостоятельному определению целей деятельности, их планированию и последовательному осуществлению. Для этого автором были разработаны творческие, проблемные и проектные задания.

Идеи В.П.Максаковского значительно обогатили **теорию школьного учебника** в целом и школьного учебника географии в частности.

В.П.Максаковский одним из первых встал на путь целенаправленного формирования предметных, метапредметных и личностных результатов обучения, что достигалось системой вопросов и заданий к каждому блоку содержания. Интеллектуальные и практические умения и навыки, формируемые в учебной книге, опирались на достижения педагогической и возрастной психологии и именно поэтому соответствовали возрастным возможностям старшеклассников. Это, с одной стороны, умения видеть проблему, ставить вопросы, классифицировать, объяснять, доказывать, а с другой – вступать в диалог, работать в группе и т.д. На это направлен тщательно разработанный и выверенный методический аппарат учебника.

Характерной особенностью концептуальных подходов, реализованных в учебнике В.П.Максаковского, является структурирование содержания в логическом единстве триады «прошлое, настоящее, будущее». Удачное сочетание характеристики современного состояния с вероятностным прогнозом будущего социально-экономических процессов в мире способствует формированию объек-

тивного понимания учащимися быстро изменяющейся географической среды.

Задания, предусматривающие анализ географических процессов и явлений, прогнозирование последствий природных и антропогенных воздействий на окружающую среду, направлены на организацию познавательной деятельности обучающихся.

Новым компонентом содержания, впервые включенным в данный учебник, является тема «Россия в современном мире». В ней показано место России в мировой политике, экономике, международных отношениях, а также в мировом природно-ресурсном потенциале и мировом хозяйстве. Поучительны для учеников понимание причин «узких мест», необходимости преодоления низкого уровня конкурентоспособности нашей экономики, а также объективная оценка определенных достижений.

Известно, что большие ученые даже после ухода из жизни «прорастают» в нас своими идеями. Их у Владимира Павловича было великое множество, и он щедро делился ими со своими коллегами и учениками. Сам ученый всегда поддерживал новаторские идеи и с удовольствием работал с молодежью, рецензировал и редактировал своих коллег. Его отзывы на ту или иную научную работу или учебник настолько полные, интересные и содержательные, что сами по себе представляют научный труд, способный направить мысли исследователя в правильное русло и помочь добиться успеха.

Не удивительно, что с самого начала научной и преподавательской деятельности В.П.Максаковского постоянно окружали благодарные ученики, ученые, методисты, учителя. Он был умелым популяризатором географической и педагогической науки, автором научно-популярных книг, брошюр и статей не только в профессиональных журналах, но и в средствах массовой информации, любимым автором ведущих

издательств нашей страны, любимым Учителем своих учеников.

В.П.Максаковский был искренне предан школьной географии, боролся за повышение общественного и учебного престижа этого уникального предмета, прикладывая к этому все свои силы, нервы и возможности. Рассматривая внешние и внутренние причины положения географии в системе наук и учебных предметов, он отмечал, что к числу внешних, не зависящих от самой школы, относится недостаточно высокий рейтинг самой географической науки, отражением которой является и школьная география.

К числу причин, связанных с самим институтом средней общеобразовательной школы, В.П.Максаковский, в первую очередь, относил уровень подготовки и переподготовки учителей географии, в особенности в связи с тем, что во многих регионах страны до половины из них не имеют базового географического образования [7].

Другой не менее существенной причиной является то, что география в системе школьных предметов занимает как бы промежуточное положение на стыке естественных и общественных дисциплин. На практике получается, что столь выгодная в наш век интеграция наук, которая наиболее полно отражает сущность географии, оборачивается против этого учебного предмета. Необходимо также подчеркнуть, что география в школе несет в своем содержании элементы таких наук и научных направлений, как картография, геология, океанология, метеорология, почвоведение, а также статистика, экономика, демография и этнография и др. [8; 9; 10].

В современном образовании особое внимание уделяется понятию «географическая грамотность». Государству, стремящемуся к интенсивному развитию национального хозяйства, к заметному влиянию на мировой арене нужна качественно новая система географиче-

ского образования. Такая система должна обеспечивать:

- подготовку грамотных специалистов в сфере географии, государственного и муниципального управления, территориального планирования, рационального природопользования, инженерии, международных отношений, журналистики, туризма, экологии и др.;

- формирование у молодежи гражданственности, патриотизма, внимания к национальным истокам, ответственности, инициативности, творческого подхода к решению учебных и практических задач;

Географическая грамотность подразумевает способность и готовность обучающихся применять географические знания, умения, опыт творческой деятельности, эмоционально-ценностные ориентиры для решения как стандартных, так и нестандартных ситуаций и проблем, прогнозирования тенденций развития для принятия разумных и обоснованных решений в реальных социально-экономических условиях нашего общества.

Особенности этого процесса определяют основные научно-методические подходы к формированию географической грамотности обучающихся, а именно:

- интегративный (междисциплинарный), позволяющий разработать механизм перехода от дисциплинарной к системной модели содержания географического образования. Он направлен в первую очередь на развитие комплексного географического мышления, соответствующего современному уровню развития географической науки и практики; формирование рационального поведения, качеств рачительного хозяина, прогностических навыков у школьников;

- компетентностный, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать

в различных проблемных ситуациях компетентно, со знанием дела;

– системно-деятельностный, отражающий современную тактику образовательного процесса, являясь основополагающим в условиях введения ФГОС. Формирование метапредметных учебных действий в научной педагогике всегда рассматривалось как надежный путь универсализации обучения, но не всегда совпадало со школьной практикой;

– личностно-ориентированный, акцентирующий внимание на постановке и решении актуальных географических, социальных и экономических проблем и раскрывающий личностные качества обучаемого, его эмоционально-ценностные ориентиры и установки.

В настоящее время важно наиболее полно раскрыть концептуальные требования к результатам обучения географии. Открываем «Географическую культуру» В.П.Максаковского – и вот решение вопроса: слагающими компонентами этих требований должны быть географическая картина мира, методы науки, особенности географического мышления, «язык географии». При этом научную географическую картину мира надо представить с учетом современных идей устойчивого развития природы и общества, рассмотрения человека в неразрывной связи со средой его обитания, условиями воспроизводства жизни, их взаимодействии и развитии.

В.П. Максаковский продолжил и развил традиции основоположников классической науки. Он опирался на главные принципы научного исследования, среди них:

– связывать науку с другими областями знания, с общественной жизнью; проследить историю идей; не избегать вопроса: «почему?»;

– проводить детальный анализ явлений и процессов; не ограничиваться их описанием, но глубоко исследовать сущность и связь с другими явлениями;

– изучать общие закономерности научного познания; не только решать проблемы, но и находить новые, нерешенные еще научные задачи.

Известно, что география – наука пространственно-временная. Это отражено в ее объекте и предмете изучения в системе наук и научных направлений, из которых складывается географическая картина мира. В этой связи особенно важно в обучении обеспечить функционирование «правила триады» как в пространстве, так и во времени. Углубляясь в историю науки, В.П.Максаковский преследовал две цели: во-первых, анализировал прошлое, чтобы лучше понять современное состояние и перспективы; во-вторых – познать сам процесс развития географических явлений и процессов вчера, сегодня, завтра. В пространстве это правило характеризуется в первую очередь «игрой масштабами», когда любая территория рассматривается на локальном, региональном и глобальном уровнях. Именно эти идеи легли в основу разработки концепции «средового подхода» в обучении географии в условиях устойчивого развития.

На пути развития отечественного географического образования Владимир Павлович предостерегал нас от двух опасностей. Первая – излишняя поспешность в осуществлении радикальных преобразований без достаточной подготовки. Он призывал нас к эволюционности, этапности и постепенности.

Вторая опасность – это бездумное копирование западных образцов, которое уже проявилось в средней и особенно высшей школе. Он, в частности, отмечал, что образовательное пространство любой страны отличается своими традициями, философскими подходами, уровнем развития.

В.П.Максаковский призывал нас встать всем «географическим миром» на защиту того, что было достигнуто отечественной наукой и школьной географи-

ей, при этом творчески воспринимать, разумно и рационально воплощать на практике новые современные тенденции и научные достижения. Такой подход позволит не только сохранить, но и поднять уровень географической грамотности и культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Петрова Н. Н., Барабанов В. В. ФГОС старшей школы по географии: научно-методические подходы к совершенствованию требований к предметным результатам освоения основной образовательной программы // География в школе. 2019. № 6. С. 23–29.
2. Географическая культура: учебник для вузов. М.: ВЛАДОС, 1998. 416 с.
3. Научные основы школьной географии. М.: Просвещение, 1982. 96 с.
4. Петрова Н.Н. География в школе: проблемы и перспективы // Вестник Московского Университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2019. № 3. С. 47–54.
5. Петрова Н.Н., Солодухина Н.Н. География в старшей школе: от базового уровня к

углубленному // Педагогическое образование и наука. 2019. № 6. С. 34–41.

6. Экономическая и социальная география зарубежных стран. М.: Просвещение, 1980, 1981.

7. Volkova S.A., Petrova N.N., Solodukhina N.N. Training of Natural Science Teachers As Part Of Lifelong Learning International Conference «Education Environment for the Information Age» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2019.9.2](https://doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2019.9.2).

8. Петрова Н.Н., Фадеева А.А. Методические пути достижения метапредметных результатов обучения географии // География в школе. 2018. № 2. С. 55–63.

9. Petrova N.N., Fadeeva A.A., Bazanov A.S. Implementation of the Scientific and Methodological Approach in Natural Science Teaching Methods // International Conference «Educational Environment for the Information Age» (EEIA–2018), Moscow, Russia, June 5–6, 2018. Doi: [dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.9.2](https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.9.2). P. 587–595.

10. Петрова Н.Н., Базанов А.С. Изучение геофер на основе круговоротов вещества и энергии // География в школе. 2019. № 6. С. 35–40.

Дата поступления – 21.01.2020

Geographical culture: academic school of academician V.P.Maksakovsky

Natalya N. Petrova – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Leading Researcher, Institute of Education Development Strategy, Russian Academy of Education (Moscow, Russia); geopetrova@mail.ru

Abstract. *The article analyzes the scientific contribution of V.P.Maksakovsky in the development of the most modern trends in geographic education: areas of activity, basic ideas, and the most important works. V.P. Maksakovsky for the first time in Russian literature in detail and comprehensively revealed the concept of geographical culture. The scientific foundations of this concept are reflected in the culturalological concept of modern school geography, in scientific and methodological approaches to the development of Standards for secondary and high school.*

Key words. *Geographical culture, geographical picture of the world; geographical thinking; geography methods; language of geography, geographical literacy.*

REFERENCES

1. Petrova N.N., Barabanov V.V. FGOS starshej shkoly po geografii: nauchno-metodicheskie podhody k sovershenstvovaniyu trebovanij k predmetnym rezul'tatam osvoeniya osnovnoj obrazovatel'noj programmy [GEF of the high school in geography: scientific and methodological approaches to improving the requirements for substantive results of mastering the main educational program]. *Geografiya v shkole* [Geography at school]. 2019. No. 6. P. 23–29.

2. Geograficheskaya kul'tura: uchebnik dlya vuzov [Geographical culture: textbook for universities]. Moscow: VLADOS, 1998. 416 p.
3. Nauchnye osnovy shkol'noj geografii [The scientific basis of school geography]. Moscow: Prosveshchenie, 1982. 96 p.
4. Petrova N.N. Geografiya v shkole: problemy i perspektivy [Geography at school: problems and prospects]. *Vestnik Moskovskogo Universiteta* [Bulletin of Moscow University]. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2019. No. 3. P. 47–54.
5. Petrova N.N., Soloduhina N.N. Geografiya v starshej shkole: ot bazovogo urovnya k uglublennomu [Geography in high school: from the basic level to the advanced]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science]. 2019. No. 6. P. 34–41.
6. Ekonomicheskaya i social'naya geografiya zarubezhnyh stran [Economic and social geography of foreign countries]. Moscow: Prosveshchenie, 1980, 1981.
7. Volkova S.A., Petrova N.N., Solodukhina N.N. Training of Natural Science Teachers As Part Of Lifelong Learning International Conference "Education Environment for the Information Age". Available at: [https://doi.org/10.15405/epsbs\(2357-1330\).2019.9.2](https://doi.org/10.15405/epsbs(2357-1330).2019.9.2).
8. Petrova N.N., Fadeeva A.A. Metodicheskie puti dostizheniya metapredmetnyh rezul'tatov obucheniya geografii [Methodical ways to achieve meta-subject results of teaching geography]. *Geografiya v shkole* [Geography at school]. 2018. No. 2. P. 55–63.
9. Petrova N.N., Fadeeva A.A., Bazanov A.S. Implementation of the Scientific and Methodological Approach in Natural Science Teaching Methods. *International Conference «Educational Environment for the Information Age» (EEIA–2018)*, Moscow, Russia, June 5–6, 2018. Doi: [dh.doi.org/10.15405/epsbs.2018.9.2](https://doi.org/10.15405/epsbs.2018.9.2). P. 587–595.
10. Petrova N.N., Bazanov A.S. Izuchenie geosfer na osnove krugovorotov veshchestva i energii [The study of geospheres based on the cycles of matter and energy]. *Geografiya v shkole* [Geography at school]. 2019. No. 6. P. 35–40.

Submitted 21.01.2020

К 100-летию со дня рождения Бориса Львовича Вульфсона

*Уходят навсегда учителя,
С собою унося частицу сердца.
Уходят, на прощание даря
Тепло души, чтоб в жизни обогреться.*

С.Ветров

Борис Львович Вульфсон родился 27 мая 2020 г. и прожил долгую и плодотворную жизнь, оставив богатое научное наследие. В памяти учеников он остался интеллигентным, высокообразованным, остроумным и доброжелательным человеком с глубокой внутренней культурой. Можно сказать, что это был человек-эпоха, в жизни которого нашли отражение все важные вехи истории нашей страны.

Ровно 55 лет Б.Л.Вульфсон проработал в Институте стратегии развития образования РАО (до 2014 г. – Институт теории и истории педагогики). Здесь он защитил докторскую диссертацию, стал профессором и членом-корреспондентом РАО. Совместно с академиком З.А.Мальковой они основали Научную школу и Совет по сравнительной педагогике.

До этого периода в его жизни уже случилось немало знаменательных событий. В 1948 г. Борис Львович окончил обучение на историческом факультете Московского городского педагогического института им. Потемкина (в 1960 г. Институт вошел в состав МГПИ им. В.И.Ленина), поступил в аспирантуру и защитил кандидатскую диссертацию по истории Франции, ради чего выучил французский язык. К тому времени он уже достаточно хорошо знал немецкий и позже неоднократно печатался на немецком языке. Во время учебы в аспирантуре Борис Львович работал учителем истории в московской школе на Пушкинской улице. И какого же было его удивление, когда уже на 90-м году жизни его нашли бывшие ученики! Узнать их, конечно, было невозможно. Им всем было уже около 80 лет! Приехали к Борису Львовичу домой, от души пого-

ворили, вспомнили «щуплого очкастого» учителя, который за три года сумел привить своим ученикам непреходящую любовь к истории. Вот что значит быть настоящим Учителем, которого повзрослевшие дети помнят всю жизнь!

В 1951 г. Борис Львович был направлен по распределению в Иркутск, где около девяти лет жил и работал преподавателем истории в Иркутском государственном университете. Там он впервые в жизни получил отдельную служебную комнату (хотя и с удобствами на улице) и говорил, что был совершенно доволен, т.к. имел по тем временам прекрасную зарплату преподавателя университета, которая позволяла жить безбедно и посещать все три театра, которые были тогда в городе.

В 1961 г. он вернулся в Москву и начал трудиться в Институте теории и истории педагогики Академии педагогических наук. Его супруга Елена Григорьевна работала переводчиком в издательстве «Советская энциклопедия», прекрасно знала французский язык, французскую культуру и историю. Она любила устраивать «литературные вечера», и иногда у них в гостях бывали зарубежные гости, приезжавшие в нашу страну «с дружественным визитом». Сначала они жили в коммунальной квартире, и туда к ним приходили друзья, чтобы шепотом обсудить вольнолюбивые идеи эпохи «оттепели», почитать стихи. Потом они получили двухкомнатную квартиру на ул. Вавилова, где Борис Львович и прожил до последних дней. Когда я впервые попала в эту квартиру, то очень удивилась скромности, почти аскетичности обстановки. Большое количество книжных шкафов мне казалось уже закономерностью. Кро-

ме чтения Борис Львович всегда любил классическую музыку, хорошо знал биографии и музыкальные произведения выдающихся российских и зарубежных композиторов. Радио «Орфей» всегда звучало в его комнате. Казалось, музыка действительно помогала ему жить...

В благополучные годы Борис Львович с супругой часто отдыхали в Абхазии, в Пицунде, которую любили за чистейшее море и воздух. Всегда занимались спортом: по многу километров ходили пешком, бегали, поднимались в горы, зимой катались на лыжах и коньках.

Надо сказать, Борис Львович не по своей воле довольно много «поколесил» по просторам Советского Союза. Казалось, что вся его жизнь была легка и безоблачна: он никогда ни о чем не жалел, ни на что не жаловался. Родился в Витебске, но города практически не помнил. А вот с особой теплотой вспоминал Ленинград и Васильевский остров, где провел свое детство и юность, пока в 21 год не ушел защищать любимый город от фашистов, будучи студентом исторического факультета ЛГУ, хотя по зрению не подлежал призыву. Это было его личное решение. Он не любил вспоминать то страшное время, когда наши войска отступали с большими потерями, когда казалось, что еще немного и город будет занят врагом. В бою, где-то на территории Эстонии, он был тяжело контужен, полностью потерял речь. Попал в госпиталь, который по иронии судьбы находился в стенах Ленинградского университета. Вскоре кольцо блокады сомкнулось вокруг Ленинграда, и госпиталь эвакуировали из города по «Дороге жизни». Долечиваться раненого бойца отправили под Ярославль. После лечения предложили работу бухгалтера, т.к. голова прекрасно соображала, а говорить он практически не мог. Но Борис Львович сконцентрировал всю свою волю, серьезно стал заниматься с логопедом и вернул-таки себе речь! С тех пор он всегда немного заикался, что мне лично казалось его неповторимой особенностью, а не недостатком...

Поскольку работа бухгалтера рядового Бориса Вульфсона совершенно не привлекала, то его направили доучиваться военному делу и делиться своим военным опытом с молодыми солдатами в Ташкентское пехотное училище, где он прослужил до 1946 г. и дослужился до звания старшего лейтенанта. Спустя много лет, уже в нулевые годы, Бориса Львовича неожиданно пригласили в военкомат, чтобы вручить медаль «За отвагу», к которой он был представлен в далеком 1941 г. за тот бой, в котором был контужен. Как нередко случалось, бумаги затерялись где-то в чиновничьих столах, пока раненого бойца переводили из одного госпиталя в другой. Борис Львович гордился этой наградой: в 1941 г. почти никого не награждали, т.к. Красная Армия отступала, теряя людей и территории. Значит, свой любимый город он защищал действительно с честью, если его решили все же отметить.

Однажды он рассказал про курьезный случай, который мог бы закончиться драматически или даже трагически, если бы не участие Бориса Львовича. В Ташкентское училище должна была приехать комиссия с проверкой, узнали об этом буквально накануне. Срочно снарядили ловких солдатиков, которые написали несколько плакатов и вывесили их во дворе училища. Работали всю ночь. Рано утром, когда все еще спасли, Борис Львович вышел во двор с обходом и обомлел. На одном из плакатов предполагалась надпись «Слава товарищу Сталину!». Но солдаты ночью умудрились перепутать буквы, и в фамилии «Сталин» вместо буквы «т» написали букву «р». Как стала звучать фамилия ... даже сейчас неприлично произнести вслух, а тогда это была расстрельная статья... В силу своего небольшого роста Борис Львович не смог снять плакат, поэтому ему пришлось идти к командиру. С большой неохотой тот вышел во двор, т.к. тоже всю ночь не спал и не понимал, зачем его беспокоят «в такую рань». Когда он увидел плакат, цвет его лица стал таким белым, что впер-

вые в жизни Борис Львович понял смысл выражения «быть белее полотна». Страх сковал все конечности далеко не трусливого командира... К счастью, история закончилась благополучно, никто не пострадал. Бойцов разбудили, они исправили ошибку, и для всех остальных эта история так и осталась неизвестной.

Борис Львович практически никогда не рассказывал о своих родителях. Говорил только, что они прожили совсем недолгую жизнь и непонятно, почему он сам все живет и живет. Видимо, за них обоих... Позже я узнала от его второй супруги Натальи Михайловны, что мама прожила немногим более 50 лет, а отца растрелили в годы репрессий (в 1938 г.). Сохранилась единственная фотография, где отец, красивый молодой Лев Вульфсон, сидит за столом, заваленным бумагами, и работает... Сама Наталья Михайловна дружила с первой супругой Бориса Львовича, часто гостила у них дома. Наталья Михайловна была филологом, человеком незаурядным, очень скромным и сердечным. Свою диссертацию о М.Ю. Лермонтове она защищала под руководством знаменитого лермонтоведа Ираклия Андроникова. И очень трогательно заботилась о Борисе Львовиче после смерти Елены Григорьевны.

Я была последней ученицей Б.Л. Вульфсона и познакомилась с ним лишь в 2011 г., когда он согласился стать сначала моим неофициальным консультантом, а потом и научным руководителем. Невозможно забыть общую работу над текстом диссертации. Являясь известным ученым не только в России, но и за ее пределами, Борис Львович оставался всегда открытым к обсуждению и дискуссиям, пусть даже с начинающим исследователем. Главное – нужно было суметь правильно сформулировать мысль и отстоять свое мнение на доказательной основе. Борис Львович умел вдохновлять. С ним можно было спорить, он никогда не был категоричен в своих высказываниях: умел выслушать, тактично сделать замечание, тонко пошутить.

Помню, как после выступления одного довольно известного ученого, который анализировал образование в мире в период 1990-х гг., Борис Львович высказался: «Довольно интересно, но не утренняя роса». И других слов было уже не нужно, все встало на свои места. Но Борис Львович умел признавать и свои проблемы. Говорил, что теперь, в эпоху компьютерных и прочих технологий, ему стало сложнее успевать за быстроменяющимся миром. Поэтому с интересом выслушивал информацию, которой не обладал.

Он запрещал дарить ему подарки. Даже конфеты для супруги не разрешал приносить. Говорил: «Не приносите ничего. Никогда! У меня хорошая пенсия. Хотя зарплата, конечно, смехотворная». И пошутил однажды: «Ну, если только слона!». Я эти слова запомнила и когда в сувенирном магазине увидела бутылку в форме слона, наполненную травяным бальзамом, обрадовалась, что могу ответить на шутку Бориса Львовича. Пришла очередной раз с этим «слоном» и сказала: «Ну, теперь Вы отказаться не сможете!». Он растерялся, но уже не стал настаивать, чтобы я забрала подарок обратно. Сам он всегда очень любил пошутить, часто рассказывал нетривиальные анекдоты, которые у него хранились в памяти на любой случай. Рассказчиком он был великолепным! После защиты диссертации он уже приглашал к себе домой просто «попить чаю». Иногда деликатно просил моего супруга починить какие-то мелочи, электрическую бритву, например, или настроить радио. Они быстро нашли общий язык. Наталья Михайловна готовила изумительные блинчики с мясом, и мы подолгу беседовали. Это было всегда невероятно интересно. У Бориса Львовича на все события был свой, часто отличный от других, взгляд, особый дар изложения с юмором даже самых неприятных моментов жизни. Мы обсуждали историю страны, трагическую судьбу царской семьи (в его доме были старинные книги и переписка царской четы) и нелегкие моменты современности.

На 91-м году жизни у Бориса Львовича случился инсульт, парализовало ноги и казалось, что он уже никогда не сможет покинуть свою квартиру. Но как и в 1941-м, он снова напряг все свои силы и волю, чтобы заново научиться ходить, и потом еще не раз выходил на работу и поднимался пешком на третий этаж. Это казалось невероятным. А он говорил с хитрой улыбкой: «Дайте мне точку опоры, и я поднимусь на 10-й этаж!».

Он всегда чему-то учился, всю жизнь. В 90 лет освоил компьютер и научился использовать скайп. Но, конечно, всегда оставался верным своим любимым средствам информации – газете и книге. До последнего года регулярно посещал библиотеку, где подолгу работал с зарубежной прессой. Нам теперь трудно представить, как без интернета и компьютера, в условиях советской цензуры он мог из газет и официальных документов добывать новейшую информацию о зарубежной школе, реформах и развитии образования в мире. Его научный бестселлер «Школа современной Франции», вышедший в 1970 г., служил основным источником знаний о системе образования Франции вплоть до конца XX в. Его учебник по истории сравнительной педагогики перевели на китайский язык и долгое время использовали при обучении студентов в педагогических вузах Китая, и там до сих пор помнят его имя! Я шутила, что с такими способностями к аналитике он мог бы стать неплохим разведчиком...

Впервые «в дальнем зарубежье» Б.Л.Вульфсон побывал в 1989 г., а затем в 2000-м, после получения премии Президента РФ в области образования, которой они были удостоены вместе с З.А.Мальковой за цикл монографических исследований «Роль и функции сравнительной педагогики в развитии и повышении эффективности отечественного образования». Он решил посетить на полученные деньги Францию, о которой так много писал.

Именно Б.Л.Вульфсон предложил использовать термин «сравнительная педагогика» для обозначения нового в СССР научного направления (1960-е гг.). Термин родился во Франции более 200 лет назад, и французские исследования в области сравнительного образования в середине XX столетия были плодотворными и весьма успешными.

Вклад Б.Л.Вульфсона в развитие сравнительной педагогики трудно переоценить. В его работах мы находим ответы на множество теоретических и практических вопросов сравнительного образования. Главная его заслуга заключается в том, что он четко выстроил, описал и обосновал методологию сравнительно-педагогических исследований. Трудно превзойти ту высокую планку, которая была задана в компаративистике Борисом Львовичем Вульфсоном благодаря четко выстроенной им логической линии, ясности изложения и глубине рефлексии.

Авторитет Б.Л. Вульфсона в области сравнительного образования был и остается одним из самых высоких в нашей стране. Его книги и статьи до сих пор активно цитируют исследователи, занимающиеся проблематикой педагогической компаративистики, о чем свидетельствуют данные РИНЦ (Российский индекс научного цитирования). Борис Львович всегда кропотливо работал как над содержанием своих работ, так и над языком изложения, формой и стилем. Поэтому все его работы так легко читаются, в них нет красивых, но лишенных мысли выражений и ненужных «заумностей». При этом переведенные зарубежные статьи он никогда не выдавал за свои личные идеи. Всегда добросовестно цитировал иностранных авторов. Он дорожил своей репутацией. И ему всегда хватало своих собственных мыслей и идей.

Незаурядный человек и выдающийся ученый Борис Львович Вульфсон оставил глубокий след в сердцах и умах знавших его людей. Дорогой наш Учитель, пока живы - будем помнить Вас!