



СОДЕРЖАНИЕ

Учредители

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
Л.А.Вербицкая
А.А.Кузнецов
В.С.Лазарев
Н.Н.Малофеев
В.М.Монахов
Н.Д.Никандров
Л.М.Перминова
А.Л.Семенов
Я.С.Турбовской

Редакционный совет:

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

НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

Зверев С.М., Слободчиков В.И.
Проектирование инновационного образования: от прототипа к прецеденту..... 3

Саранцев Г.И.
Диссертационные исследования по методикам в свете современной методической науки..... 11

Король А.Д.
Какое знание способно изменить человека: уроки истории..... 20

Пустовалова В.В. Педагогические возможности когнитивной метафоры..... 26

Перминова Л.М. Научный журнал как модель информационно-образовательного пространства..... 32

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Веракса Н.Е., Веракса А.Н.
Проблема средств в образовательных программах для детей дошкольного возраста..... 43

Лебединцев В.Б., Минова М.В.
Концепция развития школьного обучения в сельских муниципальных районах..... 51

Никонова Н.И., Залуцкая С.Ю.
Актуализация развития межкультурной компетентности якутских школьников при изучении художественной литературы..... 58

Киселева Н.Ю., Шулекина Ю.А.
Диагностика речевых нарушений школьников в условиях современного образования..... 64

Барышев Р.А.
Формирование информационной компетентности читателя как образовательная функция современной библиотеки..... 70

КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Рекомендации по итогам «круглого стола» на тему «О состоянии и перспективах развития педагогического образования в Российской Федерации»..... 75

Адрес редакции:
119121, Москва,
ул. Погодинская, д. 8.
Телефоны: (499)248-6971;
(499) 248-5149
E-mail:
pedagogika2006@yandex.ru
Наш сайт:
http://www.pedagogika-rao.ru

Свидетельство о регистрации
средства массовой информации.
№ 015021 от 25.06.1996

Подписано в печать
05.04.2018
Формат 70x100 1/16
Печать офсетная
Бумага офсетная
Усл.печ.л. 9,6
Тираж 1500 экз.
Заказ № 2841
Цена каталожная

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

Елькина О.Ю., Лозован Л.Я. Профессиональное становление будущего учителя в социокультурной среде университета	78
Сагаева Д.М., Павлова Л.В., Булкина Л.В. Игровые приемы моделирования профессиональной деятельности при изучении систем менеджмента качества.....	84

————— **СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА** —————

Дудко С.А., Лойола Д. Школа Франции в поисках свободы, равенства и братства.....	92
---	----

————— **ОБСУЖДАЕМ ПРОЕКТ КОНЦЕПЦИИ** —————

Концепция совершенствования (модернизации) единой информационной образовательной среды, обеспечивающей реализацию национальных стратегий развития Российской Федерации.....	98
--	----

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

Проектирование инновационного образования: от прототипа к прецеденту

С.М.Зверев, В.И.Слободчиков

Аннотация. В статье раскрывается содержание понятий «прототип» и «прецедент», рассматривается их связь и взаимообусловленность в процессах программно-нормативного обеспечения инноваций в образовании. Вводится представление о механизме инновационного проектирования, направленного на совершенствование и развитие содержания образования.

The paper exposes the concept of «prototype» and «precedent» and considers their relationship and interdependence in the processes of software and regulatory support of innovation in education. Introduced the concept of the mechanism of innovative design, aimed at improvement and development of educational content.

Ключевые слова. Инновационное проектирование, категория, методологический, нормирование, прототип, прецедент, статус, условия.

Innovative design, category, methodological, rationing, prototype, precedent, status, conditions.

Феномен научности нового типа состоит в том, что наряду с теоретическими знаниями складывается комплекс, в котором сопряжено программно-проектное и нормативное знание. Сегодня этот комплекс наиболее адекватен формирующейся новой социально-гуманитарной реальности – проектно-ориентированному образованию. [1; 2; 3; 4]. Понятия *проектный замысел, проектное решение, проектные технологии, модель, инновация, прототип, прецедент* и др., объединенные категорией *проектная деятельность*, существенно расширили профессиональное сознание педагога и стали ведущими в понятийном строе его мышления.

Однако среди названных понятий *прототип* и *прецедент* являются наименее известными, во-первых, с позиции понимания их значения в системе идеальной действительности проектирования и мысленных образов образования; во-

вторых, с точки зрения обоснования на их основе содержания и организационно-методического обеспечения образования. Удивительно, но о понятии *инновация педагог-проектировщик* может рассуждать сколь угодно долго, а о *прототипе* и *прецеденте*, особенно в их взаимосвязи (о чем далее и пойдет разговор), их значении в своей профессиональной деятельности (и конкретно – в проектировании) ни слова не скажет. А между тем, продумывая и разрабатывая различные виды образовательных программ и проектов, он должен иметь необходимую «взаимосвязанную совокупность, систему различных средств и представлений объекта, фиксирующих его строение, конструкции, функции и пр.» [4, с. 300–301] Такой «взаимосвязанной совокупностью», на наш взгляд, и является связка понятий «*прототип-прецедент*». Степень владения ими отвечает всем социокультурным и научно-технологическим требованиям, предъявляемым профессионально-педагогической деятельности.

Прототип-прецедент является одним из способов выражения воспроизводства и развития образования [5; 6]. Употребив понятие *связка*, мы ввели методологический инструмент в качестве ключевого технологического компонента инновационного проектирования в образовании. Данная *связка* представляет собой *скрепу*, соединяющую действия, направленные на сохранение и поддержание нормального функционирования образования по его источникам – *прототипам* и с проектными действиями, обеспечивающими его развитие за счет создания *прецедентов*. Следовательно, механизм инновационного проектирования можно описывать как реализацию *прототипно-прецедентной* схе-

мы. Она позволяет по-новому посмотреть на мир образования, открывает новые перспективы развития, сохраняя его классические устои.

Реализация этой схемы открывает возможность осмысленно строить процесс проектирования, в котором видимы его начала – *прототипы* и его результат инновационные разработки *прецедентного типа*, обеспечивающие образованию «потребное будущее» (Н.А.Бернштейн). Внимая прототипам, замысливая разработку прецедента, мы обеспечиваем генетическую связь будущего образования с культурно-историческими и научными традициями. И ответ на вопрос, когда появляется в процессе проектирования необходимость обращения к этим понятиям, очевиден: тогда, когда требуется искать обоснование причинности (что было, на чем основывалось и как вводилось то или иное содержание образования, система, технологии или методы обучения, побудившие выйти в инновационное проектирование).

Работа с этими понятиями имеет существенное культурно-историческое значение, но появляются они в проектировании, как правило, в связи с задачами развития образования за счет выхода в создание прецедента при одновременной рефлексивной реконструкции прототипа и его расшифровки. С одной стороны, происходит понимание исторического наследия и культурных смыслов прототипа в его полноте и сущности, а с другой, путем соотнесения с ним проектного замысла разрабатываются концептуальное положение и технология проектирования, ведущая к созданию задуманной проектной разработки. Прецедент в этом аспекте становится предельной целью *инновационного проектирования*. Это особенно важно в связи с пониманием и употреблением категории *развитие* в аспекте создания инновационных образовательных продуктов и результатов в форме прецедентов. Иначе теряется смыслообразование проектирования, поскольку не ясно: действовать ли в рамках истори-

чески сложившегося культурогенеза (т.е. следовать прототипам, а, следовательно, воспроизводить устоявшиеся нормы образования, или развивать их); охранять и поддерживать функционирование образования, или обеспечивать его переход в другое, более совершенное состояние.

Ответы на эти вопросы означают в итоге трансформацию образования в сторону качественного усложнения и приобретения дополнительного потенциала эффективности. Таким образом, связка понятий *прототип–прецедент* (или прототипно-прецедентная схема) изначально содержит потенциал развития. Его реализация понимается нами как проблема, требующая создания благоприятной образовательной среды, содержание и состав которой должен быть представлен: предметностью культуры (в широком смысле); внутренним миром участников инновационного проектирования; разнообразием знаний и средств деятельности; площадками для коллективного обсуждения, проведения семинаров, взаимных консультаций и т.п.

По нашему мнению, все это приведет к новому качественному состоянию образования, которое выступает как *тотальное* и *необратимое* изменение механизмов его функционирования. Именно в этой связке фиксируется нами точка перелома, кризис перехода, что можно вполне обоснованно поименовать, как *ситуацию развития посредством инновационного проектирования*.

Трактовка понятия «прототип». Для образования прототип имеет принципиальное значение, поскольку означает *первообраз, идеальный образец, рационально сконструированную систему знаний*, которые фиксируют его типичные свойства, то, к чему и ради чего и существует образование [5]. В образовании прототип «показывает человеку образец, по которому тот организует свое действие и бездействие. Образование нуждается в заранее обеспеченном путеводном образце и во всесто-

ронне укрепленной позиции». [7, с. 252]. В прототипе «схватываются» общие признаки образования, с внутренним единством всех форм его проявления и функционирования. Прототип – есть мысленное условие видеть «способность» образования пребывать в устойчивых и постоянных формах, но в сменяемых способах реализации. Возникая в сфере идеализации, прототип представлен в недрах образовательной практики своими предметными референтами – образовательными программами, становясь «*субъектом культуры*» (Э.Ильенков).

Пренебрегая значением его обсуждения, мы тем самым, лишаем себя возможности понимать смыслы образования, как исторически заданные, так и в перспективе развития. Будем постоянно путаться в эмпирических суждениях, произвольно трактовать сегодня одно, завтра другое, а послезавтра третье его содержание, при этом постоянно находиться в разрыве между «требованием общества» и реальными образовательными результатами. Прототип же может оказаться категорией, которая «снимает» все эти проблемы. Такое утверждение основано на классическом постулате системно-деятельностного подхода о том, что *ни одна деятельность, ни одно мышление не обходятся без идеализации своего предметного содержания – и в каких бы формах она ни происходила* [8]. Следовательно, и в образовании прототип есть тот самый идеальный предмет проектирования.

Идея прототипа выражена в двух формах: первая – абстрактно-образная, вторая – реальные референты в виде строго заданных концептов. Это, прежде всего, образовательные стандарты и образовательные программы (существуют и другие, например, прототип организационной формы образования – школа, ВУЗ, спортивная секция и т.п.).

Первая модификация прототипа говорит о *пространстве замысла* в поле образовательного проектирования – место

появления прецедентов и его референтов в виде инноваций. Это линия преобразований, приобретения новых свойств. Образуя говоря – это некое внутреннее знание и забегание вперед по отношению к будущему содержанию образования. Оно освобождает педагогических работников от необходимости концентрироваться на утилитарных вопросах, позволяя пребывать в мыслительном пространстве развития образования посредством проектирования, порождая его новые значения в русле своих задач.

Вторая модификация прототипа – линия установления *меры*, которая требует исполнения предписаний и неукоснительного следования нормам. Очевидно, что образование существует в этих двух крайних модификациях. Говорить о том, что первая важнее второй (или наоборот), неверно, ибо развитие образования – появления новых понятий, новой предметности – идет по линии сопряжения (и напряжения) этих двух полюсов. А движение между ними нередко требует выхода за пределы известных языковых норм и разработки новых лексических средств [6].

Примерно в такой же ситуации оказались и мы, пытаясь возродить в языковом обороте педагогического сообщества понятие *прототип*. Его употребление должно существенно расширить функциональность профессионального педагогического языка (когнитивную, понятийную, смыслообразующую функции). Конечно, это может быть осуществлено только в соответствии с длительной процедурой обсуждения необходимости введения данного понятия. Есть убедительный пример подобного языкового расширения – включение в лексику педагогического сообщества термина *инновация*, теперь уже устоявшегося и укоренившегося. В конечном счете должна взять верх коммуникативная целесообразность, а в наше время – выбора содержания образования, соответствующего современным социокультурным и цивилизационным вызовам.

Прототип нами рассматривается в качестве способа мысленно представить сложно выразимую сущность образования, во-первых, в сжатой, емкой абстрактно-образной форме, во-вторых – в концептуальной подробности. В этих двух формах можно обнаружить разные опыты (эмпирический и духовный), разные знания (обыденные, научные и даже вненаучные). В этом плане прототип приобретает значение такой номинативной единицы профессиональной лексики современного педагога, которая содержит необходимый *концептуальный объем коллективно созданных знаний об образовании* в данное культурно-историческое время.

Мы убеждены, что расшифровка значения прототипа в его *образно-концептуальном* значении должна быть заложена в поиск путей развития образования. Прототип образования, приобретая большую социокультурную значимость, выходит за свои сугубо образовательные рамки. Он «притягивает» к себе близкие по смыслам социальные и культурные ориентиры и нормы, определяет связь со многими другими сферами деятельности: правовой, управленческой, социокультурной и пр. Это и есть, на наш взгляд, феномен современного образования, его проблематика. Подобная тенденция начинает приобретать признаки и характеристики общественно-исторического императива, что не может не захватывать им в своей деятельности все виды образовательных практик.

Трактовка понятия «прецедент». *Прецедент* определяется как «случай, имевший место ранее и служащий примером или оправданием для последующих случаев подобного рода» [9]. Это понятие часто используется в юридическом знании [10], однако сегодня оно используется в самых различных сферах деятельности и обыденной жизни, т.к. его семантика содержит ответы на многие вопросы о природе человеческих действий, событий, происхождения вещей. Особенно широко стали употребляться словосочетания *прецедентный*

феномен и прецедентная ситуация [11; 12]. Раскрывая их значение и смыслы, указывают на главное: за ними «стоит» человек со своими замыслами, действиями и поступками [6]. Именно человек, с его внутренним миром, индивидуальностью (как существо *сознательное и деятельное*, способное отдавать себе отчет о самом себе, т.е. рефлексивное, способное к осознанному преобразованию предметного мира, но нередко действующее по наитию) может являться ключом к пониманию человеческих прецедентных действий (решений). Кроме того, не надо забывать, что человек живет в системе реально-практических, а не абстрактно-социальных связей с другими людьми. Мы же нигде и никогда не увидим его *до и вне* конкретных связей с другими – он всегда существует *в общности* и действует через *сообщество*. Именно *событийная общность людей* есть условие появления прецедентных решений, прецедентных феноменов, не менее реальных, нежели нормы, правила и стереотипы.

Однако прецедент может остаться «счастливым случаем», не получив продуманного обоснования своего воплощения. Его «жизнеспособность» проверяется не фактическим существованием во времени и пространстве, не красотой и логикой, а возможностью быть включенным в процессы нормирования и перевода в статус содержания образования (любого иного компонента этой системы) в качестве прототипа. В этом ключе, как нам представляется, принципиальными условиями реального включения в образование являются его соответствие современным представлениям о доминантах развития образовательных практик. Отообразим эти условия в следующих вопросах: займет ли прецедент место в социально-ориентированном образовании? Вписывается ли он в образование в качестве средства трансляции культурно-исторического опыта? Соотносим ли прецедент с культурно-исторической формой становления сущностных сил человека?

Ответы на эти вопросы являются для нас исходным самоопределением и условием перехода к рассмотрению *прецедента* применительно к образованию. Чтобы начать его рассматривать, необходимо войти в пространство методологического знания, в контексте которого понятие прецедента в связке с понятием прототипа играет ведущую роль в инновационном проектировании, причем в нескольких смыслах:

- в качестве *источника* будущего содержания и устройства образования;

- *метода исторической реконструкции* и *критерия сверки* основных вех в становлении и развитии образования как общественной практики [6].

- *принципа «по аналогии»*, когда становится важным и возможным перенос теоретических представлений и средств деятельности из одной действительности в другую [1]. Это позволяло порождать новые концептуальные схемы и находить технологические решения инновационного типа;

- *средства развития профессионального сознания* педагога в сочетании с развитием рефлексивных способностей.

Все названные смыслы не могли остаться незамеченными и в развертывании инновационного проектирования в образовании, особенно в последнее десятилетие прошлого века, когда идея создания прецедентов вошла «в моду». Роль и значение прецедента стала во многом предопределять будущее развитие образования. В этом смысле прецедент рассматривается нами как синтез понимания, организации и оформления профессиональной деятельности [6], т.к. на первый план вышли два базовых процесса: *проектирование* и *нормирование* в образовании. Именно в этом контексте нас интересует вопрос о прецедентах. Понятно также, что созданный *прецедент* может далее стать *прототипом*, и его воспроизводство пойдет по новым характеристикам образовательного цикла. В любом варианте мы получаем представление о пространстве пре-

образований, произведенных человеком, но также опосредованно – о преобразованиях самого человека.

О статусах прототипа и прецедента. В историческом аспекте оба эти понятия фактически являются *некими всеобщими нормами образования*, но определяющими два принципиально разных процесса – функционирования и развития.

В задачах сохранения образованием нормы своего функционирования прототипом определяется его содержание, отличающееся своим конкретным составом, а также характеристиками по историческим периодам и системам образования, образовательным стандартам и программам. Он содержит все разнообразие и все типы норм в образовании (психологические, педагогические, социальные, профессионально-деятельностные, правовые и пр.), причем во всех степенях их императивности: от разрешающей до запрещающей. Иначе говоря, *прототипичность* образования характеризуется обратимостью процессов изменения при определенных и необходимых условиях, представляя собой циклическое воспроизведение постоянной системы функций. В задачах развития образования прототипу начинают противостоять инновационные разработки, где прецедент играет решающую роль в его изменении. Происходит пересмотр норм, их совершенствование, замена. Следовательно, все это являет собой возникновение нового качественного состояния образования, которое выступает как *тотальное* и *необратимое* изменение механизмов функционирования.

В общественных, культурно-исторических процессах – *прототип* в *ретроспекции* и *прецедент* в *проспективном* плане представляют собой своеобразную «генетическую матрицу» общества и позволяют в разных проекциях и формах говорить об основаниях и путях развития образования. Такая связка означает взаимообусловленность влияния понятий друг на друга: совершенствование и развитие про-

тотипа идет через инновационную разработку, так же, как и обратный эффект, т.е. инновационная разработка не может быть реализована вне опоры на прототип, выступающий в качестве комплексного средства оценки результатов инновационной разработки. И прототип как идеальный образец и предметно-содержательная сущность образования, и прецедент в качестве представлений о его будущем имеют определенные статусные обязательства.

Императивно-модальный статус понимается в оценочной интерпретации этих понятий как система предписаний, того, что должно или не должно делаться в определенных обстоятельствах при реализации целей образования. Данные статусные обязательства распространяются по всему пространству действия понятий в структуре базовой категории «норма».

Нолеологический статус – это актуализация способов получения всех типов знаний (принцип достоверности), используемых в образовании. Со стороны прецедента – потенциальная возможность получать новые знания (принцип гипотетичности).

Онтологический статус, предполагает что оба названные понятия в онтологической проекции должны содержать в себе: а) «изображения» основных процессов в системе образования, позволяющих задать его генез; б) вопросы обеспечения и воспроизводства человеческой реальности, закономерностей развития в онтогенезе, условий становления «человеческого» в образовательных процессах, в реалиях социальной жизни и т.п.

Методологический статус позволяет найти основание для создания нормы действия, но в то же время провоцирует отклонение от нее ради движения вперед. Здесь уместна метафора: «Деятельность не может думать дальше идеи. Человек может». Поэтому не деятельность, но человек является предельной онтологией, определяющей, соответственно, все рамки образования в контексте преобразова-

ний прототипа посредством порождения прецедентов. Это обуславливает необходимость культивирования мышления, опирающегося на «практическое знание» в системе коммуникативных отношений субъектов образования.

Благодаря такой статусной нагрузке, оба понятия удерживают образование в наличных исторических рамках, но также потенциально содержат в себе условия собственного развития. Следовательно, и прототип, и прецедент (особенности их взаимосвязи и взаимообусловленности) являются условиями определения «категориального лица» проектирования в образовании. Внимательный взгляд в глубину их внутреннего содержания и связей позволяет именно таким образом понимать процесс его развития. Оба эти понятия, являясь смыслообразующими основаниями образования, определяют характер выхода на новые научно-педагогические горизонты.

Механизм инновационного проектирования в образовании определяется нами на пересечении двух относительно самостоятельных, но связанных между собой процессов: *нормирование образования и проектирование в образовании*. На их стыке возникает противоречие между прототипом и прецедентом, которое мы фиксируем в качестве движущей силы проектирования, прибегая к аналогии с противоречием, как движущей силы процесса обучения [6].

Противоречие выглядит следующим образом. С одной стороны, прототип и прецедент генетически взаимозависимы и взаимообусловлены. С другой стороны, проектный замысел (проектная идея) должен преодолеть нормативное содержание прототипа, поскольку направлен на его дополнение, улучшение, совершенствование, т.е. в конечном итоге – на преобразование прототипа, посредством создания инновационного продукта (в предельном значении прецедентного феномена).

Когда это *новое* появляется? В какой момент мы можем начать говорить об иннова-

ции? Можем ли мы, например, эмпирически установить появление «прецедентного феномена», или это вопрос теоретического обобщения? Нет, эмпирически установить факт появления прецедента не можем, поскольку его осознание – это результат **рефлексивного анализа**.

Основания такого ответа, во-первых, лежат в современном понимании проектирования, уводящем от эмпирических представлений об этой деятельности, которая есть *особый идеальный, процесс «промысливания» того, чего еще нет, но должно (не должно) быть* (Н.Г.Алексеев). В мыслительном поле мы проецируем одновременное существование и прототипа и прецедента, но в полярных точках одного процесса проектирования. В этом проявляется его технологическая особенность и познавательная мощь, поскольку позволяет (разворачивать) выстраивать образование в разных проекциях анализа и преобразований.

В историческом плане прототип может использоваться в качестве установления причин педагогических явлений. Прецедентный феномен может проблематизировать их подлинность относительно современности и на этом сопоставлении задавать образ будущего. Только в ходе «промысливания», и скорее всего, в пост-проектной рефлексии, мы можем квалифицировать проектные результаты как прецедентные, развивающие прототип. Если же полученные результаты не проходят подобную квалификацию, то на самом деле была имитация инновационного проектирования.

В конечном итоге прецедент является результатом рефлексивной оценки состоявшегося проектирования, когда его продукт или результаты могут быть именованы в качестве инновационных. Приведем пример, подтверждающий, что демонстрация как раз и есть второй случай выведения оснований *появление прецедента – результат рефлексивного анализа*.

В конце 70-х гг. прошлого столетия мы занимались *проблемой изучения и обобщения передового педагогического опыта* – примерно в такой формулировке рассматривалось тогда педагогическое творчество, т.к. понятия «инновация», «проектирование» в то время отсутствовали в лексике профессионального педагога. Изучая опыт работы Е.Д.Новика, одного из лучших учителей физкультуры из г. Криуляны Молдавской ССР, мы наблюдали, как его ученики-старшеклассники самостоятельно проводили занятия, а он выполнял роль их консультанта. Было ли это педагогической интуицией или проектным замыслом Е.Д.Новика? Тогда это назвали по-другому – *передовой педагогический опыт*, нигде ранее не применявшийся. Именно в таком ключе его проанализировали и описали и ученые [13]. Но теперь (уже с позиций современных представлений об инновации в образовании) эту педагогическую находку можно считать для тех лет прецедентным феноменом.

Вернемся теперь к вопросу противоречивой взаимосвязи и взаимообусловленности прототипа и прецедента, которые проявляются, как уже отмечалось, в двух процессах – нормирования и проектирования.

С точки зрения *процессов нормирования* мы имеем дело с рассогласованием времен существования прототипа и прецедента: *прототип – это существующий культурный концепт, а прецедент – потенциальная возможность его совершенствования и развития*.

Это рассогласование является константным, но его характер зависит от многих условий (технологических, социально-политических, экономических и пр.). Наиболее отчетливо данный феномен можно рассмотреть на примере сопоставления скорости научно-технологических преобразований в производстве и модернизации профессионального образования. На первый взгляд, они должны быть, конгруэнтны, т.е. содержание образования

должно соизмеряться и согласовываться с процессом возрастания сложности научно-технологических достижений. Однако процессы реформирования образования продолжают идти значительно медленнее прогресса технической сферы. Временной лаг¹ преодолеть не удастся. Вводимые же стандарты образования (даже на базе самого современного научного содержания и усиленного внимания к программно-нормативному обеспечению его реализации) пока этот разрыв преодолеть не могут, поскольку требуют большого промежутка времени для внедрения: нужна подготовка соответствующих педагогических кадров, переобустройство учебно-методического обеспечения и т.д. (процесс обновления может увеличиться до нескольких лет, в то время как наука и технологии за год–другой опять убегают вперед) [6].

С точки зрения *процессов проектирования*, оба эти понятия более плотно взаимосвязаны и взаимообусловлены, поскольку находятся в одной и той же системе проектных координат, хотя и занимают полярные (противоположные) точки в процессе. В ходе проектирования эти точки могут сближаться и расходиться в зависимости от степени новизны проектного замысла и наличных ресурсов, вовлеченных в проектную разработку. Следовательно, на стыке этих двух процессов, взаимная обусловленность прототипа и прецедента определенным образом нарушается. Правда, лишь в том случае, если мы квалифицируем образовательный продукт проектирования в качестве инновационного.

Что же может лежать в основании квалификации и такой оценки? Мы находим ответ, снова обратившись к рефлексии. Известно, что механизм рефлексивного

акта представлен структурой из четырех мыслительных действий: 1) *произвольная остановка* предшествующего действия, подлежащего рефлексии; 2) *фиксация* того, что произошло (выделяются узловые пункты и характер связей внутри того, что происходило); 3) действия, получившие название *объективация* (т.е. преобразование и сведение фиксаций к некоей целостной форме объективированного результата); 4) *отстранение* от ценностных установок рефлекслирующего, но с обязательным сохранением рефлекслируемого (т.е. именно оно *является объектом рефлексии*) [1, с. 3]. Рефлекслируемое видится уже в новом качестве, позволяя тем самым выйти «из автоматизма восприятия прототипа» [6, с. 250].

Проведенные выше рассуждения позволяют нам утверждать, что не только прецедент, но именно его связь с прототипом обеспечивают трансформацию образования вплоть до его переформатирования, прежде всего, посредством инновационного проектирования. Наиболее приемлемыми для иллюстрации могут быть следующие примеры появления прецедентных феноменов: система развивающего образования В.В.Давыдова–Д.Б.Эльконина [1]; рефлексивные задачи по Н.Г.Алексееву [1]; проектные формы построения образования в работах Института педагогических инноваций РАО [3] и т.д. Именно в подобных результатах мы видим «шаг развития» образования.

Таким образом, *механизм инновационного проектирования* в образовании – это искусственное, принципиальное специально создаваемое **нарушение нормы**. Данный феномен, с одной стороны является следствием «усомнения» и проблематизации прототипа, с другой стороны, является условием разработки прецедента. Говоря «нарушение нормы», мы подчеркиваем, что новый образец *изобретается*, т.е. задается новая конструкция прототипа. Фактически речь идет о *временном* и *логическом* аспектах взаимообусловленности прототипа и

¹ *Временной лаг* (англ. «запаздывание») – показатель, отражающий отставание или опережение во времени одного явления по сравнению с другими (в экономике время – от момента вложения средств до получения отдачи).

прецедента в процессах нормирования и проектирования.

Все вышесказанное позволяет заключить, что мы вышли на создание принципиальной методологической *прототипно-прецедентной* схемы в качестве формы фиксации процессов развития образования. Эта схема является **коррелятом рефлексивного мышления**, т.е. исходным критерием переоценки содержания образования, идущих в нем процессов и его устройства. Эта связка задает основания новых образов образования и его моделей, открывающих перспективы на онтологические пределы образования и на место человека в нем. Именно этот смысл заложен в наших рассуждениях о связи прототипа и прецедента в процессе инновационного проектирования в образовании, что позволяет увидеть социально-культурный облик настоящего времени и образ его будущего.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Дисс. ... д-ра психол.н. (науч. доклад) М., 2000. 44 с.
2. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996. 546 с.
3. Проектирование в образовании: Проблемы, поиски, решения. Материалы науч.-практической конф. М., 1994. 103 с.

4. Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании (теория и методология). М., 1975. 527 с.

5. Зверев С.М., Слободчиков В.И. Анализ понятия «прототип» – условие оценки и разработки содержания образования // Наука и школа. 2015. № 4.

6. Исследование и проектирование содержания дополнительного профессионального образования (теоретико-методологические основания): коллективная монография. / Под ред. С.М. Зверева, В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева. М., 2015. 393 с.

7. Хайдеггер М. Наука и осмысление / Время и бытие: Статьи и выступления. М., 1993. 252 с.

8. Генисаретский О.И. Проект и прототип: повторение пройденного после 1975 года. [Электронный ресурс]. URL: http://prometa.ru/olegen/publications/copy_of_45/print.

9. Энциклопедический словарь. М., 1998. 685 с.

10. Лозовская С.В. Правовой прецедент: вопросы теории и практики: Дисс. ... канд. юрид. наук. Екатеринбург, 2005. 41 с.

11. Гудков, Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации: Дисс. ... д-ра филол. наук. М.: 1999. 400 с.

12. Фатеева Н.А. Феномен прецедентности и прецедентные феномены // Язык, сознание, коммуникация. 1998. № 4.

13. Зверев С.М., Мейксон Г.Б. Учитель физкультуры: Опыт работы преподавателя Криулянской школы МССР Е.Д.Новика. М., 1979. 63 с.

14. Философско-психологические проблемы развивающего образования / Под ред. В.В.Давыдова. М., 1981. 176 с.

Диссертационные исследования по методикам в свете современной методической науки

Г.И. Саранцев

Аннотация. В статье сопоставляются развитие методической науки и качество диссертационных исследований по методикам преподавания. Если уровень развития науки за последние десятилетия значительно вырос, то уровень диссертационных исследований по некоторым параметрам даже снизился. Выясняется причина такого явления и пути ее устранения.

The article compares the development of methodological science and the quality of dissertatio-

nal methodical research. If the level of development of science in recent decades has grown significantly, then the level of dissertational research on some parameters has even decreased. The cause of this phenomenon and the ways of its elimination are elucidated.

Ключевые слова. Методика, методология, диссертация и ее атрибуты, сопоставление.

Method, methodology, thesis and its attributes, comparison.

Анализ результатов методических исследований приводит к выводу о том, что предметные методики приобретают статус самостоятельных научных областей [1]. Серьезные подвижки осуществлены в разработке методологии предметных методик, которую составляют: объект и предмет научной области, положения, связывающие внешнюю среду с исследуемой методической системой; диалектика, моделирование, системный анализ и деятельностный подход; конструирование методических систем и их внешних сред; методы исследования методик преподавания.

Объектом методики обучения является предметное образование, обучение, воспитание; предметом – методическая система обучения, находящаяся под влиянием определенной внешней среды, которую составляют общие цели образования, структура личности и закономерности ее развития, предмет соответствующей науки, связь методики с дидактикой, логикой, психологией, физиологией, информатикой, эстетикой. Закономерные связи между компонентами методической системы обучения и ее внешней средой относятся к методологии методики обучения. Они и являются теми исходными положениями теории методики, которые определяют формирование основных ее концепций. Содержание компонентов методической системы и связей между ними составляют теорию обучения. Применение теории к решению конкретных методических задач дает приложения теории обучения. Способ функционирования методических систем обуславливает технологию обучения [2].

Традиционно считалось, что методика обучения предмету призвана обеспечить технологическую сторону учебного процесса. Ее роль сводилась к разработке методических рекомендаций по изучению учебного материала. Этот характер деятельности и определял методическое мышление. Современный взгляд на методическую деятельность вышел далеко

за традиционные рамки. Это объясняется рядом обстоятельств. Прежде всего, отметим возрастание требований к выпускникам высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование». Это привело к смещению акцента в профессиональной подготовке выпускника в сторону ее фундаментализации, усиления методологической составляющей, приобщения студентов к научной деятельности, формирования культуры системного анализа, умения адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать развитие той или иной ситуации и т.д.

Основой профессионального становления и развития специалиста является мышление, адекватное соответствующей деятельности. Расширение и усложнение методической деятельности ведет к существенному изменению в методическом мышлении, которое уже не ограничивается рамками экспериментально-теоретической деятельности. Выполненные нами исследования проблемы современного методического мышления позволили выявить ряд его существенных признаков. Среди них: методическая интерпретация положений педагогики и психологии; конструирование аналогов объектов и их свойств; системное представление исследуемых объектов; комплексное использование диалектики, системного анализа и деятельностного подхода; широкая эрудиция исследователя; ориентация на развитие предметного мышления учащихся; конкретизация общих положений до уровня методических рекомендаций [3].

Методическое мышление должно стать ключевой компетенцией выпускника вуза по направлению «Педагогическое образование». Под компетенцией мы понимаем деятельность и ее результат, а под мышлением – процесс не только отражения реальности, но и прогнозирования, конструирования моделей, являющихся образцами незаданных объектов и явлений. Методическое мышление объединяет фундаментализацию и практическую на-

правленность профессионального образования педагога, являясь средством его гармонизации. Анализ ключевых компетенций современного методического мышления приводит к выводу о том, что они распространяются и на фундаментализацию, и на практическую направленность профессионального образования педагога. Деятельностная природа компетенций, воплощающих методическое мышление, является «общим знаменателем» взаимодействия фундаментализации и практической направленности профессионального образования педагога, дающего их гармонизацию. Заметим, что практическую направленность подготовки педагога мы распространяем на использование новых технологий, конструирование методических систем, анализ различных вариантов изложения учебного материала и др. Однако усложнение практической составляющей педагога не исключает и более раннее представление о ее содержании [4].

Усложнение методической деятельности и адекватного ей мышления ведет к необходимости совершенствования методов исследования в методиках обучения. Их основу составляют диалектика, моделирование, системный анализ и деятельностный подход. К специальным методам исследования по методикам отнесем: интерпретацию положений педагогики в плоскости предметной методики; системное представление исследуемых объектов, их свойств и связей; комплексное использование системного анализа и деятельностного подхода; конкретизацию общих положений до уровня методических рекомендаций; эксперимент [5].

Исходя из сказанного, в становлении и развитии предметных методик можно выделить несколько этапов. Долгое время предметные методики занимались поиском дидактических приемов учителя, их рациональным сочетанием и разработкой методических рекомендаций по усвоению учебного материала. Усвоение студентами этих рекомендаций и составляло содер-

жание методической подготовки учителя. При сопоставлении дидактических приемов обучения с различными учебными предметами оказалось, что многие из них являются общими. Таким образом, появилась необходимость их систематизации и обобщения. Эту задачу взяла на себя дидактика, что способствовало ее формированию как самостоятельной научной области. Предметные методики стали рассматриваться как приложения дидактики, исследования по методикам начинают выполняться в контексте дидактических концепций, а основная их тематика по-прежнему затрагивает формы и методы обучения. Постепенно с накоплением рекомендаций появляются исследования по проблеме совершенствования содержания образования, выполняемые в контексте общедидактических концепций. В развитии предметных методик наступил новый этап: методика стала приложением дидактики.

Ряд исследователей считали предметную методику приложением психологии либо приложением знаний из различных научных областей. Так, Я.И.Груденов предпринял попытку вывести теорию обучения математике из психологии [6]. Он выделил систему психолого-дидактических закономерностей, в которых раскрываются взаимосвязи между внутренними процессами, протекающими в сознании ученика, и внешними, дидактическими условиями, в которых проходит учебная деятельность. К внешним условиям относятся содержание упражнений, их последовательность, приемы организации урока, к внутренним – мыслительная деятельность, процессы запоминания и т.п.

Я.И.Груденовым выделены закономерности формирования умений и навыков решения задач; усвоения учебного материала; памяти; внимания; восприятия; мышления в учебном процессе; законы учебного процесса. Каждая группа содержит до десятка закономерностей. Например, группа формирования умений и навыков решения задач содержит десять

закономерностей, многие из которых являются обобщением опыта учителей и самого автора. Они не раскрывают содержания многих этапов решения задачи и умений, которые призваны обеспечить их реализацию.

Известны и более обширные психологические «аксиоматики», предлагаемые для построения теории обучения. В связи со сказанным отметим, что отзвуки данного направления заметны в диссертациях по методике обучения математике.

Попытку подвести логику в качестве основы под методику обучения математике осуществляет А.А.Столяр, который в книге «Педагогика математики» при изложении конкретного вопроса основное внимание уделяет его логической форме. Например, рассматривая формирование понятий, он акцентирует внимание на объеме и содержании понятия, определении и классификации. При этом в работе совершенно отсутствуют вопросы методики формирования понятий: требования, этапы формирования, их содержание, средства обучения и т.д. В лекции, посвященной векторам, рассматриваются подходы к использованию вектора в обучении геометрии, векторное построение стереометрии, введение понятия вектора в 7 и 10 классах и применение вектора. За рамками учебника остались такие вопросы, как: методика введения вектора, методика изучения векторов, обучение решению задач с использованием векторов.

В конце XX в. активизировалось внимание математиков к методике обучения. Результатом их деятельности является популяризация математических идей, положений, фактов. А.А.Столяр перенос и дидактическую обработку идей, методов и языка науки математики вводит даже в ранг метода исследования методики [7].

Итак, к началу XX в. предметные методики являлись в основном приложением педагогики, хотя попытки разработки других направлений их развития начинают расшатывать это традиционное направление. Во многих работах просматри-

ваются элементы концепции предметной методики как самостоятельной научной области. Особенно активно эта концепция начала разрабатываться с начала XX в. В 1970-х гг. началась самая крупная реформа математического образования. Ее идеология опиралась на бурбакистское представление о математике и концепцию Ж.Пиаже о становлении умственного развития школьников. Результаты реформы привели к следующему выводу: эффективное решение проблемы совершенствования математического образования возможно лишь в контексте комплексного исследования. Так, в методику обучения проникают системный анализ и деятельностный подход, что послужило началом создания методологии методики обучения математике. В конце XX в. только в журнале «Педагогика» опубликовано несколько статей методологического характера. В 1999 г. была опубликована работа М.Нутмонова «Теоретико-методологические основы методики обучения математике как науки» [8], а в 2001 г. издается монография «Методология методики обучения математике» [9].

В рамках методологии методики обучения математике был исследован ряд важных методических проблем: содержание компонентов методической системы обучения, роль и место задач в обучении, формирование понятий, обучение доказательству, были осмыслены по-новому традиционные методические концепции познавательной самостоятельности, мотивации обучения, в частности эстетической мотивации, и др. Все это свидетельствует о том, что предметные методики трансформируются в самостоятельные научные области. Конец XX и начало XXI в. характеризуются активизацией защиты докторских диссертаций, причем многие новые доктора педагогических наук являются кандидатами физико-математических наук. Так, в 1998 г. на заседаниях диссертационного совета МПГУ было защищено 11 докторских диссертаций по методике обучения математике, авторы 7

диссертаций – кандидаты физико-математических наук. В 1988 г. в СССР было 12 докторов педагогических наук по специальности «Методика обучения математике», а в начале XXI в. это число возросло до 200.

Возникает вопрос: оказывают ли влияние результаты научных исследований в области методики преподавания на качество диссертационных работ? Ответ на него важен и потому, что в ряде публикаций было высказано много негатива по качеству диссертаций. В статье Д.И.Фельдштейна дан обстоятельный анализ диссертационных исследований [10]. Истоки и характер типичных недостатков и ошибок, допускаемых в педагогическом исследовании, вскрыты В.И.Загвязинским [11]. Причины неудовлетворительной работы диссертационных советов, пути повышения качества диссертационных работ по предметным методикам были рассмотрены нами [12].

Анализируя распространённые ошибки, В.И.Загвязинский объединяет их в три группы: подмена подлинного исследования его имитацией; нарушение логики и требований к организации и содержанию исследовательских процедур; недостаточно четкое и лаконичное изложение процесса и результатов исследования. Наиболее слабым местом методических диссертаций, по нашему мнению, является диссертационная атрибутика. Со времени публикации статей прошлого около 10-ти лет, возникает вопрос: что изменилось в диссертациях за это время?

Анализ диссертаций приводит к ответу: почти ничего. Так же произвольно формулируются объект и предмет исследования, его цель и гипотеза. Методологическая и теоретическая основы исследования заполняются общими фразами типа: идеи и концепции системного анализа, единство обучения и воспитания, различными названиями работ, при этом перечисляются фамилии сотни ученых. Положения, выносимые на защиту, заменяются словами: «концепция...», «модель...» и т.д. Судя по

формулировке объекта и предмета исследования, авторы не представляют их содержание и связи между ними.

Начнем с названия диссертации. Оно должно отражать объект, проблему и гипотезу исследования. Что имеем в этой части? «Методика формирования понятий математического анализа на основе графических представлений», «Развитие когнитивной компетенции студентов... в процессе обучения элементарной математике», «Формирование познавательных умений...», «Дивергентные задачи по математике как средство развития вариативного мышления старшеклассников». Указанное требование выполнено только в названии последней диссертации. Дефект в названии проявляется далее в определении объекта исследования. Так, в диссертационной работе «Методика формирования понятий... на основе графических представлений» в качестве объекта исследования указан процесс формирования понятий математического анализа, а предмета – «методика формирования... на основе графических представлений» (предмет полностью совпал с названием диссертации). Нечеткость в определениях объекта, предмета исследования затрудняет диссертанта в формулировке положений, выносимых на защиту. В данной диссертации все указанные положения хорошо известны. Возьмем, например, положение 1: «Основой формирования у старшеклассников системы понятий математического анализа является графическое представление, под которым будем понимать наглядно-образное знание о существенных признаках понятия, открывающихся в ходе анализа отношений данного понятия с другими понятиями». Надо сказать, что проблеме формирования понятий посвящено большое количество работ, в которых представлены результаты исследований этой проблемы. Но диссертант не отмечает их.

Отметим, что большая погрешность в оформлении диссертаций приходится на объект и предмет исследования и соотно-

шение между ними. Объектом конкретного исследования являются аспекты, свойства, части объекта методики обучения, а его предметом – методическая система, адекватная объекту, т.е. составленная из основных компонентов объекта исследования. Только в этом случае результаты исследования можно распространить на объект. Если нет соответствия между объектом и предметом исследования, то такое перенесение свойств предмета на объект неправомерно.

Если ранее первую главу кандидатской диссертации называли «Психолого-педагогические основы...» и наполняли ее сведениями из психологии и педагогики, то теперь она звучит как «Теоретические основы...» с прежним наполнением. Поскольку исследования методологии методики математики оказывают влияние на авторов диссертаций, то во всех диссертационных работах появились разделы «Методологическая основа исследования» и «Теоретическая основа исследования». Представляется, что методологическая и теоретическая основы исследования должны быть разработаны диссертантом и составить содержание соответствующих разделов диссертации. Особенно это касается теоретической основы. Методологическую основу следует заменить названием «Методологические предпосылки исследования», включив в нее основные положения, использование которых поможет диссертанту разработать методологию своего исследования.

Что мы видим? В кандидатских диссертациях в названных разделах указывается 10–15 фамилий ученых, в докторских – до 50. Вот пример успешно защищенной докторской диссертации. Методологической основой исследования, отмечает диссертант, являются фундаментальные работы в области педагогики, психологии и теории деятельности и деятельностного подхода в образовании:

– системный подход (В.П.Беспалько, И.Я.Лернер, А.М.Новиков и др.);

– деятельностный подход (Г.А.Атанов, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, Л.В.Занков, А.Н.Леонтьев, Н.Ф.Талызина, Г.П.Щедровицкий и др.);

– системно-функциональный подход к управлению учебной деятельностью (К.А.Анохин, В.И.Сосновский, Н.Ф.Талызина, В.И.Тесленко и др.);

– синергетический подход (В.Г.Буданов, Р.Г.Баранцев, Е.Н.Князева, М.С.Качан, В.М.Розин и др.);

– информационный подход (Л.М.Лапчик, Л.П.Мартirosян, Н.И.Пак, И.В.Роберт, М.А.Рагулина, Э.Г.Скибицкий, О.Г.Смолянинова, Д.С.Чернявский и др.).

Еще большее количество фамилий представлено при характеристике теоретической основы исследования. Но среди перечисленных ученых нет методистов-математиков, указаны только психологи и педагоги. Данная диссертация представлена по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (математика). В этой ситуации возникает вопрос: какими методами исследования что-то из работ названных ученых трансформируется в плоскость методики математики? Необходимость этого вопроса усиливает раздел диссертации «Методы исследования». Здесь мы видим лишь: анализ литературы, педагогического опыта, моделирование содержания обучения, наблюдение, тестирование, анкетирование и т.п., статистические методы обработки данных исследования.

Следует определиться с содержанием разделов: «научная новизна», «теоретическая значимость», «практическая значимость исследования». Как авторы диссертаций раскрывают содержание этих понятий? Чаще научная новизна исследования представлена как разработка, установка и т.д. Однако научная новизна исследования – это новизна подхода к выполняемому исследованию, его концепция, представляемая совокупностью положений, определяемых исследованием; теоретическая значимость исследования –

это значимость его результатов для соответствующей науки; практическая значимость заключается в использовании результатов в практике.

Приведем примеры. Диссертация на тему «Развитие когнитивной компетенции студентов педагогических вузов в процессе обучения элементарной математике». Научная новизна исследования сформулирована так: «В отличие от работы Е.В.Вязовой, в которой развитие когнитивной компетенции у учащихся осуществляется на основе альтернативного выбора учебных действий в процессе обучения математике, в настоящем исследовании обоснована целесообразность развития когнитивной компетенции студентов педагогических вузов в процессе обучения элементарной математике средствами разноуровневых эвристических математических задач и использованием специальных средств математики, построена модель...; разработана методика...».

Теоретическая значимость исследования, отмечает автор, заключается в выделении этапов развития компетенции, определении видов задач, выделении комплекса принципов отбора задач. Практическая значимость состоит в том, что теоретические результаты доведены до уровня практического применения. По сути, работа этого диссертанта не отличается от работы его предшественницы (отличие лишь в выборе средств). По содержанию научная новизна сводится к теоретической и практической значимости исследования (построена модель, разработана методика и т.д.).

Диссертация на тему «Формирование в процессе обучения математике готовности студентов технических колледжей к непрерывному образованию». Научная новизна исследования диссертантом представлена так: «В отличие от предыдущих работ, посвященных различным аспектам формирования и развития готовности к непрерывному образованию, в настоящем исследовании поставлена и

решена задача формирования в процессе обучения математике готовности студентов к непрерывному образованию». И далее: установлена..., разработана и обоснована модель..., разработана методика обучения математике... Теоретическая значимость исследования продолжает научную новизну: уточнено, определены виды задач, выделены уровни... Формулировка практической значимости совпадает с указанной выше формулировкой. Положения, выносимые на защиту, не нуждаются в обосновании. Так, положение о том, что учебная дисциплина «Математика» обладает большими дидактическими возможностями, вряд ли нуждается в доказательстве. Положение о формировании выделенных компонентов готовности предполагает формирование мотивационного, волевого, операционного и т.д. компонентов – известно.

Кстати, среди перечня ученых, внесших вклад в исследование проблем мотивации, познавательной самостоятельности, видов задач, отсутствуют М.А.Родионов, М.И.Зайкин и др. Говоря о данной диссертации, следует указать погрешности в формулировках объекта и предмета исследования. Предмет исследования вышел за рамки объекта. Готовность к непрерывному образованию понимается диссертантом как интегративное качество личности, но в таком случае необходимы разъяснение способа интеграции составляющих этого понятия, выделение единицы анализа его формирования, что предполагает реальное использование системного анализа.

Большое распространение в педагогических науках получило понятие модели. Модель объекта представляет развертку предмета исследования: выделение его компонентов, связей между ними. С конструирования модели объекта начинается его исследование, т.е. выявление зависимости изменения одних компонентов от других. Закономерные связи между компонентами модели и являются положе-

ниями, выносимыми на защиту. Однако даже в докторских диссертациях этот метод исследования лишь декларируется. Представленные в них модели являются собранием всевозможных компонентов процесса обучения с многочисленными стрелками. Такие модели не подлежат исследованию. Как правило, авторы диссертаций заканчивают свою работу указанием такой модели, считая ее разработку основным результатом исследования.

Рассмотрим диссертацию на тему «Формирование исследовательской компетентности магистрантов математического образования (направление «Педагогическое образование»)» с более обстоятельными комментариями. Данная тема затрагивает высокий уровень образования и, следовательно, высокий уровень исполнения. В разделе «Актуальность исследования», характеризуя стратегии формирования компетенции, диссертант отмечает только педагогов, из чего можно сделать заключение, что методисты–математики не занимались проблемой формирования компетенций студентов. Однако это не так. Вопросы методологии исследования полностью отсутствуют, поэтому и исходные противоречия, составляющие основу исследования, касаются лишь рассогласованности между должным и сущим. В качестве объекта исследования представлен образовательный процесс в магистратуре по программе «Математическое образование», а предмета – процесс формирования исследовательской компетентности магистрантов математического образования при освоении специальных математических дисциплин. Цель исследования определена так: разработать и экспериментально проверить динамическую модель формирования исследовательской компетентности магистрантов математического образования при освоении специальных математических дисциплин. Объект исследования очень широк по отношению к предмету. Поэтому в таком случае результаты исследования не могут быть распространены на его объект. По данному

исследованию его объектом является динамическая модель формирования исследовательской компетентности магистров математического образования (направление «Педагогическое образование»). Предмет исследования: содержание, реализация (методы, формы, средства) динамической модели и т.д. Методологическую основу диссертант «заполнил» различными теориями, положениями, уровнями и, конечно, фамилиями авторов. При этом методология представлена различными уровнями, на которых методике обучения не нашлось места, хотя по проблеме методологии методике математики было опубликовано только в журнале «Педагогика» более десятка статей, изданы монографии, защищена докторская диссертация, с чем диссертант, по-видимому, не знаком. Методологическая основа исследования должна разрабатываться исследователем, поэтому правильнее говорить не об основе, а о методологических предпосылках исследования, которыми должны являться не названия и фамилии, а конкретные положения. Научная новизна исследования в ее авторской формулировке не видна.

Опять-таки она сводится к тому, что раскрыта сущность понятия исследовательской компетентности магистранта (она давно раскрыта, смотрите ФГОС), выделены этапы, спроектирована модель, обоснована и апробирована технология, разработаны учебные программы, предложен комплекс проектов. Представленное содержание новизны исследования свидетельствует о полном непонимании этого важного элемента диссертационной атрибутики. То же самое можно сказать и о теоретической значимости.

Указанные и другие недостатки в изложении диссертации проявились в отсутствии четкости и последовательности, некорректности формулировок основных положений, выносимых на защиту. Действительно, как объяснить основное положение: реализация динамической модели, сконструированной на основе компетент-

ностного, системно-деятельностного, личностного, вероятностного подходов и состоящей из концептуального, технологического и критериально-оценочных блоков, позволяет оптимизировать процесс формирования исследовательской компетентности магистрантов математического образования? Такая формулировка вызывает вопрос: как эти подходы взаимодействуют в конструировании динамической модели? Это опорное положение диссертации осталось нераскрытым. Динамическая модель формирования исследовательской компетентности представлена в диссертации на трех рисунках, занимающих три страницы. Понятно, что эта модель неисследуема, отсюда и нет положений, выносимых на защиту, т.е. нет методических теорем, которые диссертант должен сформулировать и доказать. Отмеченные недостатки в диссертациях по методике математики характерны и для диссертаций в других предметных методиках. В этом можно легко убедиться, посмотрев авторефераты диссертаций.

Какой же вывод следует из сказанного? Уровень диссертационных работ за последние десять лет не повысился, а по некоторым их параметрам даже понизился. В диссертациях используются такие термины, как: системный анализ, деятельностный подход, методология, модель. Однако используются они не по их назначению. Они образуют некоторый научный туман, который скрывает недостатки диссертаций.

Работы демонстрируют слабое владение методологией методической науки как диссертантами, так и руководителями. Поскольку такие работы успешно проходят Экспертный совет ВАК, то сказанное касается и некоторых его членов. Среди руководителей нередки и такие, которые не являются специалистами в исследуемой диссертантом области. Среди докторов педагогических наук по предметным методикам увеличилось число кандидатов

по специальной науке. Некоторые из них вполне заслуживают полученной степени и успешно работают с аспирантами и докторантами, чего нельзя сказать о других. Но эти другие также работают с аспирантами и докторантами. Кстати, большинство замечаний по диссертациям относятся к научным руководителям исследований. Сохранение существующего отношения к диссертациям может привести предметные методики либо к популяризации специальной научной области, либо к размытости методической науки, наполнению ее разнообразной терминологией.

Вспоминаются слова известного математика, доктора физико-математических наук, профессора Павла Петровича Коровкина, который после выхода его оригинальной книги «Математический анализ», (Просвещение, 1974), сказал: «Теперь я могу претендовать на степень доктора педагогических наук по методике математики». Хотелось, чтобы эти слова услышали соискатели этой степени.

ЛИТЕРАТУРА

1. Саранцев Г.И. Методическая наука: миф или реальность? // Педагогика. 2016. № 9.
2. Саранцев Г.И. Методика обучения математике: методология и теория: Учеб. пособие для студентов бакалавриата высших учебных заведений по направлению «Педагогическое образование» (профиль «Математика»). Казань: Центр инновационных технологий, 2012. 292 с.
3. Саранцев Г.И. Современное методическое мышление // Педагогика. 2010. № 1.
4. Саранцев Г.И. Современное методическое мышление как ключевая компетенция педагога // Педагогика. 2014. № 3.
5. Саранцев Г.И. Современные методы исследования в предметных методиках // Педагогика. 2015. № 6.
6. Груденов Я.И. Совершенствование методики работы учителя математики: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1990. 224 с.
7. Столяр А.А. Педагогика математики: Курс лекций. Минск: Вышэйшая школа, 1974. 384 с.
8. Нугмонов М. Теоретико-методологические основы методики обучения математике как науки: Монография. Душанбе, 1999. 235 с.

9. Саранцев Г.И. Методология методики обучения математике: Монография. Саранск. 2001. 144 с.

10. Фельдштейн Д.И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии // Педагогика. 2008. № 6.

11. Загвязинский В.И. О типичных недостатках и ошибках в педагогических исследованиях // Педагогика. 2010. № 2.

12. Саранцев Г.И. О качестве работы диссертационных советов по педагогическим наукам // Педагогика. 2010. № 2.

Какое знание способно изменить человека: уроки истории

А.Д.Король

Аннотация. В статье раскрывается роль культурно-исторического и личного знания в генезисе мировых процессов. Анализируется содержание принципа человекообразности в образовании с исследованием условий возникновения мотивации к познанию и общению.

The article considers the role of cultural-historical and personal knowledge in the genesis of world processes. The content of the person-oriented principle in education with the exploration of the conditions of the emergence of motivation to learning and communication is analyzed.

Ключевые слова. Подражание, культурно-историческое и личностное знание, принцип человекообразности в образовании, эвристическое обучение, мотивация, ученик.

Imitation, cultural-historical and personal knowledge, person-oriented principle in education, heuristic learning, motivation, pupil.

Согласно данным библиотечного проекта Google Books 2010 г., за всю историю человечества было издано более 129 млн. книг, а количество авторов составило 200–300 млн. [1, с. 130]. Если оставить за скобками работы сугубо научной направленности, следует отметить и существующее противоречие между ростом количества книг и их содержанием. В каждом тексте незримо присутствуют мысли, тезисы, постулаты, уже озвученные ранее другими людьми.

Казалось бы, в сегодняшнем обществе рост знаниевых и коммуникативных объемов должен повлиять и на «обученность» или «творчество общества», способного учиться на прошлом опыте. Однако все

большее использование чужих цитат, шаблонность и монологичность поведения и общения человека свидетельствуют о регрессе «творчесткости общества». Другими словами, при возрастании объемов знаний «показатель творчества» как человека, так и общества, от эпохи к эпохе не меняется.

Личность человека в наши дни полифонична, а «современная философия и методология вынуждены признавать не одно, единое мышление, а много разных» [2, с. 114].

Невысокая эффективность культурно-исторического наследия человечества для жизни самого человека и истории общества определяет правомочность вопроса «Сколько у нас знаний?». Например, в педагогической, философской литературе достаточно прочно укоренились понятия «образовательное», «философское», метапредметное знание.

В контексте наших размышлений выделим два вида знаний: культурно-историческое и личностное (т.е. получаемое субъектом в индивидуальном опыте).

Культурно-историческое знание – общее, содержащее сведения из разных предметных областей. Оно межпредметно и постоянно увеличивается вслед за расширением внешних пределов человека. Это знание неличностное, отчужденное от человека, не меняющее качество личности-творца, строителя мира. Личностное знание – метапредметно, вклю-

чает то, чем человек руководствуется в повседневной деятельности [3], способно оказать ему помощь в реализации собственной миссии.

Сегодня с помощью знания «можно кардинально менять жизнь самого человека, его телесность, мозг, психику», оно «взламывает существующий “жизненный мир”» [4]. В данном случае речь идет о *культурно-историческом знании*. Однако в какой степени личностное знание влияет на интенсивность мировых процессов? Насколько система образования, ориентированная на развитие творческого потенциала учащегося, сопричастна развитию общества? Чтобы ответить на эти вопросы, попытаемся обозначить «образовательную» роль личности в истории.

Существует распространенная точка зрения, что передача опыта старших поколений более молодым, подражание детей своим родителям – залог устойчивости мировых и общественных процессов. Другая точка зрения на проблему причин изменчивости окружающего мира принадлежит французскому социальному психологу Г.Тарду, который считает, что *причиной интенсивности мировых изменений выступает подражание как повторение* одними людьми поведения других. Достижения немногочисленного количества творческих людей становятся предметом подражания для большинства других, что наглядно можно сравнить со сферической волной, исходящей из «творческого центра». Двигателем социальных процессов становится *результат столкновения* (наложения) *кругов подражания* [5].

Исторически образование имеет «подражательный» и передаточный характер: его содержание рассматривается в качестве педагогически адаптированного социального опыта, передаваемого учащемуся. По сути, речь идет о передаче культурно-исторического знания без учета личностных особенностей ученика, а потому образование монологично. Тогда возникает ряд вопросов: всегда ли мы берем то, что нам

дают? Всегда ли то, что мы приобретаем, становится по-настоящему нашим? Не теряем ли мы своего, когда прибавляем чужое? Личностное знание ученика является отчужденным от культурно-исторического наследия – в этом кроется причина того, что понятие знания зачастую подменяется информацией. Ж.-Ф.Лиотар отмечал, что знание превращается в информацию благодаря его инструментализации, ситуативности, узкой направленности в применении. Трансформация знания в информацию означает его экстерииоризацию, отсутствие глубинной целостной метаосновы [6]. Основные компоненты системы образования – смыслы, цели, содержание, отвечающие на вопросы «зачем, чему и как учить», ориентированы на трансляцию ученику поликультурной, общей, а потому «ничейной» информации без учета культурных, психофизиологических особенностей «монокультурных» учащихся.

Не случайно Г.Гессе написал: «мудрость, которую мудрец пытается передать другому, всегда звучит как глупость» [7]. Мудрость, знание – это «свое» – созданный человеком продукт, который нельзя передать, как информацию, подобно тому, как вещи, которыми человек пользуется в гостинице, не являются его собственностью.

Монологичность системы образования отрицает, прежде всего, самостоятельный, творческий характер познания учащимся окружающего мира, развитие его качеств личности–творца, способного к самопознанию и самоизменению. Ученик не вовлечен в производство собственных знаний, которые бы меняли его личностные качества – познавательные, креативные, организационно-деятельностные – устроителя собственного жизненного пути.

Образование, не затрагивающее «строительство» внутреннего мира ученика, имеет *линейный* характер: сигнал на входе должен получить отклик на выходе – ученик демонстрирует то, что он должен знать и уметь. В новой для человека информации нет открытия для него,

ибо *открытие* – это взгляд на мир своими глазами, а не чужими. В то же время большинство социологических теорий предполагают, что основой социальных изменений выступает именно нелинейность общественных процессов.

Трансляция информации работает на подготовку «кладовщика», но не «строителя» своего пути и успеха. Успех возможен тогда, когда сполна реализуется личностный и человеческий потенциал. Но этот потенциал нужно выявить, осознать и реализовать. В условиях трансляции информации сделать это, пожалуй, даже теоретически невозможно. Например, очень трудно научить учащегося мыслить нестандартно, если образовательный процесс свести к сообщению шаблонной информации в виде правил, схем, классификаций, теорем, закономерностей. А вопрос развития нравственности, толерантности трудноразрешим без развития компетентности вести диалог с собой, с другими людьми.

Передачный характер образования проявляется в стандартах, программах, учебной литературе, а также в учебном процессе: учащийся, как правило, играет на уроке не активную, а пассивную роль, следуя за логикой учителя. При этом выражаемый им в виде вопросов собственный интерес «затухает» и не имеет продолжения или развития, поскольку у учителя всегда имеется «генеральный» план ведения диалога. Педагог, формулируя собственные цели урока, в диалоге «подводит» учащихся к нужному результату, известному в науке и описанному в учебниках.

Монологичность образовательной системы усиливает ее информационный компонент, ослабляя знаниевый. Современное образование переходит к внеличному обучению (от человека – к информационному ресурсу), а потому объем информации, содержащейся в интернете, сводит ее реальное содержание к минимуму. Расширение границ личности учащегося за

счет возрастающих объемов информации и коммуникаций снижает нравственное и знаниевое содержание образования.

Сегодняшнее образование подражательно и отражательно. Подражание выражается в том, что разные ученики должны усвоить одинаковую «правильную» информацию, отразить в ответе содержание «ничейного» *культурно-исторического знания*. Так, в египетской школе основным методом воспитания, как и в семье, являлся пример старших («Послушание – наилучшее у человека»; «Дитя несет ухо на своей спине, нужно бить его, чтобы он услышал»), обычным было обращение педагога к ученику: «Будь внимателен и слушай мою речь; не забудь ничего из того, что говорю я тебе» [8]. Отметим, что и спустя 1000 лет, дидактика И.Гербарта не изменила взгляд на образование: активным в школе являлся педагог, а его воспитанники должны были сидеть тихо, быть внимательными и выполнять распоряжения.

«Передача» знаний как отражение учеником социокультурного опыта при минимуме психологических, организационных и других затрат на познание выступает «фабрикой» стереотипов мышления и поведения. Трансляция учащемуся «чужой» для него информации с последующей проверкой успешности ее усвоения не способствует развитию качеств *личности-творца*, позволяющих мыслить нестандартно и нести *ответственность* за свои решения.

Передача знаний отражает представление о человеке как о «чистом листе», который нужно извне заполнить письменами. Но все дети разные, у них различные способности, интересы, предназначения, и человека нельзя «вылепить», нельзя просто заполнить информацией – нужно создать условия для его развития. Изменение характера образования с монологичного (отражательного) на диалогичный основывается на предоставлении ученику возможности познавать окружающий мир

исходя из его личностных особенностей. В этом смысл и содержание эвристического обучения, предполагающего выстраивание учащимся собственного образования в диалоге с культурно-историческим аналогом – достижениями человеческой культуры. По сути, речь идет о реализации каждым заложенного в нем потенциала, воплощении *принципа человекообразности в образовании* [9].

Принцип человекообразности постулирует главную задачу образования – выявить, раскрыть и реализовать потенциал учащегося. Невозможно самореализоваться в социокультурном опыте (точнее, в «готовой» и «правильной» информации, передаваемой ученику извне, от учителя, из учебника) или через «отражение» – подражание и копирование. Самореализация учащегося возможна в познании им объектов окружающей реальности, создании собственного образовательного продукта, отличного от продуктов других обучаемых.

Методология создания образовательного продукта проста. Вначале ученик изучает предлагаемый учителем реальный (фундаментальный) образовательный объект (а не информацию о нем из учебников). Результатом этого познания области действительности является создание первичного или субъективного образовательного продукта. Однако первичный (субъективный) результат познания области действительности – только половина процесса познания. Всегда существует «зеркало» – то, что сделано человечеством в данной области, так называемый культурно-исторический аналог. Он концентрирует в себе основы наук, искусств, отечественных и мировых традиций, технологий, других сфер человеческой деятельности, получивших отражение в учебных предметах и образовательных областях; выражается в форме понятий, законов, принципов, методов, гипотез, теорий, считающихся фундаментальными достижениями человечества.

Далее в результате сравнения «своего» с «чужим» образовательный продукт ученика обобщается и выстраивается до обобщенного образовательного продукта, который включает в себя личностную и социокультурную составляющие.

Другими словами, содержание образования рассматривается не как набор информации для передачи учащемуся, а как образовательная среда, способная вызывать личностное образовательное движение ученика и приращение эвристических качеств его личности – познавательных, креативных, организационно-деятельностных, позволяющих быть «строителем», а не «кладовщиком».

Содержание образования при этом делится на внешнее (среду) и внутреннее (создаваемое учеником при взаимодействии с внешней образовательной средой). Предоставляемое учащемуся содержание (например, задания) является открытым, т.е. содержит множество возможных результатов. Так, открытые задания подразумевают не только опору на знаниевую часть, прописанную в Стандарте, но и творческую самореализацию; они могут способствовать развитию мотивации к общению, поскольку содержат механизмы самореализации учащегося.

Открытость образовательной среды – это возможность каждому учащемуся создавать «свое», иметь свой результат, отличный от результатов другого, совершить личностное открытие. Создание собственного продукта и есть *открытие*, наполнение мира своим смыслом. В этом заключается индивидуальная образовательная траектория, которая представляет собой не выполнение разных вариантов заданий с заранее известным результатом и не возможность выбора учеником каких-либо образовательных услуг по желанию (так зачастую стереотипно оценивают смысл индивидуализации в образовании). Индивидуализация образования – это возможность создания для обучаемого «своего» личностного зна-

ния. От личностного образовательного продукта – к продукту, от урока – к уроку, т.е. в итоге создаются образовательные продукты ученика, уникальные и отличные от продуктов других учащихся.

Система образования эвристического типа (смыслы, цели, содержание образования, критерии оценивания) посредством диалога развивает компетентности человека к самоизменению, предоставляет возможность учащемуся выстраивать индивидуальную образовательную траекторию. И в этой системе важнейшей (если не главной) методологической и методической составляющей образовательного процесса становится *вопрос* ученика, с помощью которого он не получает «чужую» и «ничейную» информацию, а познает мир исходя из своих личностных особенностей, учится вести диалог, наполняет мир своим смыслом и содержанием [3].

Вопрос и его производные (доказательства, опровержения) – это инструмент познания и творческий образовательный продукт ученика. Вопрос учащегося выступает «посредником» между ним и внешним миром и более многогранно характеризует его личность, нежели ответ. П.Флоренский считал, что задавать вопрос значит начинать познание мира. Однако функция вопроса – не только познавательная, но и нравственно-развивающая. Поэтому обучение школьника постановке вопросов, ведению эвристического диалога (инициатива в познании нового принадлежит ученику), решает воспитательную проблему образования – развитие духовно-нравственных основ человека, формирование толерантности, терпимости [10].

Приоритет вопроса ученика перед его ответом позволяет в образовании создать условия, благодаря которым обретается путь к себе – это и есть путь к успеху.

Как считает М.К.Мамардашвили, «личность в нас – то измерение, в которое мы погружаемся, когда выходим из себя» [11]. Сравнить «свое» с «чужим» означает посмотреть на себя со стороны. В сравнении

«своего» с «чужим» для ученика *происходит не просто самореализация, создание «своего» продукта*, но и заключен «путь к себе» – нравственному началу, в отличие от «расширения» внешних пределов благодаря информации – пути «от себя».

«Погружение» или «углубление» человека в себя происходит вместе со знаниями, которые он рождает сам в диалоге с внешним миром. Преодолевая себя, мы смотрим на себя со стороны, создавая личностное знание. Отсюда следует важный вывод: *личностные смыслы, знание, равно как мотивация и творчество ученика, порождаются благодаря его обращению к своей сущности.*

Именно это обращение, изменение личностных качеств – когнитивных, креативных, ордеятельностных – причина появления нового знания – личностного, а не ничейного. Другими словами, произвести «свое» значит совершить акт самопознания и самоизменения.

Открытие нельзя совершить, не имея внутренней «почвы», готовности к этому, т.е. оно меняет самого человека, который не может генерировать знания о мире, создавать свой продукт, если сам не меняется. Более того, он *создает столько личностного знания, насколько меняется сам.* Если система образования не ориентирована на изменение учащегося, его личностных качеств, то она лишает общество возможности появления новых знаний.

Изменение личностных качеств ученика в процессе самореализации и производства им личностного знания обнажает *мотивационные установки личности.* В *структуре и содержании личностного знания* присутствует и культурно-историческое знание, и «приращение» ордеятельностных качеств личности учащегося, его умений ставить цели, отбирать необходимые для реализации целей формы и методы обучения, производить рефлексию образовательной деятельности. Личностное знание, будучи продуктом вопроса ученика, адресованно-го внешнему миру, содержит те же компо-

ненты, что и вопрос: когнитивный, нравственно-развивающий, творческий.

Однако главный компонент личностного знания – *мотивационный*. Мотивация, равно как и знание, и личность также есть отношение. В этом «секрет» личностного знания, которое не может не быть «деятельностным». В самопознании рождается не просто знание, но и компетентность – педагогический образ единства личностного знания и деятельности.

Сегодня вопрос мотивации особо заострен и является междисциплинарным. Он касается и нравственности знания, его границ, образования. Массовость социальных явлений, рост коммуникаций уже определяют проблемность мотивации индивида. Чем более массовыми становятся процессы, тем выше степень обезличенности, «анонимности» содержания деятельности людей. Массовость порождает бездействие. Само понятие социально-психологического феномена «социальная леность» [1] свидетельствует о снижении мотивации человека в познании мира в условиях глобализации. Почти столетие назад французский инженер Макс Рингельманн показал, что коллективная работоспособность группы не превышает половины от суммы работоспособностей ее членов [12].

Дистанция между личностным и культурно-историческим знанием характеризует утрачивание мотивации человека к знанию. Мы видим сегодня, что человек, имеющий низкую мотивацию к самопознанию, обладающий монолизмом и шаблонностью основных сфер деятельности, имеет и низкую мотивацию к познанию внешнего мира.

Мотивация пробуждается там, где есть обращение к своей сущности, к возможности самореализации и создания в результате личностного знания. Мотивация связана с личностным, уникальным, неоднородным и утрачивается вместе с расширением *границ личности*. Если средневековая культура была основана на

многократном прочтении одного и того же текста, каждый раз вызывающего новые мысли, то культура Нового времени основана на «однократном прочтении разных текстов» [13].

Вопрос – основа мотивации, в нем – диалектическое соотношение знания и незнания, что составляет метапредметную основу вопроса, позволяющего преодолеть отчужденность человека от мира, личностного знания от культурно-исторического. Финский логик Я.Хинтикка отмечает, что смысл внешних вопрошаний как раз и состоит в том, что правильно поставленные вопросы позволяют осознать и обнаруживать в *глубине нашего логоса* те до поры сокрытые структуры, которые *соответствуют структурам окружающего мира* [14].

Сегодня условия таковы, что человек все меньше вовлечен в производство личностных знаний. Когнитивно-диалогическая природа творчества уступает место информационно-коммуникативному в нем. *Коммуникации превращают человека «углубленного» в человека «расширенного»*. По сути, рождение человека «расширенного» произошло в мире, сотворенном им самим. Расширение внешних пределов проявляет себя в утрате целостности и переходе во фрагментарное и дискретное в: мышлении, общении, личности, искусстве (характеристики постмодерна), знании (переход к информации), науке (от фундаментальной к прикладной), других областях бытия. Другими словами, увеличение объемов влечет за собой утрачивание содержания, метапредметности.

Когнитивно-диалогическая основа творчества в таком случае вырождается в информационно-коммуникативную основу. При этом в отличие от мышления, чьим продуктом выступает слово, продуктом коммуникации является информация.

Обладающий «ничейным» знанием человек порождает мир «Оно», лишенный личностного «Ты», шаблоны и симулякры.

Однако это порождение имеет ценность «плоскости», подобно причудливым рисункам на плоском стекле. Одностороннее рождает одностороннее. Информация, лишённая личностного начала, не может породить знание. В этом причина расширения, а не «углубления» пределов личности, причина подражания, а не создания своего.

В заключение отметим, что *индивидуальные и социальные стереотипы, равно как и подражание, имеют своим источником одностороннее, монологичное начало, а потому не способствуют обращению человека к его сущности*. Напротив, самореализация человека в ходе его образования и создание им личностного знания вызывают приращение личностных качеств учащегося, способного к построению им собственного образовательного и жизненного пути, формирует его активную общественную позицию.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Мирошниченко А.А.* Оцифрованное слово, взрывное авторство и другие дары Интернета // *Человек*. 2011. № 5.
2. *Розин В.М.* Психика и здоровье человека. М., 2010.

3. *Король А.Д.* Стереотип как образовательная проблема // *Вопросы философии*. 2013. № 10.
4. *Лекторский В.А.* Знание в современной культуре (материалы «Круглого стола») // *Вопросы философии*. 2012. № 9.
5. *Тард Г.* Законы подражания. СПб., 1996.
6. *Скворцов Л.В.* Информационная культура и цельное знание. М., 2011.
7. *Гессе Г.* Сиддхартха. СПб., 2000.
8. *Джуринский А.Н.* История педагогики: Учеб. пособие для студентов педвузов. М., 2000.
9. *Хуторской А.В.* Принцип человекообразности и его роль в обновлении образования // Персональный сайт. Хроника бытия [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2010/0610/index.htm>.
10. *Король А.Д.* Диалоговый подход к организации эвристического обучения // *Педагогика*. 2007. № 9.
11. *Зинченко В.П.* Блуждание в трех соснах, или Тоска по личности // *Человек*. 2011. № 4.
12. *Майерс Д.* Социальная психология: интенсивный курс. СПб.; М., 2004.
13. *Фатенков А.Н.* Субъект: парадигма возвращения // *Человек*. 2011. № 5.
14. *Хинтиikka Я.* Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов // *Язык и моделирование социального взаимодействия*. М., 1987.

Педагогические возможности когнитивной метафоры

В.В.Пустовалова

Аннотация. Обоснована роль когнитивных метафор как средства концептуализации в образовании для устойчивого развития. Дана характеристика метафорической модели обучения. Сформулированы требования к умениям педагогов по использованию когнитивных метафор и метафорической модели обучения.

The role of cognitive metaphors as means of conceptualization in education for sustainable development is substantiated. Characteristics of the metaphorical model of teaching are given. Requirements are formulated for the skills of teachers in the use of cognitive metaphors and the metaphorical model of learning.

Ключевые слова. Когнитивная метафора, метафорические модели обучения, концептуализация в педагогике.

Cognitive metaphor, metaphorical models of teaching, conceptualization in pedagogy.

В информационном мире, обладающем мало прогнозируемыми и быстроменяющимися связями, педагоги сталкиваются с проблемой «понимаемости», доступности для усвоения динамичного потока большого объема информации, который то дробится, как мозаика, то складывается в разные картины мира. А ведь от

этого зависит готовность обучающихся социализироваться и жить в информационном мире, обществе рисков. Поэтому в поле внимания педагогов все чаще оказываются свойства метафорического мышления, позволяющего преодолевать смысловые разрывы учебных материалов и клиповый характер сознания, выстраивать раздробленные знания в смысловые контенты. Более того, в мире сложностей, в который мы вступаем, встает проблема концептуализации и осмысления сложных пространственно-временных и причинно-следственных глобальных связей, в том числе с позиции идей устойчивого развития. Включение в требования ФГОС всех уровней базовых знаний в области устойчивого развития предусмотрено поручениями Президента РФ Правительству страны по итогам заседания Госсовета «Экологическое развитие России в интересах будущих поколений», состоявшегося 27 декабря 2016 г. Стоящая перед образованием беспрецедентная задача освоения в короткие сроки сложных категорий устойчивого развития, изменения миропонимания, психологии человека не может быть решена в рамках лишь рационального мышления.

Целью нашего исследования служили анализ и обобщение массива данных, накопившихся в разных областях знания (педагогика, лингвокультурология, когнитивная лингвистика и др.) о роли метафор в концептуализации педагогического знания.

Учеными разработаны разные подходы к методологии исследования метафоры в разных видах дискурса: методическом, культурологическом, политическом, педагогическом, философском, медицинском, лингвистическом. Методологической основой исследования служили представления о концептуализации в педагогике В.В.Серикова, В.И.Загвязинского, П.М.Эрдниева, М.Н.Скаткина, И.Д.Зверева, М.В.Рыжакова, В.Степина и др., а также разработки А.Ф.Закировой – о

когнитивной метафоре как средстве концептуализации педагогического знания, С.А.Хахаловой – о нравственной, этической, познавательной, регулятивной, эпистемической, метаязыковой функций метафор, Е.Н.Дзятковской – о метафоре как средстве понимания идей устойчивого развития. Мы опирались также на труды Ю.А.Веряевой о роли метафор в обучении школьным предметам, М.А.Ахметова, Э.А.Мусеновой об использовании учебных и управляющих метафор как одного из условий успешного обучения, Д.Трунова, А.А.Плигина, В.Е.Пугача о метафоре как методическом инструменте для объяснения нового материала, активизации наглядно-образного мышления с учетом ведущей модальности восприятия ребенка и др. М.Клариным исследована метафора как «гносеологический инструмент, средство познания, в отличие от традиционного понимания метафоры как одного из средств поэтического мышления и языка» [1, с. 6].

Современные исследователи метафоры относят ее к филологии, языкознанию, литературоведению как языковое средство и к психологии, когнитивной лингвистике как средство мышления, механизм познания мира.

При когнитивном подходе метафора рассматривается не как языковое явление, а как одна из форм, способов, приемов мышления, «необходимое орудие мышления, форма научной мысли» (Ю.Р.Валькман), т.к. она позволяет человеку познавать и понимать окружающий мир (Н.Д.Артюнова, А.П.Чудинов, С.А.Хахалова и др.). Когнитивная метафора определяется как «одна из основных ментальных операций, как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира» [2, с. 7].

Мы рассматриваем когнитивную метафору как синоним концептуальной метафоры (cognitive/conceptual metaphor)

и как одну из форм концептуализации, когнитивный процесс, который выражает и формирует новые понятия, *без которого невозможно получение нового знания*. Когнитивная метафора представляет собой проекцию одной области человеческого опыта на другую. Она выступает «тележкой» для «перевозки» смыслов из исследованной области действительности в другую область, которую еще только предстоит исследовать, из мира взрослых в мир детства, из одной научной области в другую, из науки – в практику (В.П.Зинченко). Начиная с Дж.Лакоффа и М.Джонсона, их определяют как область–источник (source domain) и область–мишень/цель (target domain) [3, p. 267]. Развивая когнитивную теорию метафоры, авторы определяют метафорическую проекцию как функцию отображения элементов области источника в элементы области цели: «В процессе метафоризации некоторые области цели структурируются по образцу источника, иначе говоря, происходит “метафорическая проекция” (metaphorical mapping) или “когнитивное отображение” (cognitive mapping)» [1, с. 9].

Исследования педагогической метафоры имеют традиционный и новый ракурс исследований, который обозначился в двух направлениях, а именно: в виде *когнитивной семантической метафоры* и *прагматики метафоры*. Э.В.Будаев и А.П.Чудинов дают следующие характеристики этих двух аспектов современного исследования метафорической семиотики. Первый связан с рассмотрением когнитивной семантической метафоры «как отражения концептуальной картины мира субъектов образовательного процесса» [1, с. 70]; второй – «как средства эффективного воздействия на субъектов образовательной деятельности, усиление эффективности образовательного процесса» [1, с. 71]. При этом мы понимаем взаимосвязь и преемственность двух аспектов исследования метафорической семиотики. Поскольку прагматические

исследования предполагают предварительный анализ когнитивных структур, нельзя говорить о том, что для педагогики интересен только второй аспект, в рамках которого метафора рассматривается как средство воздействия на субъекта.

Предметом нашего рассмотрения является и когнитивная семантическая метафора как отражение концептуальной картины мира субъектов образовательного процесса, и прагматика метафоры как возможность обоснования необходимого для реализации метафорической модели обучения методического инструментария.

Обратимся к понятию «концептуализация». Согласно Критическому словарю психоанализа, концептуализация – это процесс выведения *понятий* из наблюдений, процесс формулирования *утверждений общего характера*. Концептуализация рассматривается в ряду понятий «формулирование», «обобщение», «абстрагирование» и «размышление». Уровень концептуализации в педагогике может быть различен. С одной стороны, образование в целом (например, концептуализация модели бакалавра), с другой – частные аспекты образования (например, концептуализация педагогического знания). Метафора на уровне обобщающих характеристик концептуализации образовательного процесса рассматривается в работах А.Сфарда [4], среди отечественных исследователей наиболее известны труды М.Кларина [1; 5].

Концептуальное знание нередко обнаруживает себя в разного рода дискурсах, «на перекрестке текстов»: собственно научного, философского, религиозного, литературно-художественного [6, с. 18]. Другими словами, метафора упорядочивает представления не только о мире, но и об *образовании за счет концептуализации педагогических знаний*.

Согласно А.Ф.Закировой, «концептуализация педагогического знания, как познавательный акт, основана на уста-

новлении разнородных связей изучаемых объектов и обнаружении тенденций развития изучаемых систем с учетом многофакторности педагогических явлений» [6, с. 18], «концептуальное видение позволяет усматривать индивидуальные проявления изучаемых феноменов и ситуаций, не упуская из виду частности, исключения, самобытное и уникальное» [6, с. 20].

В основе концептуализации – классификационная деятельность. По А.Сфарду, основанием классификации метафоры в педагогическом дискурсе является функция ученика по отношению к процессу обучения. Например, А.Сфард представляет процесс обучения с помощью метафоры приобретения (ценность – информация как продукт потребления) и метафоры соучастия (ученик – активный участник образовательного процесса). Классификация М.Кларина основана на приоритетной характеристике образовательного процесса и роли включенных в него участников.

С развитием педагогической практики происходит смена научных парадигм и характеризующих их метафор. Например, ассоциативный ряд метафоры «формирование» связан с производством, конвейером и характеризует обучение как технологию, с заданным в производстве последовательным порядком, ведущим к обозначенному результату. Для современного образования характерны другие базовые метафоры, характеризующие обучение как поиск, через ассоциативный ряд обучения с естественным ростом, динамикой и др. Обоснованным и востребованным кажется основание концептуализации образовательного процесса, включающее в себя степень активности участия ученика (студента) в образовательном процессе.

Педагогическая метафора – составная часть педагогического словаря учителя. Это не исключает включенность ученика в создание и использование педагогической

метафоры в роли «автодидакта», особенно в том случае, если образовательный процесс основан на метафоре приобретения (А.Сфард).

Другой предмет концептуализации – педагогические парадигмы, методы, формы, т.е. мастерская педагога. Активность ученика в учебной деятельности отражают метафоры «приобретения» и «соучастия» (А.Сфард), «потребителя» и «сотрудника, помощника» (J.R.V.Halbesleben, J.A.H.Becker, M.R.Buckley, 2003), «технологии» и «развития» (М.Кларин).

Обратимся к подборке выражений, метафорически характеризующих воспитание в различные социально-исторические эпохи: «фронт колонистов», «рефлекс салюта», «рефлекс делового отношения», «хозрасчет – замечательный педагог», «формирование личных деталей нового человека» – символы времени в педагогической системе А.С.Макаренко; «педагогическая золушка», «педагогический батрак» у Я.Корчака; «защитное воспитание», «лечение красотой», «цветок воспитания», «школа радости», «живой задачник» В.А.Сухомлинского; «духовная ось человека», «ребенок как модель безграничности», «педагогическая муза», «партитура школьного дня», «урок как аккумулятор жизни ребенка», «познавательная шалость», «лихорадка букв», «торжествующая пятерка» в педагогике Ш.А.Амонашвили.

Метафорические выражения помогают педагогу увидеть суть педагогических явлений, ключевую абрисную их характеристику благодаря вложенной в них автором субъективной, эмоциональной оценке. Эти метафоры интересны нам и закрепленностью за ними характеристик образования (парадигм, практик, методик образования) определенной социально-исторической эпохи, и эмоционально-чувственным аспектом (личностным вживанием автора в путь обучения ребенка). Таким образом, концептуализация педагогических знаний

происходит, в том числе, за счет авторских метафор, но их использование ограничено личностью автора и обязательно связано с вопросом «тиражируемости», возможности использования опыта автора, представленного в метафоре. Другими словами, когнитивные метафоры как средство концептуализации педагогического знания, как и любой троп, проживают свою жизнь в тесной связи с жизнью общества, развитием педагогики: рождаются, претерпевают порой второе рождение, живут в педагогической деятельности учителя и уходят в историю педагогики, требуя для своего понимания исторического экскурса.

Итак, уровень концептуализации знаний об устойчивом развитии может быть различным: на уровне целого (педагогическая парадигма, педагогическая практика и т.п.) и на уровне частностей этого целого. Для реализации образования в области устойчивого развития интересны два аспекта концептуализации педагогического знания: с позиции педагога, осмысливающего свою профессиональную деятельность на языке педагогических метафор, и с позиции ученика, который за счет ресурсов метафоры обобщает и формирует собственную картину мира.

С точки зрения решения проблемы концептуализации в педагогике представляет интерес «метафорическая модель обучения», описанная в трудах Э.В.Будаева, А.П.Чудинова, М.А.Ахметова, Э.А.Мусеновой и др.

Определены исходные положения применения метафорической модели обучения:

- метафора (коммуникативная функция) является одним из средств языкового представления информации (на уроке – подача новой информации через выbranную учителем метафору);
- метафора востребует имеющиеся знания, опыт ученика;
- метафора может создавать условия для освоения новых знаний абстрактно-

го характера (электроны, молекулы и др.) и обуславливает переход ученика к новой информации в доступном ему виде, т.к. метафора расширяет известные ученику семантические пространства;

- метафора способствует лучшему запоминанию информации, реализуется мнемоническая функция метафоры, когда метафора создает ступени (приемы и способы), имеющие целью облегчить запоминание сведений, фактов путем образования ассоциаций, связей и т.п.;

- метафора, являясь приемом, механизмом мышления, позволяет выстраивать ученику свою траекторию метафорического мышления, содержательно наполняя ее свойственными конкретному ученику смыслами; при такой индивидуальности и самостоятельности образовательного движения ученика нельзя отрицать особую роль инструментальной функции метафоры, согласно которой метафора является инструментом лексического манипулирования в педагогическом дискурсе, оказывающем воздействие на человека, на его сознание и мыслительные процессы (т.е. в рамках метафорической модели обучения происходит индивидуальное смыслопорождение ученика, «курируемое» метафорой);

- метафора, в силу своей открытости для новых смыслов, предоставляет ученику возможность творчества; реализуется эвристическая функция метафоры, благодаря которой демонстрируется продуктивное творческое мышление, помогающее усваивать сложную информацию, терминологию, объясняя то или иное явление, тот или иной процесс;

- метафора, благодаря моделирующей функции, по Ю.Ю.Ереминой, создает, формирует разнообразные ситуации как в действительности, так и в сознании, основываясь на концептуальной системе нашего сознания;

- метафора является основанием для открытия учеником новых знаний, картины мира и может определять его поведение и сознание; благодаря экспрессив-

ной функции информация, заложенная в метафоре, воздействует на поведение человека, обращаясь к эмоциональной сфере, и в дальнейшем – на проникновение метафоры в сознание;

- метафора служит способом выражения мнения в силу своей информационной емкости (т.е. может быть использована в ходе коммуникаций как оценочная позиция, например, самооценка учеником своего вклада в работу группы в ходе выполнения группового проекта);

- закрепленность содержания обучения в виде метафоры позволяет ей стать своеобразной учебной задачей, которую ученик должен удерживать при изучении учебных материалов разных предметов и вне школы; она определяет фарватер обучения и становится навигатором движения ученика по данному фарватеру;

- метафора позволяет работать на эффективное, длительное, стратегическое запоминание учебной информации.

Таким образом, полифункциональность метафоры открывает широкий спектр педагогических возможностей ее использования.

В публикациях о метафоре в педагогике встречаются два понятия: «педагогическая метафора» и «дидактическая метафора». Дифференцируем их. А.Ф.Закирова рассматривает проблему метафорического истолкования педагогических явлений, возможности смыслового расширения педагогического знания за счет метафоризации и доказывает, что *педагогическая метафора* «является неотъемлемым атрибутом интерпретации и смыслообразования, а ее изучение выходит за рамки лингвистики и литературоведения» [6]. Педагогические метафоры – составная часть педагогического словаря учителя. Будучи закрепленными в профессиональной речи учителя, они отражают и осуществляют поиск образов-символов, характеризующих используемые технологии, методики, формы и др., а также расширение, развитие педагогических знаний за счет метафоризации.

Если метафора является отражением педагогического знания учителя, характеризующего его профессиональную деятельность, используемые парадигмы образования, подходы, методiku и др., то речь идет о метафоре, принадлежащей к профессиональной концептосфере педагога (Д.С.Лихачев). Если педагогическая метафора характеризует образовательный процесс с позиции педагога (какие он использует технологии, как реализуются им парадигмы образования и др.), то *дидактическая* метафора включена в образовательный процесс учителем как прием, метод, форма работы ученика.

Дифференциация и уточнение понятий «педагогическая» и «дидактическая метафора» могут позволить выйти на формулировку показателей профессиональной компетентности учителя, в том числе в части проектирования методической канвы урока на основе метафоры, а также определения универсальных учебных действий ученика, связанных с метафорой как механизмом мышления. Характеристики метафоры послужат основой для исследования введения в образовательный процесс метафорических мыслеобразов идей устойчивого развития [7].

На основе проведенного анализа нами сформулированы требования к подготовке педагогов в системе ДПО по использованию метафорических моделей обучения, которые были апробированы в курсах образования для устойчивого развития. Это следующие умения:

- осуществлять исследовательскую деятельность в области использования педагогических возможностей метафоры;

- понимать и интерпретировать авторские смыслы педагогических метафор, отражающих педагогическую мастерскую педагога-автора;

- подбирать и включать в занятие метафоры, усиливающие доступность понимания обучающимися сущности устойчивого развития;

- организовывать работу с детьми по поиску (созданию) метафор, отражаю-

щих сущность ключевого понятия устойчивого развития – экологического императива;

– выявлять признаки сравнения, ассоциаций, аналогий, связей, заложенные в метафоре, для понимания обучающимися сущности изучаемого явления;

– организовывать работу класса по пониманию сущности изучаемых явлений на основе интерпретации признаков сравнения, ассоциаций, аналогий, связей, заложенных в метафоре;

– «сшивать» по смыслу учебный материал разных предметов, находить в них сквозные значения идей устойчивого развития;

– выходить с помощью метафоры на обобщенные способы деятельности посредством освоения операциональной структуры универсальных учебных действий обучающихся, необходимых для формирования умений учить себя, совместно действовать, договариваться, самоопределяться, развивать себя и окружающую среду (Стратегия ЕЭК ООН по образованию для устойчивого развития);

– определять критериальные основания оценивания на основе операциональной структуры обобщенных способов деятельности.

Такие умения позволяют учителю концептуализировать педагогические знания на уровне педагогической практики посредством использования предметного содержания и методики преподавания и «дорациивания» его в инновационную метафорическую модель обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кларин М.В.* Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М.: Наука, 1997. 223 с.

2. *Будаев Э.В., Чудинов А.П.* Когнитивная теория метафоры: новые горизонты // Известия Уральского федерального университета. 2013. Сер. 1 «Проблемы образования, науки и культуры».

3. *Lakoff G.* Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind. Chicago; L.: 1987. 614 p.

4. *Sfard A.* On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one // Educational Researcher. 1998. Vol. 27 (2).

5. *Кларин М.В.* Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания // Педагогика. 1998. № 1.

6. *Закирова А.Ф.* Когнитивные метафоры как средство концептуализации педагогического знания // Вестник ТюмГУ. 2014. № 9.

7. *Дзятковская Е.Н.* Образование для устойчивого развития в школе. Культурные концепты. «Зеленые аксиомы». Трансдисциплинарность: Монография. М.: Образование и экология, 2015. 328 с.

Научный журнал как модель информационно-образовательного пространства

Л.М.Перминова

Аннотация. В условиях глобализации социокультурных процессов, к числу которых относится и образование, необходимы новые объекты (либо осмысление традиционных), которые позволяют отслеживать динамику информации, образования, профессиональной деятельности, осуществлять целенаправленный выбор векторов (ценностей). Эта проблема решается через призму представления профессионального журнала как поливариантной модели информационно-образовательного пространства.

In the context of the globalization of sociocultural processes, including education, new objects (or comprehension of traditional ones) are needed. They allow monitoring the dynamics of information, education, professional activity, and a targeted choice of vectors (values). This problem is solved through the prism of representing a professional journal as a polyvariant model of the information and educational space.

Ключевые слова. Информация, образование, содержание образования, информационное пространство, образовательное пространство, информационно-образовательное про-

странство, модель, профессиональная деятельность, профессиональный журнал, журнал «Педагогика», развитие.

Keywords. Information, education, educational content, information space, educational space, information and educational space, model, professional activity, professional journal, journal "Pedagogy", development.

Проблеме образования в информационном обществе посвящено немало книг, научно-практических конференций, в том числе международных, форумов, вебинаров, круглых столов и других форм научного и творческого сотрудничества. Развитие субъекта в профессиональной деятельности однозначно связывается с качественным образованием, а значит, и педагогической деятельностью. Масштабность данной проблематики наглядно и емко представлена материалами VIII Конвента РАМИ, МГИМО-Университет [1], регулярно освещается на страницах современной научной периодики, она находится в числе приоритетных в деятельности научно-теоретического журнала «Педагогика», которому в 2017 г. исполнилось 80 лет.

В то же время в освещении современных проблем образования остается открытым главный вопрос, а именно: в каких источниках регулярно и систематически отражаются те свойства информации, которые представляют ее **динамичность, изменчивость, вариативность** и в то же время **устойчивость**? Устойчивость, которая лежит в основе потребности специалиста постоянно обращаться к этим источникам. В статьях эти источники называются общим термином «литература». В этой связи необходимо:

- *во-первых*, дать определения тех понятий, без которых мы не можем обойтись в характеристике современного образования, и показать их взаимосвязь;
- *во-вторых*, показать роль профессионального журнала в устойчивом развитии современного специалиста.

Решение проблемы заключается в доказательстве того факта, что профессиональный журнал представляет собой поливариантную модель информационно-образовательного пространства. Отметим, что рассматриваемая проблема имеет социокультурный характер, т.е. является значимой и для общества, и для специалиста. Важность данной проблемы заключается также в том, что глобалистика рассматривается и как область научных исследований, и как сфера преподавания [1], а глобализм – как форма общепланетарного мировоззрения и мышления (Н.Н.Моисеев, А.Д.Урсул и др.). Однако глобальное образование – это и интегрированный характер результатов национальной системы обучения, основанной на определенных ценностях и методологии. Глобальность образовательных замыслов должна предусматривать и глобальный характер возможных рисков: как ошибки педагога будут транслированы в будущее. В условиях глобалистики, модернизационных процессов, которым присущи динамичность, инновационность, взаимосвязь интеграции и дифференциации, адаптивность, появление новых функций и ролей в системе [2], остро встает вопрос о культурной и профессиональной самоидентификации специалиста как прогноз его профессиональных намерений и возможностей.

Обратимся к понятийному аспекту проблемы, ибо всякое печатное издание – это, прежде всего его язык. Для примера рассмотрим журнал «Педагогика». Философы отмечают: «Со времен Венера признано, что информация является важнейшим свойством материи, выступая *в качестве меры организованности систем*. ... Информация в своих функциях триединая. Она одновременно – *мера возможного разнообразия связей* элементов объекта между собой и с внешней средой; *мера его устраненной неопределенности*, отражения разнообразия внешнего мира в многообразии его свойств, *мера его самобытности*; и, нако-

нец, *мера упорядоченной сложности его движения*» [3, с. 206–209]. Исходя из этого, можно утверждать, что информационное пространство – это пространство, характеризующееся некоторой языковой упорядоченностью, в котором имеет место разнообразие связей элементов объекта (например, возможные рубрики журнала), содержательно связанные между собой и с внешней средой (другими сведениями по тому или иному вопросу). В журнале имеются решения по вопросам, заявленным в статьях, с учетом поставленных автором (авторами) задач. В них есть определенный порядок в соответствии с критериями логики – ясность, точность, последовательность, доказательность. Однако авторское видение и порядок выстраивания информации не всегда может подходить читателю.

Образовательное пространство – это пространство, содержащее ресурсы (аксиологические, когнитивные, культурно-антропологические, прикладные, технологические) для осуществления учебно-воспитательной деятельности в различных формах, видах и системах обучения и самообразования. Это пространство предполагает возможность преобразования информации путем ее *педагогической адаптации* к содержанию образования.

Образовательное пространство в условиях информационного общества формируется педагогом, т.к. отбор информации осуществляется субъектом на основе личностного или профессионального *выбора*, детерминированного его мотивацией, целями, способами деятельности и технологиями, направленностью на результаты. Таким образом, информационное пространство потенциально содержит образовательные ресурсы, выбор и использование которых отвечают запросам и потребностям субъекта/специалиста. Именно такую возможность и предоставляет профессиональный журнал: каждый читатель его осуществля-

ет свой выбор, встраивая новое содержание в свою систему знаний, умений, способов деятельности, совершенствуя свою компетентность.

Читатель журнала проводит сложную работу с информацией, отбирая тот или иной образовательный ресурс, опираясь на все три вида общения – с текстом, собеседником (автором текста) и с самим собой (рефлексия). Необходимая для составления целостного знания информация отбирается на основе ассоциативных и композиционных связей (по смежности, по сходству, по контрасту и др.). Таким образом, профессиональный журнал представляет собой **информационно-образовательное пространство**. Это понятие является той базовой характеристикой профессионального журнала, которая придает ему **социокультурную устойчивость**. В профессиональном журнале оптимально реализуется *компенсаторное свойство* информации в отношении профессиональных устремлений специалиста. Устойчивость журнала детерминирована следованием определенным принципам, структуре и даже проблематике (границам тематического содержания) при постоянном изменении поступающей информации (статей), что указывает на **информационную динамичность** журнала, его адаптивность (соответствовать времени, отвечать на вызовы времени, запросы читателей, ставить вопросы, формируя дискуссионную площадку).

Однако бинарность присуща не только журналу как информационному изданию, но каждому его номеру, который конструируется на основе общих для всего издания принципах. Для читателя (специалиста) каждый номер журнала есть информационно-образовательное пространство, при этом из общей для всех информации каждый читатель выберет ту, которая станет его образовательным пространством. Профессиональный журнал может рассматриваться как модель, а каждый его номер содержит большое

число вариантов выбора читателем. Поэтому профессиональный журнал в совокупности всех его выпусков как устойчивая целостность (созданная редакцией и авторами – своеобразный коллективный разум) есть глобальная **поливариантная модель информационно-образовательного пространства**.

Этот вывод согласуется с известным определением модели, делая профессиональный журнал познавательным и субъектно значимым. Модель как мера, образец, норма, как любой знаковый или мысленный образ изучаемого объекта, являясь результатом применения научного метода – моделирования, позволяет объяснять процессы, факты, понятия. Ю.В.Чайковский пишет: «Будем понимать познавательную модель как набор приемов и утверждений, которые данному ученому (ученым) настолько наглядны и очевидны, что через них принято объяснять (к ним сводить, ими моделировать) все остальные факты и понятия» [3, с. 12]. Действительно, у каждого профессионального журнала свой круг читателей, однако информационное общество, которые называют обществом знаний, требует и соблюдения информационной безопасности в профессиональной деятельности. Следовательно, от точности выбора информации зависит безопасность результата образовательной деятельности.

Педагогическое знание, имеющее многосторонние связи с другими науками (философией, логикой, психологией, нейронауками и др.), является всеобщим. Этот аспект характеризует главную особенность журнала «Педагогика». В нем отражаются межнаучное взаимодействие и полидисциплинарность в контексте принципа связи теории и практики образования (воспитания, обучения), культурно-исторический и социокультурный ракурс образовательной проблематики, Восток и Запад, Русское зарубежье, история педагогики

и образования, перспективы развития педагогики, школы, университета, образовательных систем.

На примере юбилейных номеров журнала «Педагогика» (2007 г. – 70 лет и 2012 г. – 75 лет) покажем «жизнь» профессионального журнала как поливариантной модели информационно-образовательного пространства.

Из статьи «Журналу "Педагогика" 70 лет»: «Точка отсчета для журнала, начало его истории – роковой, трагический 1937 г. Он создавался как орган борьбы с буржуазными теориями, лженаучными педагогическими концепциями. Журнал должен был стать "средоточием научно-педагогической мысли в стране и сплотить советскую педагогическую общественность вокруг неустанной, упорной большевистской борьбы за советскую школу, за дальнейшее развитие советской педагогической науки, за овладение нашими кадрами основами марксизма-ленинизма, за овладение учителем техникой своего дела". Если убрать неизбежные для той эпохи партийную риторику и идеологические клише, то цель "Советской педагогики" заключалась в восстановлении значения и прав педагогики как науки. Перед журналом стоял ряд серьезных задач: разработка методологических основ теории воспитания, решение вопросов философии педагогики, "общих проблем дидактики, проблем психологии обучения, вопроса о частных методиках, специальных педагогических вопросов (дошкольных и дефектологических), психологических проблем воспитания и обучения, организационно-педагогических вопросов (система школ и народного образования"; преодоление разрыва между педагогической наукой и педагогической практикой; обобщение опыта учителей–практиков, анализ историко-педагогического наследия)... Уже на этапе своего становления "Советская педагогика" рассматривалась как издание, ин-

тегрирующее историю и современность отечественной педагогической науки, как образцовый научно-теоретический журнал, позволяющий осмысливать прошлое и ставить актуальные педагогические проблемы» [4, с. 3].

Особой вехой в истории журнала стал его переход в ведение Академии педагогических наук (1943 г.). Журнал «Советская педагогика» не прекращал работы ни в период Великой Отечественной войны, ни в трудные послевоенные годы. Важнейшими направлениями его работы становятся: методологические проблемы педагогики и истории педагогики; вопросы возрастной физиологии и психологии; перестройка преподавания педагогических дисциплин в вузах; методика научного исследования по педагогическим наукам [4, с. 6].

В образовательном плане важно, что научные достижения педагогического содержания всегда находили отражение в учебниках по педагогике и истории педагогики. Редакторы журнала были не затворниками-учеными, а активными профессорами, по учебникам которых учились многие поколения студентов. Не потеряли своего научного значения учебники по педагогике, написанные Б.П.Есиповым, И.Т.Огородниковым, Ф.Ф.Королевым (главные редакторы журнала в 1950–1971 гг.).

В 1992 г. журнал стал называться «Педагогика». «Изменив название, журнал отнюдь не порвал с прошлым, сохранил традиции, но в то же время сделал важный шаг на пути преодоления догматизма и зашоренности. Думаю, – пишет В.П.Борисенков, – что в 1990-е гг. прошлого и в первые годы нынешнего столетия "Педагогика" утвердила за собой статус академического, фундаментального, дискуссионного педагогического издания, отражающего результаты деятельности ведущих научных школ и научно-исследовательских институтов РАО ... За 70 лет стал неузнаваем облик

страны, изменились образовательные ориентиры и ценности, методологические установки педагогической науки, иным стало и наше издание... Сегодня журнал "Педагогика" строит свою работу на новых идейных позициях, сохраняя при этом серьезную научно-теоретическую основу и академический характер... Сегодня "Педагогика" задает высокие стандарты качества научных публикаций, формирует культуру педагогического текста» [4, с. 14–15].

В 2012 г. журналу «Педагогика» исполнилось 75 лет, и его информационно-образовательное пространство определено событиями, которые исторически обозначены как эпоха перемен, период транзитивности, время новой философской рациональности в науке, в том числе и в педагогике. В статье главного редактора журнала Р.С.Бозиева раскрывается динамика и диалектика информационно-образовательного пространства журнала за 20-летний период жизни новой России. «Принципиальные перемены произошли в образовании, обучении, воспитании – на аксиологическом, теоретическом и технологическом уровнях. Почему для обзора выбрано именно это время, когда 2000-й год симметрично делит двадцатилетний отрезок времени на два десятилетия – "назад" и "вперед"? Во-первых, 1991 год – это год перехода нашего государства в новый общественно-государственный и геополитический статус, с высоты которого новое время стали называть постсоветским, за которым мыслился, прежде всего, отказ от единственно верной марксистско-ленинской моноидеологии в развитии страны и общества в пользу гуманистических и демократических идеалов и ценностей. Во-вторых, это время гуманитарно-ценностного понимания образования, в котором открылись две равновеликие составляющие – воспитание и обучение, что было закреплено на государственном уровне Законом Российской Федерации

"Об образовании" (1992–93 гг.). Принятие Закона в определенном смысле оказалось точкой отсчета "до" и "после": многие надежды и ожидания, связанные с полной мер гуманистической направленности в образовании, не оправдались, и это со всей очевидностью демонстрируют публикации в журнале к моменту окончания века/тысячелетия. ... В-третьих, это время охватывает два крупнейших по значимости исторических отрезка в социально-философском контексте типов научной рациональности: 1) наступление фазы транзитивного развития общества и всех его институтов – после длившейся почти 70 лет фазы их стабильного развития и 2) новую фазу стабильного развития. Фаза транзитивности длилась от начала перестройки (1985 г.) до 2000 г., – и на этот временной интервал вполне отчетливо указывает содержание журнала "Педагогика", отражающее и плюрализм мнений, методологических подходов, и перестройку единой трудовой политехнической школы как дивергенцию смыслов в вариативной системе российского образования, и стандартизацию (рационализацию) образования. Фаза стабильного развития в ее стадиях интеграции, либерализации, стагнации и кризиса была наблюдаема на временном отрезке жизни нашей страны СССР, и вот в XXI в. мы также являемся свидетелями и участниками мучительной стабилизации социальных институтов общества, и в частности образования. ... Публикации журнала времени "после" (после 2000 г.) свидетельствуют, что научный и практический потенциал отечественной педагогики не исчерпан и необходимо самым серьезным образом задуматься о рисках, которые стали очевидностью... Сердцевина содержания журнала – педагогическая наука – образование; приоритеты развития педагогического образования, сохранение фундаментальности отечественного об-

разования; ценности историко-педагогического наследия» [5, с. 3–4].

Новые цели, отмечается в статье, – гуманизация, демократизация, гуманитаризация образования – стали стимулом к активной интеллектуально-творческой мысли ученых о том, какими должны быть педагогика и отечественное образование в «зеркале общественных перемен», каковы должны быть цели и задачи обучения и воспитания. Так, В.Г.Костомаров писал на страницах журнала: «Происходящая в стране перестройка призвана вернуть нас на путь мировой цивилизации, отбросить тоталитарную нетерпимость обостренной классовой борьбы и однопартийное всевластие, установить присущий демократиям конца XX в. приоритет общечеловеческих ценностей... Предстоит поставить всю систему учебно-воспитательной работы в учебных заведениях, развитие педагогической науки на службу гуманистическим идеалам, насадить этот дух в учительстве. Нам необходим прорыв в фундаментальных исследованиях, и он возможен лишь при широком обращении к комплексному изучению человека, к философии, социологии, эстетике, психологии» [6, с. 3].

«Обращение психологической науки к работам Л.С.Выготского в вопросах развития ребенка стало знаковым для понимания методологии воспитания личности и коллектива; программной стала статья В.В.Давыдова «Воспитание молодежи в новых социально-экономических условиях (1991 г. № 4), в которой прозвучал пафос культурно-исторической теории о том, что "ребенок – субъект своей деятельности, главная цель воспитания – развитие субъекта, личности, ее способностей, дарований, таланта, а общей основой воспитания может быть не какая-то конкретная идеология, а гуманистические ценности"» [5, с. 5].

Все это время журнал знакомил читателей с вопросами методологии, исто-

рии и практики обучения и воспитания за рубежом (европейские страны, США) по тематике, актуальной для инновирования российского образования: о педагогических технологиях, методе проектов, этнопедагогике, модернизации управления в образовании. В эти же годы открывается замечательная традиция, длившаяся на страницах журнала 20 лет – публикация педагогического наследия П.Ф.Каптерева «История русской педагогики». Публикация работ П.Ф.Каптерева была очень созвучна с актуальной потребностью – поиску устойчивых ценностных оснований как аксиологического базиса дальнейшего развития педагогики, образования, воспитания в России.

В это время на страницах журнала появляется тематика проблемно-социального характера: рынок и школа, проблемы сельской школы, здоровье школьников в свете дифференциации обучения, реформа педагогического образования, проблема формирования исторического сознания.

«Принятие Закона РФ "Об образовании" (1993 г.) изменило педагогические приоритеты, отразилось и на понимании объекта педагогики, выразилось в расширении и обновлении ее языка. Педагогика стала рассматриваться как единственная наука об образовании (В.В.Краевский), а ее язык обогатился такими понятиями, как "образовательный процесс", "образовательная программа", "образовательная область учебного плана", образовательный стандарт". ... Все это породило актуальную тему – каким быть содержанию курса педагогики в условиях методологического плюрализма» [5, с. 6].

В условиях гуманизации и гуманитаризации образования дидактическая мысль обогатилась идеей личностно ориентированного обучения, активно подхваченной школьной, а затем и вузовской практикой. Воспитательная тематика журнала последних пяти лет XX в. осмысливается

в контексте культуры: национальная культура и подросток, воспитательный идеал и формирование нового человека в истории философско-педагогической мысли, ценностные ориентации в контексте философии воспитания и в свете религиозно-философской проблематики, воспитание и рынок в переходный период, экология личности и др. Принципиально новые тенденции в содержании журнала: отражение глубинного интереса к человеку, предоставление слова представителям Церкви как отражение попыток построения диалогических отношений государства, школы и Церкви, рефлексивный подход к осмыслению российской школы с позиций историко-гуманистической мысли. При этом – открытие новых страниц о жизни А.С.Макаренко, Л.Н.Толстого и др., новых имен ученых публикациями их работ или о них – З.Фрейд, В.В.Розанов, Д.Дьюи, Р.Штайнер, Вл.Соловьев, Ф.Ницше, М.И.Демков, И.Свадковский и др. Российскому читателю открылись имена представителей русского зарубежья: Н.А.Бердяев, С.И.Гессен, В.В.Зеньковский, И.А.Ильин, П.А.Флоренский и др. [5, с. 7].

В 1995 г. проводятся «круглые столы» совершенно новой тематики: «Философия образования» и «Культура, образование, религия». Появляется как устойчивая линия тема духовности; в научном плане стабилизируется педагогическая прогностика и диалог культур в контексте осмысления взаимосвязи естественного и гуманитарного знания.

В самый канун нового тысячелетия появляются материалы о стратегии образования в интересах безопасности страны, проектировании региональных образовательных систем с весьма критической оценкой состояния современного школьного и высшего образования, попыток «очередного этапа реформирования образования», неудовлетворительного финансирования образования и его коммерциализации, т.е. мер, которые характеризуют кризисное состоя-

ние этого важнейшего социального института. Предупреждением звучат слова о неизбежности «возникновения в ходе развития любых систем критических ситуаций, связанных с достижением точек бифуркации, за которыми следует либо саморазрушение системы, либо переход ее на более качественный уровень». Почти в каждом номере журнала – статьи, касающиеся проблемы определения национальных ценностей, обращение к концепциям воспитания прошлого, размышления об образовании в условиях полиэтнической и поликультурной России – все это напрямую связано с поиском общественно-государственных ориентиров культурной идентификации новой России в условиях модернизации.

Момент перехода российского образования из эпохи в эпоху отчетливо отражен в публикациях журнала в 2000 г.: с одной стороны, «Высшее образование в перспективе XXI века» и «Высшая школа: социально-педагогическое взаимодействие», с другой – «Педагогическое образование без педагогики» и «Нужна ли России высшая педагогическая школа?». Следует особо подчеркнуть инициативу журнала в организации «круглых столов» по самым актуальным проблемам: эта традиция формировалась постепенно, осуществлялась с нарастающей активностью участников, спланированная теоретиков и практиков от образования, ученых и учителей, помогая выработать тактические решения на отдельных временных отрезках развития педагогики и школы [5, с. 7–8].

Конец XX – начало XXI в. зафиксировали новые методологические ориентиры педагогики: многокультурность как принцип дидактики, принцип культурогенеза в образовании, открытия в области философии образования и воспитания в историко-педагогическом контексте, расширение геополитических и этнокультурных подходов в истории образования нерусских народов, средовой подход в воспитании, интерактив-

ное обучение, духовное воспитание в свете современного естествознания и др. Инновационная деятельность на уровне регионального мониторинга апробации ФГОС второго поколения системно освещалась на страницах журнала.

В условиях модернизации России выявились новые проблемы: «содержание образования – бег на месте», реинтеграция образовательного пространства, «герой нашего времени – мифы и реальность», проблемы общего образования и качество обучения школьным предметам, проблемы гуманизации профессионального образования, организация антинаркотической работы с подростками; современная молодежь: социальные ценности и нравственные ориентиры; концептуальные проблемы национального образования.

Отечественная педагогика и образование в начале XXI в. озабочены проблемой стандартизации школьного и высшего педагогического образования. Как ответы на актуальные проблемы времени журнал публикует «Общенациональную программу воспитания: предпосылки и технологии разработки» и статьи о методологии педагогики в контексте прошлого и настоящего, ресурсах современного образования с риторическим вопросом «Готово ли современное образование ответить на вызовы XXI века?». Проводятся «круглые столы» «Философия и педагогика: методологические аспекты истории взаимодействия», «Вуз как воспитательное пространство», «Учитель для национального региона: каким ему быть?», «Образование в провинции: проблемы, подходы, решения», «Учебная книга в системе источников знания и средств подготовки учителя», «Образовательные запросы общества и актуальные проблемы российской школы» и др.

Все это ярко свидетельствует о методологическом прорыве и рефлексивном осмыслении текущих перемен в педагогическом знании в контексте новых

ценностей, проблем и задач, стоящих и перед наукой, и перед образованием, в итоге – о самопознании науки и саморазвитии. Педагогика по-новому открывалась теории и практике. В то же время на страницах журналах появились публикации, свидетельствующие об угрожающем положении детей в России: о безнадзорности, бездомности, психических расстройствах, детской агрессивности, молодежном вандализме. Виновата ли в этом наука, в которой разработаны гуманные подходы к воспитанию (культурологический, синергетический, социализирующий, герменевтический, аксиологический, антропологический, психотерапевтический, личностно ориентированный), и есть ли специалисты, готовые помочь? Скорее всего, дело в том, что инициативы в области теории воспитания не были подхвачены вовремя на государственном, законодательном уровне; Национальной доктрины воспитания на федеральном уровне нет по-прежнему. Об угрозе дефундаментализации образования при некритическом заимствовании чужих ценностей и стандартов читатель узнавал из публикаций, которые можно объединить одним названием: «Образование, которое мы не должны потерять!» (2003 г.).

Тревожность звучит в публикациях о коммерциализации высшего образования, которая расценивается как угроза национальной безопасности. Негативное влияние СМИ на систему ценностных ориентаций молодежи, на ценности семьи отчетливо звучит в статье «Нация в опасности» (2009 г. № 5).

К 2005 г. в содержании журнала вполне отчетливо обозначились приоритеты: «педагогическое образование в России: проблемы и тенденции развития» и «сохранение фундаментальности образования в условиях интеграции в мировое образовательное пространство». Вокруг них формировались научные дискуссии, полемика «круглых столов» и семинаров, на которых обсуждались

судьбы российского образования философами, педагогами, социологами, историками, психологами; проблемы воспитания в современной России, качество образования и стратегии обучения на постсоветском пространстве в условиях интеграции и реинтеграции. Во многих публикациях звучали и уверенность в возможностях отечественного образования, и тревога за его будущее: «можно уверенно сказать: если образование создает основу для эффективной экономики, то фундаментом самой системы образования является подготовка педагогических кадров».

Не вдаваясь в анализ причин изменений, отметим лишь их последствия: как только исчезает педагогический вуз, внимание к подготовке специалистов для системы образования региона неизбежно ослабевает.

По проблемам высшей школы и педагогического образования и сейчас печатаются статьи на страницах журнала «Педагогика»: «Что мешает развитию нашего образования?», «Болонский процесс и новые реформы российского образования», «Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России», «Высшее образование и мир труда», «Вызовы современной эпохи и приоритетные задачи педагогической науки», «Научно-методическое обеспечение развития российского образования», «Стратегия образовательных реформ в России (1985–2005 гг.)», «Фундаментальность образования: современные подходы», «Инновационные процессы в национальном образовании» и др.

В поле постоянного внимания журнала – проблемы воспитания: «Воспитание в современной России», «Кризис воспитания», «Воспитание и демократия», «Нравственные императивы и задачи воспитания»; проблемы и вопросы гражданско-патриотического воспитания, формирования духовной культуры личности и др. Все более значительное

место стала занимать тематика религиозного образования и воспитания. Вопросы обучения как ключевая проблема инновирования образования в течение всего переходного времени надолго приковали к себе внимание науки и практики актуальностью стандартизации образования как условия повышения его качества, хотя стандартизация совершенно не связана с успешностью решения такой задачи, как развитие ученика (интеллектуальное, нравственное, эстетическое, тем более – всестороннее). У стандартизации образования куда более прагматичные задачи, и это показывает международный опыт. И конечно, на страницах журнала нашла всестороннее освещение компьютеризация образования – от необходимости компьютерной грамотности до обеспокоенности увлечением интернетом и сетевой зависимостью.

Пристальное внимание журнал уделяет проблемам детского здоровья в связи с дифференциацией обучения, повышением умственных нагрузок школьников, новой методологии федеральных образовательных стандартов, компетентностному подходу.

Особо подчеркнем, что получила развитие и новая тематика педагогических исследований: социальная педагогика и социальная работа; сравнительная педагогика; акмеологический, аксиологический и компетентностный подходы в подготовке учителя; логико-дидактический подход в обучении, формировании образовательных универсалий (ключевых компетенций, общеучебных умений и навыков) и конструировании школьного учебника; специфика гимназического, лицейского и кадетского образования; проблематика постдипломного образования (повышение квалификации директора школы, переподготовка педагогических кадров); новый феномен образования – адаптивная школа, обучение детей с ограниченными возможностями, гуманитаризация

естественнонаучного и математического образования и др.

Мониторинг в обучении, воспитании, управлении развитием образования и личности ребенка (в частности, одаренных детей) стал составной частью педагогических исследований. Факторы, влияющие на качество образования за рубежом (система управления, инспектирование образовательных учреждений, школа как система, вопросы подготовки учителя), постоянно находят отражение на страницах журнала.

Все более широкое признание получила культурологическая теория содержания образования, которая легла в основу конструирования Федеральных образовательных стандартов первого и второго поколений, публикации о которых регулярно появляются на страницах журнала, включая и критические материалы. По-новому видятся роль и функции учителя в учебном процессе, который преобразуется в образовательный.

На страницах журнала представлено немало работ, посвященных осмыслению учебного предмета как объекта дидактического конструирования, личностно-деятельностному подходу к контекстному обучению, методам и формам организации обучения в новых условиях, дидактической культуре учителя, дидактической концептуализации развивающей функции обучения, проблематике реализации компетентностного подхода в школьном и вузовском обучении, путям реализации образовательных стандартов с описанием опыта образовательных учреждений.

Несомненно, новое течение в педагогике – аксиология дидактики, обращение к жизненному опыту старшеклассника. Главным достижением исследований в области гуманизации и гуманитаризации педагогики и образования является всестороннее рассмотрение целостности человека как педагогической категории. Публикации

по этой тематике достойно представляют развитие идей педагогической антропологии К.Д.Ушинского в контексте культурной антропологии как единого базиса развития человека, образования и семьи.

Существенной чертой публикаций 2007–12 гг. являются укрупнение тематики публикаций, научная рефлексия проблем на более высоком – нередко интегративном – уровне методологии.

Анализ содержания журнала «Педагогика» на протяжении всего исторического времени его существования показывает, что в процессе становления, формирования и развития журнала как научно-теоретического издания, призванного служить и науке, и практике, главенствовали принципы культурной антропологии: историчность–избирательность–упорядоченность–символизм–аксиологизм.

Полагаем, что обращение к текстам журнала «Педагогика» дает убедитель-

ное представление о нем как поливариантной модели информационно-образовательного пространства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Образование и информационное общество (Материалы VIII Конвента РАМИ, апрель, 2014 г.) / Под ред. Е.В.Бережновой, Е.С.Зиновьевой, А.В.Шашковой. Межсекционный сборник № 5. М.: Изд-во «МГИМО-Университет», 2015.
2. *Болт де Дж.У.* Причины и следствия неудач модернизации в России. Социологический анализ // Социс. 2006. № 1.
3. *Чайковский Ю.В.* Горизонты познания и познавательные модели: исторические параллели и что с ними делать // Грани познания: наука, философия, культура в XXI веке: В 2-х кн. Кн. 2. М.: Наука, 2007.
4. *Борисенков В.П.* Журналу «Педагогика» 70 лет // Педагогика. 2007. № 8.
5. *Бозиев Р.С.* Журнал «Педагогика» на рубеже эпох (1991–2012 гг.) // Педагогика. 2012. № 9.
6. *Костомаров В.Г.* В зеркале общественных перемен // Педагогика. 1991. № 2.

Проблема средств в образовательных программах для детей дошкольного возраста

Н.Е.Веракса, А.Н.Веракса

Аннотация. В статье описаны подходы к пониманию форм опосредствования, которые используются в образовательных программах для детей дошкольного возраста. Во многом они основаны на культурно-исторической парадигме, разработанной Л.С.Выготским и его последователями. Показано, как идея средств используется в современных образовательных программах. Использование средств анализируется в различных сферах (развитие речи, познавательное развитие, развитие произвольности) на примерах конкретных образовательных программ.

Article is aimed at describing approaches towards understanding of mediation forms used in educational programs for preschool children as one of the major lines of psychology implementation in Russia. To a large extent, they are based on the cultural-historical approach, developed by Lev Vygotsky and his followers. It is shown how idea of mental tools usage in preschool education evolved and has developed nowadays. Implementation of mental tools in educational programs is analyzed in different spheres (speech development, cognitive development, voluntariness development) on the examples of the most spread educational programs in Russia.

Ключевые слова. Средства, зона ближайшего развития, опосредствование, детская инициатива.

Mental tools, cultural tools, zone of proximal development, mediation, child initiative.

Цель данной статьи – раскрыть подходы к пониманию форм опосредствования, которые используются в образовательных программах, адресованных детям дошкольного возраста. В значительной степени они строятся на идеях выдающегося российского психолога Льва Семеновича Выготского. В отличие от большинства психологов его времени, Л.С.Выготский рассматривал психическое развитие как процесс присвоения высших форм психики, которые удерживаются культурой и передаются ребенку в ходе его взаимодей-

ствия с взрослым. Развитие понимается как непрерывный процесс самодвижения, возникновения новых свойств и качеств, которых не было на прежних ступенях.

Характеризуя развитие, Л.С.Выготский вводит понятие зоны ближайшего развития. Эта зона становится отчетливо видимой в том случае, если сравнивать индивидуальную самостоятельную активность ребенка и его активность, основанную на подражании взрослому. Л.С.Выготский отмечает, что результаты, которых ребенок достигает в умственном плане с помощью подражания, значительно выше результатов, основанных на самостоятельной активности. Однако, хотя они и выходят далеко за пределы самостоятельных возможностей детей, они имеют ограничения, характерные для каждого возраста. Таким образом, подражательному поведению ребенка в своей теории Л.С.Выготский отводит важную роль. Подражание он понимает не как бездумное механическое копирование, а как любую деятельность, выполняемую ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве с взрослым или другим ребенком. Он подчеркивает, что развитие всех свойств личности ребенка осуществляется в процессе сотрудничества с взрослым. Тем самым Л.С.Выготский создает фундамент для построения развивающего обучения, т.е. обучения, ориентированного на зону ближайшего развития.

Общая логика развития, по Л.С.Выготскому, связана с превращением натуральных психических функций в высшие. Развитие высших психических функций обеспечивается в процессе овладения средствами психической деятельности.

Ученый придавал средствам решающее значение. Он писал: «Очевидно, в объяснении природы психического процесса, приводящего к разрешению задачи, мы должны исходить из цели, но не можем ограничиться ею. Цель, как уже сказано, не есть объяснение процесса. Главной и основной проблемой, связанной с процессом образования понятия и процессом целесообразной деятельности вообще, является проблема средств, с помощью которых выполняется та или иная психическая операция, совершается та или иная целесообразная деятельность» [1, с.126].

Как видно из приведенных рассуждений, Л.С.Выготский считает средства существенным фактором, влияющим на характер протекания психического процесса. Средство как инструмент управления поведением оказывается диалектической конструкцией. Действительно, оно обладает противоположными свойствами, которые характеризуются одновременной направленностью на произвольное поведение ребенка и удержанием в себе потенциальной возможности его произвольного поведения. Здесь проявляется диалектичность подхода Л.С.Выготского. В качестве средств выступают знаки. Знак представляет собой орудие, направленное на организацию поведения человека, поэтому в нем выделяются две стороны – его материальная оболочка и значение. Общий ход развития состоит в том, что в силу материальности знака имеется возможность (реализуемая взрослым) помещения этого знака в поле взаимодействия ребенка и взрослого. В этом случае знак выступает как элемент этого поля. Однако логика оперирования знаком отличается от естественной (натуральной) логики организации поля. Знак структурирует взаимодействие не по естественным законам, а по законам культуры, что и позволяет в конечном итоге сделать психические функции ребенка произволь-

ными и осознанными. Наиболее важным знаком Л.С.Выготский считал слово.

Одно из следствий, которое вытекает из подхода Л.С.Выготского, состоит в том, что все психологические теории детского развития могут быть разделены на две группы: теории, рассматривающие процесс развития ребенка естественным образом, и теории, рассматривающие психическое развитие не только как социально обусловленный процесс, но и как процесс опосредствованного развития. В этом случае именно взрослый выступает носителем средств развития, он организует социальную ситуацию. Таким образом, взрослый ведет за собой развитие, формой которого является обучение.

Подход Л.С.Выготского оказывается принципиально выигрышным в сравнении с натуралистическими взглядами в образовательной практике. Сама идея развивающего обучения ставит взрослого в принципиально иную позицию: взрослый становится не сторонним наблюдателем и аналитиком детского развития, а организатором и разработчиком этого процесса. В качестве примера можно рассмотреть вопрос о роли взрослого в развитии детской игры. Должен ли педагог вмешиваться в игру детей или нет? Здесь авторы занимают противоположные позиции: одни [2] полагают, что дети должны самостоятельно организовывать игровую деятельность, другие [3] считают, что взрослые ответственны за уровень развития игровой деятельности дошкольников и должны участвовать в ее организации. Подход Л.С.Выготского открывает широкие перспективы как для анализа, так и для построения эффективных образовательных систем, позволяющих решать задачи развития творческой детской личности [4].

В отечественной педагогике и психологии для дошкольников были разработаны разнообразные образовательные программы, так или иначе опирающиеся на идеи Л.С.Выготского. Наиболее значимыми стали положения о развивающем обучении и об опосредствованном характере развития

высших психических функций. А.П.Усова, опираясь на положения Л.С.Выготского, предложила рассматривать подражание ребенка взрослому как активность в зоне ближайшего развития. Отсюда возникла модель проведения с дошкольниками специальных занятий, на которых педагог предъявлял детям культурный образец и показывал, как нужно действовать. Дети подражали взрослому и осваивали образец. Впоследствии практически все программы по дошкольному образованию в России стали использовать эту форму организации детской активности. А.П.Усова отмечала, что образец как раз и выступает в роли средства, осваиваемого ребенком в сотрудничестве с взрослым. Тем самым были определены две группы средств: средства, с помощью которых ребенок управляет своими действиями (различные виды знаков в классическом понимании), и образцы различных форм активности как культурный результат, к которому должен стремиться ребенок, подражая взрослому [5].

Опосредствование в процессе развития речи. Согласно Л.С.Выготскому, слово выступает в качестве знака, следовательно, овладение языком может рассматриваться как овладение метасредством.

Традиционно выделяемые в дошкольных программах по речевому развитию задачи формирования фонетической и грамматической грамотности, а также связности детской речи чаще всего реализуются в заданиях, связанных с построением высказываний. В частности, практически во всех программах представлены задания построения высказывания о реальности (т.е. перевода предметной ситуации в речевой план, «означивания» ее) и воспроизведения услышанного текста, его пересказа. Логика построения таких занятий понятна: чем в более сложных ситуациях оказывается ребенок, тем сложнее будет речь, комментирующая эти ситуации.

Однако в заданиях подобного типа процесс построения высказывания моделиру-

ется не полностью: в них отсутствует существенный момент – коммуникативная составляющая построения высказывания. В реальности необходимость описать ситуацию, которая возникает именно в коммуникации, заставляет ребенка не только означивать реальность, но и строить адресное сообщение, учитывать позицию партнера, т.е. проявлять интеллектуальную инициативу.

Поэтому в программах на занятиях по развитию речи, помимо освоения языка как метасредства, стали специально усиливать контекст коммуникации с взрослыми или сверстниками. Так, авторы программы «Истоки» [6] указывают на необходимость организации диалогического общения, в том числе и в сюжетно-ролевой игре, создания коммуникативной мотивации речевого развития; в программе «Риторика» (блок программ «Преимственность») [7] дети учатся различать разные сферы коммуникации и выстраивать адекватные им высказывания, опираясь на систему языковых средств. В программе «Золотой ключик» акцент еще более сместился. На первый план вышла такая цель, как организация событийного пространства в группе, а задачи развития психических функций, и в частности речи, стали этой цели подчиняться.

Перенос акцента на развитие речи в контексте развития коммуникативных способностей представляется вполне правомерным, поскольку именно общение выступает исходной функцией речи, в то время как когнитивная функция, функция означивания и обобщения, вырастает из нее именно как необходимая для коммуникации. В программах, включающих речь в контекст развития коммуникативных способностей, усилилась возможность постановки проблемы передачи собственных смыслов и построения адресного высказывания.

Целесообразно выделить особое направление в построении занятий, ориентированное на продуктивную деятельность

детей. Так, в программе О.С.Ушаковой [8] это «развитие образной речи», в программе «Развитие» [9] – «литературно-художественная деятельность», в программе «Успех» [10] – «художественно-творческая деятельность». В целом можно сказать, что во всех упомянутых программах присутствуют задания, моделирующие ситуации, представляющие собой фактически дивергентные задачи, в которых детям предлагается найти разные варианты решения именно за счет использования различных языковых средств (сочиняя истории и т.д.). Дошкольники в этих случаях должны проявлять инициативу, которая носит ярко выраженный интеллектуальный характер. Особенно важным представляется то, что дети оказываются перед необходимостью решать принципиально новую задачу – не только коммуникативную или когнитивную, а художественно-эстетическую: педагог акцентирует необходимость выразить себя более точно, образно, оригинально, комично и т.д.

Необходимо отметить, что творческие задачи, которые возникают у детей дошкольного возраста на занятиях по развитию речи, являются как когнитивными, так и речевыми по своему существу. Открытая задача провоцирует детей на более активное использование языковых средств. Но кроме этого, предметом освоения в подобных заданиях являются также специально социальные и предметные нормы. Языковые нормы выступают как дополнительные правила, которые также надо выполнять в ходе решения проблемных ситуаций. Так, в программе «Развитие» результатом освоения действий воображения становится создание собственных произведений с использованием особых средств.

Следующий шаг в развитии речевого опосредствования для всех рассмотренных программ в построении «речевых» занятий был связан с осознанием языковых явлений. Он был направлен на формирование произвольности речи. Теоретическим основанием этого направления стали ис-

следования Ф.А.Сохина, доказавшего, что детская речь формируется не путем имитации, а за счет формирования языковых обобщений[11]. Например, в программе по развитию речи под ред. О.С.Ушаковой специальные занятия направлены на осознание таких языковых явлений, как многозначные слова, синонимы, антонимы и т.д. В программе «Радуга»[12] дети учатся различать монолог и диалог, повествование и описание, обнаруживать художественные особенности текстов и т.д. Следует подчеркнуть, что такие занятия создают тот арсенал средств, который позволяет ребенку реализовать свое видение ситуации и утвердить его в совместной деятельности со сверстниками.

Во многих программах подобные занятия предполагают «оправу» сюжетно-ролевой или дидактической игры. Действительно, соблюдение языковых норм (например, подбор синонимов или сравнений, правильное понимание фразеологических оборотов и т.д.) выступает условием успешности в игре. При этом, например, в программе «Истоки» акцентируется важность спонтанно возникающих детских словообразовательных экспериментов и рекомендуется их поддерживать. Более того, их наличие является одним из критериев нормального развития речи детей 2–5 лет. Вместе с тем, указывается, что с накоплением словарного запаса и речевой компетентности в целом подобные игры естественно исчезают к началу школьного возраста.

Можно утверждать, что речевые новообразования дошкольников знаменуют собой активный интерес к языку как знаковой системе, правилам ее организации, а также правилам порождения новых значений. Использование заданий, направленных на развитие интереса детей к языку, создает предпосылки для осознания языковых явлений в ходе продуктивной творческой деятельности.

Анализ программ речевого воспитания для дошкольников позволяет сделать сле-

дующие выводы. На занятиях по развитию речи в дошкольном возрасте использование детьми языка выступает в качестве средства развития способностей, прежде всего коммуникативных, связанных с передачей смыслов. При этом различаются задачи построения адресного высказывания, с одной стороны, и осознания языковых явлений – с другой. Дошкольный возраст является уникальным для развития собственно речевой способности, понимаемой как способность использовать язык как метасредство планирования и реализации интеллектуальной инициативы ребенка в вербальном плане.

Опосредствование в познавательном развитии дошкольников. Еще одна из линий освоения средств детьми дошкольного возраста связана с развитием познавательных способностей. Современные дошкольные образовательные программы можно разделить на три группы. Каждая из них по-разному решает эту задачу.

Первая группа – программы, которые не выделяют развитие способностей как приоритетное направление своей работы. Основной задачей для них является обогащение знаний и опыта ребенка, развитие его эмоционально-личностной и социальной сфер. К таким программам можно отнести «Детство» [13], «Детский сад – Дом радости» [14] и др. У детей формируются представления об основных понятиях математики и грамоты (например, о понятиях «число», «величина», «звук», «буква» и др.). Познавательные способности ребенка в такой системе развиваются, помогая обобщать, систематизировать и использовать полученную информацию, хотя происходит это спонтанно и неравномерно. Таким образом, можно говорить о том, что в перечисленных программах линия развития опосредствования предполагается, но пути ее реализации не намечаются.

Вторая группа выделяет развитие способностей как одну из основных задач. Подразумевается, что ребенок самостоятельно усваивает, «снимает» способы и

средства, демонстрируемые взрослым в ходе игры, общения, продуктивных видов деятельности, обучения и т.п. Специальная работа по развитию опосредствования не предполагается. По мнению авторов, специфика взаимодействия ребенка с взрослым при реализации данных программ определяется тем, что устанавливаются доверительные эмоционально насыщенные отношения, создаются проблемные ситуации, в ходе преобразования которых осуществляется поддержка познавательной активности и детской инициативы. Создание специальных условий и применение специальной предметно-развивающей среды приводит к спонтанному развитию интеллектуальных и творческих способностей в ходе овладения ребенком различными сферами человеческой культуры и жизнедеятельности. Программы с данными теоретическими основаниями заявляют своей задачей либо развитие как интеллектуальных, так и творческих способностей, либо сосредоточиваются на одном виде способностей.

Программы «Радуга», «Золотой ключик» [15], «Истоки» охватывают практически все сферы культуры и стремятся с учетом особенностей дошкольников, через дошкольные виды деятельности, развивать умственные способности. В этих и других программах предполагается спонтанное развитие способностей через «открытие» детьми различных способов мыслительной деятельности, носителем которых является педагог, стимуляцию познавательной активности и инициативы ребенка, предлагается использовать образные средства для развития способностей. При этом основной упор делается на сохранение единства представлений о разнообразных сферах действительности у дошкольников.

Третья группа программ заявляет своей основной целью развитие познавательных и творческих способностей детей. С этой целью делается акцент на освоении и использовании детьми средств мыслитель-

ной деятельности. В дошкольном возрасте это наглядно-образные средства и слова. К этим программам следует отнести, прежде всего, «Развитие» и, частично, «От рождения до школы».

Программа «Развитие» строится на теории становления познавательных способностей, выдвинутой Л.А.Венгером [16]. Он стал рассматривать познавательные способности в качестве инструмента, выполняющего ориентировочную функцию при решении познавательных задач. По своей психологической природе познавательные способности выступили в его работе как системы, образующими единицами которых являются культурные средства и способы действий с ними. Именно поэтому познавательные способности стали рассматриваться как прижизненные образования, развитие которых происходит в результате общения ребенка с взрослым. Под руководством Л.А.Венгера и была создана программа «Развитие», направленная на освоение детьми в ходе специально разработанных занятий с дошкольниками в детском саду систем средств и действий с ними. В качестве средств выступили сенсорные эталоны и наглядные модели.

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы. В большинстве программ для дошкольного образования одной из основных целей декларируется развитие познавательных способностей. Однако при этом наблюдаются существенные расхождения во взглядах на природу способностей, механизмы их развития и ту систему заданий, которая применяется для поддержки интеллектуальной инициативы детей дошкольного возраста.

Некоторые авторы отмечают, что система занятий, ориентированная на указания взрослого, может подавлять детскую инициативу. В связи с этим, например, в Нидерландах стала широко применяться программа Basic Development [17]. Суть программы состоит в том, что все обучение проводится в игровой форме. Дети разыгрывают сюжеты, знакомые им из повсед-

невной жизни, в ходе чего они осваивают различные знания, навыки и средства. Особая роль отводится педагогу, который не навязывает освоение средств, а подталкивает детей к этому.

Опосредствование в развитии произвольности поведения и деятельности. Еще одна сторона развития опосредствования в детском возрасте, нашедшая свое отражение в содержании образования, – это развитие у детей качеств, связанных с регуляцией поведения и деятельности.

Эмоциональная регуляция рассматривается в связи с развитием эмоций ребенка как компонента личностной сферы и не отделяется от других специфических функций эмоций, таких как оценка, побуждение, предвосхищение и др. Например, в программе «Радуга» развитие эмоциональной сферы предлагается осуществлять с помощью специальных методов: создание групповых традиций, делающих «жизнь наполненной и привлекательной», помогающих «избавиться от накопившегося напряжения», дающих «возможность чувствовать себя нужным и любимым сверстниками и воспитателем, получать необходимую для его эмоционального благополучия дозу положительных эмоций». В соответствии с программой педагог должен изменять содержание и стиль общения с ребенком на каждом возрастном этапе.

Программой «Детство» для решения задачи социализации ребенка предусматривается непосредственная работа с эмоциями – развитие отзывчивости на состояние других людей. Детям предлагается прочтение эмоций в мимике, жестах, речи, а также обучение соответствующему реагированию (например, пожалеть, утешить, угостить). Кроме того, программа направлена на развитие у детей доброжелательного, бережного, заботливого отношения к миру через понимание ими жизненных потребностей всего живого, эмоциональных и физических состояний людей.

Программа «Истоки» предполагает развитие эмоций как одной из базовых харак-

теристик личности, проявляющейся в виде адекватности социального поведения.

Развитие эмоциональной составляющей личности входит в содержание и ряда других программ дошкольного образования. Это программы «Я – человек», «Дружные ребята» и др.

С одной стороны, произвольное поведение считается новообразованием младшего школьного возраста, развивающимся внутри учебной деятельности, но, с другой стороны, к произвольности ребенка предъявляются требования уже при поступлении в начальную школу – слабое развитие произвольности сильно затрудняет обучение ребенка в школе. Это свидетельствует о наличии критерия, по которому развитие элементов произвольного поведения возможно и в дошкольном возрасте при выполнении тех деятельностей, которые специфичны и доступны дошкольнику.

В образовательной практике уделяется большое внимание развитию у детей этого качества. Фактически все дошкольные образовательные программы ставят перед собой задачу развития у детей произвольности. Так, в программе «Радуга» развитие произвольных действий может быть результатом становления целеполагания. Развитие произвольности может осуществляться не только в игровой деятельности, но и на специальных занятиях. Они должны привести к овладению первичными навыками «учебной деятельности: умению выделять учебную задачу, определять направление поисков ее решения, оценивать результаты, исправлять ошибки».

У детей, образовательная работа с которыми ведется по программе «Детство», возникновение произвольного поведения возможно за счет того, что «дети приучаются к выполнению правил культурного поведения и общения». Кроме того, при проведении занятий по разделу «Ребенок и окружающие предметы» ребенок «через труд учится выполнять трудовые процессы целостно, от постановки цели до полу-

чения результата и уборки рабочего места, осуществляя самоконтроль».

В программе «От рождения до школы» [18] специально используются средства для регуляции поведения детей в конкретной ситуации. Управление собственным поведением происходит по следующей схеме. Сначала с детьми обсуждается возникшая трудная ситуация. Выявляются нежелательные последствия. Затем совместно с детьми определяется оптимальная стратегия поведения, которая становится правилом действия в этой или аналогичной ситуации. После этого детям предлагается нарисовать рисунок, который раскрывает правило поведения. Рисунки детей обсуждаются и выбирается тот, который лучше всего передает смысл правила поведения в ситуации. Этот рисунок выступает в роли знака, регулирующего поведение дошкольников. Знак клеивается в специальную книгу знаков, которая находится в открытом доступе, и дети обращаются к ней, рассматривают знаки. Опыт применения такого метода работы показывает, что конфликтность взаимодействия снижается.

Из современных программ наибольший акцент на развитии саморегуляции как одного из компонентов высших психических функций делается в программе «Tools of the Mind» [19] и «Золотой ключик». Последняя основана на принципе амплификации, согласно которому дошкольное детство предполагает детские виды деятельности, среди которых ведущей, наиболее эффективной для психического развития является игра. В игре происходит развитие рефлексии как способности анализировать свои действия.

В программе «Tools of the Mind» большая роль также отводится игре. При этом считается, что игра развивается не спонтанно, но поддерживается взрослым. Так, например, в программе предусмотрено совместное с взрослым планирование игры, в ходе которого детям напоминает о важности соблюдения правил игры и соответствующих роли правил. Дети не только обсуж-

дают план игры, но и зарисовывают его, что приводит к повышенному вниманию к правилу и, в конечном итоге, к более эффективному проживанию игровой ситуации с точки зрения развития саморегуляции.

В программе «Tools of the Mind» в качестве средства выступают речь ребенка, внешние медиаторы и символические репрезентации (письмо и рисунок ребенка). В качестве внешних медиаторов выступают первые средства, которые использует ребенок, – материальные объекты, изображения объектов, физические действия ребенка, которые он использует для обретения контроля над своим поведением. Материальные объекты служат опорой при освоении знаний, как и рисунки самого ребенка – для запоминания тех или иных событий. Не менее важной формой поддержки (scaffolding) является привлечение социальных контекстов, которые повышают эффективность использования психических средств. Эти контексты различаются по степени контроля при переходе от совместного контроля к саморегуляции при разыгрывании игровых сценариев и к освоению стратегий мониторинга выполнения учебных действий.

Идея опосредствования широко применяется в программе «KeytoLearning» [20]. Здесь представлены три формы регуляции – знаковая, символическая и преобразующая. Каждая форма регуляции имеет свою систему средств, которая позволяет детям ориентироваться в различных ситуациях (нормативных, изменяющихся и неопределенных).

Таким образом, задача развития произвольности формулируется в различных образовательных программах. Однако недостатком следует признать тот факт, что средства развития произвольности не рассматриваются системно, а значит, и сам процесс осуществляется в значительной мере нерелексивно. Другими словами, развитие детского опосредствования как основания произвольности не является той сферой интересов педагогов до-

школьных образовательных учреждений, которая бы выступила как предмет самостоятельной заботы педагога с целью ее реализации в конкретный значимый, социально поддерживаемый продукт.

В заключение еще раз отметим, что культурные средства широко используются в образовательных программах. Однако их применение часто носит фрагментарный, ограниченный характер. Тем не менее, авторы продолжают поиск новых форм опосредствования. В связи с этим обращает на себя внимание разработка идеи художественных эталонов в развитии детского изобразительного творчества, выполненная С.В.Погодиной [21]. В ее исследованиях было установлено, что для развития изобразительного творчества детей необходимо освоить культурные образцы, отражающие основные направления, сложившиеся в изобразительном искусстве. Определенный интерес представляют работы Е.В.Горшковой [22] по изучению развития двигательной-пластической выразительности у дошкольников, которая отражена в культуре – в общепринятом языке движений, особенно в жестикеляции – и передается ребенку взрослыми. В исследовании, выполненном под руководством О.А.Шиян [23], анализируются взаимосвязи между различными когнитивными средствами, позволяющими отражать процессы развития. В работах А.Н.Вераксы изучаются символические формы опосредствования, которые характеризуются двойственной предметностью, что делает их эффективными в ситуации неопределенности при освоении нового содержания различного характера [24].

Таким образом, приведенные работы показывают актуальность и перспективность использования психологических средств в образовательном процессе с детьми дошкольного возраста. Четко выделяются несколько групп средств: знаковые системы или метасредства, средства управления поведением и средства решения творческих задач. Описание и исследование этих групп средств представляется весьма акту-

альным для развития образования детей младшего возраста.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1982.
2. *Singer E.* Play and playfulness in early childhood education and care // *Psychology in Russia: State of the Art.* 2015. № 8(2).
3. *van Oers B.* Learning resources in the context of play. Promoting effective learning in early childhood // *European Early Childhood Education Research Journal.* 2003. № 11 (1).
4. Мир детства. Дошкольник / Под ред. А.Г.Хрипковой; отв. ред. А.В.Запорожец. М.: Педагогика, 1979.
5. *Усова А.П.* Обучение в детском саду / Под ред. А.В.Запорожца. М.: Просвещение, 1981.
6. Истоки: Примерная образовательная программа дошкольного образования. М.: ТЦ Сфера, 2014.
7. *Федосова Н.А., Коваленко Е.В.* и др. Преемственность. Программа по подготовке к школе детей 5–7 лет. М.: Просвещение, 2015.
8. *Ушакова О.С.* Программа развития речи дошкольников. М.: Сфера, 2017.
9. Развитие: Примерная образовательная программа дошкольного образования. М., 2015.
10. Успех: Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования. М.: Просвещение, 2010.
11. Развитие речи детей дошкольного возраста: Пособие для воспитателя детского сада / Под ред. Ф.А.Сохина. М.: Просвещение, 1979.
12. *Гризык Т.И., Доронова Т.Н., Соловьева Е.В., Якобсон С.Г.* Радуга: программа воспитания, образования и развития детей от 2 до 7 лет в условиях детского сада / Науч. рук. Е.В.Соловьева. М.: Просвещение, 2010.
13. *Бабаева Т.И., Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В.* и др. Детство: Примерная образовательная программа дошкольного образования. СПб.: Изд-во Детство–Пресс, 2014.
14. *Крылова Н.М.* Детский сад – Дом радости: Примерная образовательная программа дошкольного образования инновационного, целостного, комплексного, интегративного и компетентностного подхода к образованию, развитию и саморазвитию дошкольника как неповторимой индивидуальности. М.: ТЦ Сфера, 2014.
15. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования «Золотой ключик» / Под ред. Г.Г.Кравцова. М.: Левъ, 2014.
16. Генезис сенсорных способностей / Под ред. Л.А.Венгера. М.: Педагогика, 1976.
17. *Pomper B., Dobber M.* Developmental Education for Young Children in the Netherlands: Basic Development. М., 2017.
18. От рождения до школы: Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования / Под ред. Н.Е.Вераксы, Т.С.Комаровой. М.: Мозаика Синтез, 2016.
19. *Bodrova E., Leong D.J.* Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education. Englewood Cliffs, NJ: Merrill, 1996.
20. *Veraksa N., Dolya G.* The Key to Learning Curriculum // *Fleer M., van Oers B.* (eds.). International Handbook of Early Childhood Education. Springer International Handbooks of Education. Springer, Dordrecht, 2018.
21. *Погодина С.В.* Шаг в искусство. Парциальная программа по изобразительному творчеству дошкольников. М.: ВАКО, 2015.
22. *Горшкова Е.В.* О развитии образно-пластического творчества у дошкольников: вопросы теории и практики // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. №7.
23. *Шиян О.А., Крашенинникова Е.В.* Как развивать циклические представления у дошкольников? // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2014. № 10.
24. *Веракса А.Н.* Символ как средство познавательной деятельности // Вопросы психологии. 2012. № 4.

Концепция развития школьного обучения в сельских муниципальных районах

В.Б.Лебединцев, М.В.Минова

Аннотация. Описывается концепция развития школьного обучения в сельских муниципальных районах Красноярского края. Рассматриваются методологические, теоретические и технологические аспекты новых моделей обучения, реализуемых и в масштабе одной

школы, и на уровне взаимодействия нескольких организаций: школ – с другими школами, с учреждениями дополнительного образования, учреждениями профессионального образования, организациями социальной сферы и производства. Характеризуются проблемы управления

становлением новой образовательной практики.

The concept of development of school education in rural municipal districts of Krasnoyarsk Krai is described. Methodological and theoretical aspects of new models of education are considered. New models of education are worked out at school or in interaction of several schools or schools with other institutions. Management of formation of new educational practice are considered.

Ключевые слова. Обучение, стратегические ориентиры, модели организации обучения, нефронтальные занятия, индивидуальная образовательная программа, коллективный субъект.

Education, strategies, models of the organization of education, individual educational program, teachers and school administrators teams.

Инфраструктурные изменения, которые произошли в сельской школе за последние двадцать лет (закрытие или перевод малых учебных заведений в разряд филиалов, переход учащихся в более крупные школы, компьютеризация, новые формы итоговой аттестации, усиленная регламентация деятельности педагогов, новая система оплаты труда педагогов и др.), практически не сказались на улучшении образовательных результатов. Эти изменения обеспечивают процессы функционирования и воспроизводства, но не развития, которое характеризуется двумя свойствами: закономерным (направленным) и качественным изменением. В результате возникает новое качественное состояние объекта – его состава и структуры. Развитие школьного обучения связано с качественным изменением его целей, содержания, технологий, управления и др., поэтому в Красноярском крае разработана *Концепция развития школьного обучения в сельских муниципальных районах*, которая призвана ответить на стратегические вызовы общества, а также служит механизмом реализации государственных требований, в частности, ФГОС общего образования, профессионального стандарта педагога.

Наличие школы в селе еще не является гарантом образования, готовящего выпускника, способного обеспечить подъем экономики и социального развития села.

Образ жизни, осваиваемый школьником за годы обучения в классно-урочной организации, уже давно не соответствует социально-экономическим ожиданиям общества, в том числе потребностям развития села. Необходимы кардинальные изменения в базовом, т.е. в учебном процессе. Утверждение, что резервы повышения качества образования в школе исчерпаны собственно педагогическими средствами, верно в том случае, если модернизация предполагает сохранение классно-урочной системы обучения как единственно возможной. Переход к иным системам обучения принципиально меняет постановку вопроса. Еще одним аргументом в пользу фокусировки на базовом процессе является его обязательность для каждой школы и гарантированная обеспеченность ресурсами (кадровыми, временными, материально-техническими и др.), которые необходимо использовать рационально.

В Красноярском крае всегда особое внимание уделялось сельскому сектору общего образования. В результате реализации нескольких региональных программ 1995–2008 гг. были получены **уникальные модели школьного обучения**:

1) *школа не классно-урочного типа*, где учащиеся получают образование по индивидуальным маршрутам и программам, реализуемым в их совместной деятельности [1];

2) *«школьный округ» – соорганизация школ*, при которой все образовательные организации действуют не автономно, а на основе единых программ, расписания и режима занятий, а педагоги представляют собой единый педагогический коллектив [2];

3) *простое товарищество образовательных учреждений* – объединение на основе договора о сотрудничестве общеобразовательных школ, организаций среднего профессионального образования в целях организации качественного обучения старшеклассников, которые приобретают опыт жизненного и профессионального самоопределения, совмест-

ной разработки и реализации индивидуальных образовательных программ [3].

В основе концепции – **программно-организованный подход к деятельности** [4], суть которого в следующем.

1. *Концепцию создают те, кто ее будет реализовывать*, поэтому в ходе серии семинаров по ее разработке сформирована авангардная группа сельских муниципальных районов. Каждый из них самостоятельно выбирает определенную модель организации обучения и наполняет ее своим содержанием. Муниципальные районы, школы работают в разном темпе, но, благодаря взаимодействию друг с другом (на региональных сборах, моделирующих и разработческих семинарах, совместных запусках учебных занятий, взаимокспертизах), обогащают собственную практику. Вопрос распространения полученных моделей станет задачей последующих программ и проектов.

2. *Субъект деятельности должен быть соразмерен ее масштабу*. Это означает, что реализация концепции – дело коллективных субъектов, объединяющих управленцев всех уровней (от школы до Министерства образования края, включая органы надзора и контроля), педагогов, представителей профессионально-педагогической и родительской общности. Кроме того, для приобретения субъектом требуемых деятельностных качеств важно включить образовательные процессы в качестве системного компонента.

3. *Деятельность осуществляется, исходя из предполагаемых результатов*.

4. *Реализация первоначального замысла обязательно сопровождается рефлексивно-аналитической работой*: постоянно сравниваются программные представления и реально разворачивающаяся деятельность, в результате уточняются, корректируются, меняются как программные представления, так и разворачивающаяся деятельность.

Поскольку в научно-педагогическом обществе неоднозначно толкуются многие термины, определим значения отдельных

понятий, применяемых для формулирования целей концепции:

учебный план – документ, который определяет перечень, трудоемкость, последовательность и распределение по периодам обучения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), практики, иных видов учебной деятельности и формы промежуточной аттестации обучающихся [5];

индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося [5];

урочная деятельность – образовательная деятельность по реализации учебного плана; может осуществляться в форме урока, коллективного учебного занятия или индивидуального учебного занятия;

внеурочная деятельность – образовательная деятельность, организуемая за пределами учебного плана согласно плану внеурочной деятельности;

урок – вид учебного занятия, в ходе которого все обучающиеся осваивают одну и ту же тему, в одинаковом темпе;

коллективное учебное занятие – вид учебного занятия, в ходе которого каждый обучающийся осваивает свой набор тем, в своем темпе, по индивидуальному маршруту, сотрудничая с другими обучающимися [6];

индивидуальное учебное занятие – вид учебного занятия, в ходе которого каждый обучающийся осваивает свой набор тем, в своем темпе, взаимодействуя с учителем или работая самостоятельно [6];

нефронтальное занятие – коллективное или индивидуальное учебное занятие;

класс – вид учебной группы постоянного состава, «соединение в одно целое одинаково успевающих учеников, для того, чтобы легче можно было вести вместе к одной и той же цели всех, кто занят одним и тем же и относится к обучению с одинаковым прилежанием» [7, с. 56];

разновозрастный учебный коллектив – вид учебной группы, в которой организу-

ются коллективные учебные занятия, обучающиеся осваивают программы учебных предметов (курсов, модулей), не поделенные на годичные блоки;

классно-урочная система обучения – организация обучения на уровне образовательной организации, основанная на делении предметного материала на годичные блоки, а обучающихся – на классы, занимающиеся преимущественно в форме урока;

индивидуальная образовательная программа (не является разновидностью образовательной программы образовательной организации) – представления обучающегося о его предстоящем обучении, самовоспитании и т.д., их целях, содержании, результатах и событийных ситуациях их достижения (времени, месте и процедурах взаимодействия субъектов, средствах), фиксируемые в различных учебно-методических материалах, не закрепляемых нормативно;

индивидуальный образовательный (учебный) маршрут – некоторая последовательность освоения содержания программы учебного предмета (курса, модуля), определенная для конкретного ученика.

Основой организации деятельности являются **мировоззренческие установки**. Во-первых, это понимание назревшей цивилизационной необходимости перехода к всеобщему сотрудничеству субъектов совместного бытия. Сотрудничество должно стать ведущим типом отношений в обществе, а следовательно, и в учебной группе, и между педагогами, и во взаимодействии школы с окружающими структурами. Прогресс общественного, социально-экономического, политического развития представляет собой движение от отношений, основанных на независимом сосуществовании и конкуренции, к отношениям сотрудничества. Во-вторых, *ведущий ценностный принцип* заключается в том, что человек, созидаящий в сотрудничестве с другими, управляющий своими потребностями и способностями, – незыблемая ценность

общественного прогресса. Интеллектуальный и материальный труд, духовные усилия, направленные на самоизменение, поддержку друг друга в достижении личных и общих целей, являются основой плодотворной образовательной среды. Человек – ее главная цель и основное средство. Такая образовательная среда позволяет каждому достичь высокого уровня образования через разнообразные, специально организованные и стихийные кооперации с другими (детьми и взрослыми) [6]. Именно сельская школа может стать основой трудовой школы, получившей новое звучание в XXI в.

Для разработки перспективных моделей школьного обучения еще одним ориентиром стали **тенденции развития образования**. Все большее распространение получают интернетно-сетевые формы взаимодействия людей (включая носящие образовательный характер), для которых характерны самостоятельность участников, активность и мобильность разнообразных взаимодействий между ними. Люди все чаще учатся друг у друга, а не у профессиональных преподавателей. Однако организация обучения в интернетно-сетевых формах требует целенаправленности и технологичности, и наоборот – специально организуемый государством учебный процесс должен получить некоторые характеристики виртуального.

Следует учитывать также и другие тенденции развития образования:

- в управлении – переход от централизованной командно-административной системы к самоуправлению;

- в учебных занятиях – переход от фронтальных к нефронтальным (нелинейным);

- в событийных взаимодействиях и отношениях – переход от независимого сосуществования и свободной конкуренции к всеобщему сотрудничеству;

- в институциональных формах – переход от множества независимых образовательных учреждений к системе сетевой организации образовательных услуг;

– в учебных программах – переход от программ образовательных учреждений к индивидуальным образовательным программам;

– в содержании образования: переход от знаний к способностям, формулам деятельности [6].

Названные установки и тенденции позволяют определиться со **стратегическими ориентирами**, на достижение которых ориентированы модели школьного обучения. Прогрессивные изменения в общем образовании связаны не с повышением среднего уровня образовательных результатов группы, а с обеспечением: высокого качества образования каждого ребенка (при этом совместно и продуктивно должны обучаться разные категории школьников, включая высокомотивированных и детей с ограниченными возможностями здоровья); непрерывного и успешного индивидуального продвижения каждого в освоении учебного материала, достижении образовательных результатов; самостоятельности и активности каждого школьника посредством организованных коопераций и сотрудничества (прежде всего между самими обучающимися, так как дети – главный ресурс друг для друга в обучении). Изменения также обусловлены построением учебного процесса (как системы со-бытийных ситуаций взаимодействия его участников), который требует проявления специфических универсальных учебных действий и тем самым обеспечивает их «естественное» формирование; приведением во взаимосоответствие всех образовательных процессов (воспитания, развития, социализации, адаптации и др.) после преобразования базового – обучения.

Эти ориентиры задают *технологический инвариант* в построении обучения: нефронтальные занятия, индивидуальные образовательные (учебные) маршруты и программы обучающихся, всеобщее сотрудничество участников обучения.

Модели организации обучения предполагается реализовать как в масштабе одной школы, так и на уровне взаимодействия нескольких организаций: школ между собой;

школ и учреждений дополнительного образования; школ и учреждений профессионального образования; школ и иных организаций социальной сферы и производства. Модели межучрежденческого уровня позволят использовать новые ресурсы, синергетические системные эффекты, которые возникают в результате взаимодействия разных коллективных субъектов.

Концепция предусматривает различные варианты организации обучения в школе.

1. *«Внеурочная» область образования* (включая обучение, воспитание, досуг, производство). Для реализации образовательных целей вместо классов формируются *временные* кооперации учащихся (в терминологии А.С.Макаренко – сводные отряды»). Специально организуется система самоуправления участников, включающая процедуры самоопределения, целеполагания, рефлексии, проектирования [8].

2. *Нефронтальные занятия при сохранении классов*. Программы учебных предметов разбиваются на годовичные блоки, но вместо уроков проводятся индивидуальные и (или) коллективные учебные занятия. На занятиях учащиеся осваивают разные темы по различным учебным маршрутам с использованием способов, адекватных индивидуальным особенностям. Учебные занятия, как правило, проводятся в режиме погружения.

3. *Учебный процесс в разновозрастном учебном коллективе*. Учащиеся в различной последовательности, каждый в своем темпе, посредством многообразных разновозрастных и разновозрастных взаимодействий осваивают программы учебных предметов, не разделенные на годовичные блоки (классы). Образовательная среда обогащается межвозрастными взаимоотношениями. Эта модель в старшей школе может быть использована для реализации индивидуальных учебных планов, профильного обучения даже в

условиях малой наполняемости классов, совместного обучения одаренных детей и детей с особыми возможностями здоровья [1].

4. *Пересечение и интеграция учебного, клубного и производственного процессов в разновозрастном коллективе.* Стираются привычные границы (во времени, в содержании программ) между «урочной» и «внеурочной» деятельностью, «первой» и «второй» половинами дня. Сочетаются как в чистом виде учебные, досуговые и трудовые дела, так и интегрирующие несколько процессов (учебный, клубный и производственный). В разновозрастном коллективе одновременно реализуются разные индивидуальные программы обучающихся.

Вариантами взаимодействия нескольких школ являются *сетевая форма реализации образовательной программы* (требования к ней предусмотрены статьями 15 и 91 Закона «Об образовании в Российской Федерации» [5]) и *межшкольные группы* по реализации предметных, метапредметных или межпредметных целей (включая каникулярные школы). В ходе коллективных учебных занятий выявляются образовательные потребности обучающихся, составляются и реализуются индивидуальные образовательные маршруты и программы. Педагоги действуют не автономно, а в составе учительских коопераций. В межшкольных группах у обучающихся формируются умения, которые не могут быть сформированы на уроке; происходят самоопределение и профессиональный рост педагогов и педагогических коллективов. Такие группы также являются промежуточным этапом перехода к обучению по индивидуальным образовательным программам в базовом процессе школы.

Существуют взаимодействующие виды организации обучения.

• *Организация обучения, основанная на сочетании программ общего и дополнительного, общего и профессионального образования.* Это необходимо, когда комплексно меняются цели, содержание, организация обучения в общем образовании.

Предлагаются три разных подхода:

1) освоение программ дополнительного или профессионального образования некоторыми учащимися происходит в то время, когда члены их групп изучают общеобразовательные предметы в школе (возможно только тогда, когда эти предметы осваиваются нефронтально, чтобы ученик имел возможность учиться в своем темпе);

2) единый учебный график реализации фрагментов программ общего и дополнительного, общего и профессионального образования возможен благодаря деятельности межучрежденческой преподавательской кооперации, организующей нефронтальные занятия (при этом учебная группа формируется из учащихся нескольких школ);

3) на основе традиционных программ общего и дополнительного (или общего и профессионального) образования создаются согласованные и пересекающиеся образовательные программы.

• *Содружество организаций разных ведомств, действующих в сфере образования на основе их единого плана деятельности и ориентированных на совместно сформулированный образовательный результат.* План реализуется посредством временных сводных групп по подготовке и проведению занятий, мероприятий. Управление осуществляется коллегиальными органами, создаваемыми на уровне муниципалитета, поселения.

Особенность **кадровой политики в развитии школьного обучения** состоит в том, что делается акцент на общедидактическую подготовку учителя, на его умение планировать, проводить, анализировать и перепроектировать учебные занятия разных типов (индивидуальные, групповые и коллективные); проводить эти занятия с разным составом учащихся (одновозрастным и разновозрастным, одноуровневым и разноуровневым); формировать у школьников умения учиться самим и обучать других.

Механизм подготовки кадров – «выращивание» специалистов в ходе новой образовательной практики. Важнейшими элементами такой практики являются организационно-деятельностные игры, курсы и учебно-разработческие семинары, на которых ведутся поиски, моделирование, проживание и исследование новшеств, а затем на основе полученных результатов осуществляются работы по совместному проектированию и запуску учебного процесса в школах.

Новые задачи воспитания предъявляют особые требования не только к подготовке педагога, но и к образовательной среде, которая обеспечивает непрерывность его профессионального роста и жизнеспособность педагогических кадров. В основе коллективного характера методической работы лежат сотрудничество и взаимопомощь (в противовес конкуренции и рыночным отношениям в образовании): взрослые, как и дети, учатся друг у друга в разнообразных (созданных специально или возникающих стихийно) образовательных и производственных ситуациях. Таким образом, создается образовательная среда, где педагоги любого возраста не боятся показать свою неумелость, непрерывно учатся и друг у друга, и у своих учеников.

В **управлении деятельностью** принципиальным отличием является то, что авангардный субъект представлен не конкретной школой, а муниципальным субъектом. Готовность системы общего образования сельского муниципального района к развитию можно определить по следующим признакам: выделение и описание властными структурами и влиятельными общественными объединениями проблемных ситуаций, в которых находится система общего образования района; декларирование ими отказа от устоявшихся подходов, форм организации, содержания общего образования и ориентация на новые цели общего образования; наличие действующих профессиональных групп, имеющих цели и программы развития общего образования; проявление педагогическими

коллективами многочисленных инициатив улучшения школьного обучения.

На уровне края действует *региональный инновационный механизм* – система коммуникаций и коопераций между участниками реализации концепции. Это сложно кооперированная деятельность площадок разного типа (поисковых, институционализирующих, массовизирующих), в ходе которой обеспечивается со-организация всех профессиональных позиций, необходимых для строительства новой практики школьного обучения: методологов, теоретиков, практиков-исследователей, управленцев, учителей, методистов. В комплексе скооперированных площадок осуществляется весь инновационный цикл: от идеи и разработки первоначального нового образца до проявления его в массовой практике.

Муниципальный орган местного самоуправления выделяет объект преобразования (школу, группу образовательных и иных организаций), выстраивает взаимодействие с ним и посредством этого решает задачу развития школьного обучения в своем районе. Если предполагаемая модель будет реализовываться в одной школе, то основным объектом преобразования следует считать взаимодействие муниципального управления с этой школой, определение ей ведущей роли в переустройстве школьного обучения в других образовательных учреждениях района.

Выбор той или иной модели организации школьного обучения обусловлен целями муниципального участника (коллективного субъекта) реализации концепции. Он сам формирует цель на основе сопоставления внешнего заказа, собственных интересов и потребностей, внешних и внутренних обстоятельств – способствующих и ограничивающих.

Для создания благоприятной ситуации деятельности школ, занятых кардинальными изменениями, определяются новые легко переносимые элементы учебного процесса, влияющие на повышение образовательных результатов. Они (в ходе

специальных процедур взаимодействия педагогов) становятся общими для всех образовательных организаций и педагогов района. Нормативно-правовая документация не предваряет практические поиски, а закрепляет их: ее необходимость рефлексивно осознается в процессе строительства новой практики обучения, затем осуществляется разработка и утверждение.

Описанная концепция развития школьного обучения одобрена руководителями муниципальных управлений образованием, директорами школ и утверждена Общественным советом Министерства образования Красноярского края, является основой для принятия управленческих решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Индивидуальные маршруты и программы как основа обучения в школе / В.Б.Лебединцев, Н.М.Горленко, О.В.Запятая, Г.В.Клепец. М., 2013.

2. Минова М.В., Захарова Т.М., Иволгина Л.И. и др. Школьный округ. Красноярск, 2012.

3. Минова М.В. Простые товарищества в Красноярском крае // Народное образование. 2008. № 7.

4. Мкртчян М.А. Методологические представления о программной организации деятельности // Коллективный способ обучения: научно-методический журнал. 2007. № 9.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

6. Мкртчян М.А. Становление коллективного способа обучения. Красноярск, 2010.

7. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 2. М., 1982.

8. Фольмер Л.П. Воспитательная деятельность в школе не классно-урочного типа: из опыта работы малокомплектной школы // Воспитательный потенциал детско-взрослых сообществ: Материалы V Всероссийских Макаренковских чтений. Красноярск, 2015.

Актуализация развития межкультурной компетентности якутских школьников при изучении художественной литературы*

Н.И.Никонова, С. Ю.Залуцкая

Аннотация. В статье раскрывается специфика развития межкультурной компетенции якутских школьников в процессе изучения художественных текстов. Межкультурная компетентность определяется как одна из важнейших составляющих в образовательной парадигме современного школьника-читателя. Охарактеризован феномен восточных текстов, целенаправленное применение которых на уроках литературы способствует качественному взаимодействию культур, установлению диалога в билингвальном обществе. Рассмотрена системная работа по изучению художественных произведений восточной, русской, родной литератур в конкретной сельской школе Республики Саха (Якутия) с полилингвальным составом обучающихся 8-9 классов. Проанализированы значимые черты духовной

эстетики Восточных стран, нашедшие отражение в культуре и ментальности «северного человека» (нравственная чистота, сочувствие, одиночество, терпение, единение и слияние с природой). Выделенные методические идеи могут быть применены в практике современной школы.

The article reveals the specifics of the development of the intercultural competence of Yakut schoolchildren in the process of studying the artistic texts. Based on the analysis of normative documents of the Russian Federation, the works of Russian and foreign researchers, intercultural competence is defined as one of the most important components in the educational paradigm of the modern student-reader. The phenomenon of oriental texts is defined, the skillful application of which in the literature lessons contributes to the qualitative interaction of cultures, the establishment of dialogue in a bilingual society. The system work on the study of art works of Eastern, Russian, native literature in a particular rural school

* Из опыта работы в школе.

of the Republic of Sakha (Yakutia) with a polygonal composition of students of 8-9 grades is considered. The significant features of the spiritual aesthetics of the Eastern countries, reflected in the culture and mentality of the «northern man» (moral purity, sympathy, loneliness, patience, unity and fusion with nature) are analyzed. Dedicated methodological ideas can be applied in the practice of modern schools.

Ключевые слова. Диалог культур, межкультурная компетенция, поликультурное образование, литературное образование, школа, билингвы, технологии обучения, художественный текст, Восточная Азия, сопоставление.

Dialogue of cultures, intercultural competence, multicultural education, literary education, school, bilingual, teaching technologies, artistic text, East Asia, juxtaposition.

В XXI в. человек живет в мире со множеством культур и субкультур, многообразием, разнообразием ценностей, традиций, интересов, правил поведения. Сочетание противоположных процессов глобализации и локализации актуализирует стремление личности, с одной стороны, к интенсивному освоению иных языков и культур, а с другой – к самоидентификации, познанию своего места в социально-культурном мировом пространстве и сохранению собственной уникальности. Учитывая сложившиеся реалии, профессиональное педагогическое сообщество усиливает внимание вопросам поликультурного образования, обретающего все большую актуальность и предполагающего «создание личностно-центричной образовательной среды, обеспечивающей развитие и реализацию потенциала личности; приобщающей обучающихся к общечеловеческим ценностям; формирующей у них осознание целостности мирового культурного пространства, готовность к адекватному диалогу с представителями иных культур» [1, с. 112].

Поликультурность современного общества является значимым фактором, определяющим образовательную политику регионов, формирование стратегических целей и механизмов реализации, в основе которых – принцип равноправия и

взаимоуважения. Идея диалога, обмена, взаимообогащения при сохранении неповторимости каждой культуры в процессе образования и воспитания личности хорошо известна педагогике со времен Просвещения. Сегодня она подтверждает свою жизнеспособность, плодотворность, востребованность, прежде всего, в полиэтнических регионах, которых в мировом образовательном пространстве становится все больше.

Образовательная система Республики Саха (Якутия) – крупнейшего субъекта Дальневосточного округа Российской Федерации – исторически формировалась как сфера взаимодействия представителей разных национальностей, языков и культур: якутов, русских, коренных малочисленных народов Севера, татар, бурят, украинцев, армян, киргизов, узбеков, белорусов и других народов, осваивавших северные территории в разные периоды социально-экономического развития региона. Также Якутия всегда оставалась открытой и для своих ближайших зарубежных соседей – выходцев из Кореи, Китая, Монголии. По этой причине отличительной чертой региональной системы образования была и остается полиэтничность, влияющая на выбор технологий и содержание обучения и воспитания в соответствии с такими требованиями действующего ФГОС среднего общего образования (далее – ФГОС СОО) к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы, как «способность к осознанию российской гражданской идентичности в поликультурном социуме; сформированность мировоззрения, ... основанного на диалоге культур, а также различных форм общественного сознания, осознание своего места в поликультурном мире; толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, готовность и способность вести диалог с другими людьми, достигать в нем взаимопонимания, находить общие цели и сотрудничать для их достижения» [2, с. 5–6].

В Якутии в образовательной программе школ [3] учет национальных и этнокультурных особенностей обучающихся осуществляется по языкам образования¹, позволяющим сохранять и обогащать уникальную социально-культурную сферу полиэтнического региона. Также в школах значительное внимание уделяется сохранению этноориентированного содержания учебных предметов (так называемому национально-региональному компоненту), который способствует этнокультурному самоопределению обучающихся; нацелен на формирование у них межкультурной компетентности, готовности адаптироваться в мультикультурной региональной среде, вступать в равноправный диалог с представителями разных национальностей.

Наиболее плодотворно цели и принципы поликультурного образования реализуются в обучении предметам гуманитарного цикла, в том числе литературе, в силу их специфики, обращенной к внутреннему миру школьника и воспитывающей в нем индивидуальность, способную продуктивно взаимодействовать с окружающим миром. Однако в процессе литературного образования якутских школьников необходимо решить ряд проблем, свойственных полиэтническому региону. Так, географическое и геополитическое соседство со странами, где ярко выражена восточноазиатская культура, в Республике Саха (Якутия) особенно актуальными становятся вопросы преодоления крайностей европоцентризма в содержании общего образования» [4, с. 3]. Практика преподавания в якутских школах традиционно ориентирована на изучение русской и западной классической литературы. Без должного внимания в силу объективных и субъективных при-

чин (недостаток часов учебного плана, особенности содержания учебной программы, отсутствие необходимых научно-методических материалов, ориентация на перечень элементов содержания единого государственного экзамена по литературе, читательские предпочтения учителя и др.) остается изучение художественных текстов стран Востока, необходимых для формирования межкультурной коммуникации обучающихся, личностное становление которых проходит в естественных условиях влияния культур рационального Запада и чувственно-интуитивного Востока. При этом уточним: речь идет не о «географическом понятии», а об «историко-культурном, социополитическом, цивилизационном», т.е. о «гигантской всечеловеческой цельности», основе, которая «породила в свое время дихотомию Восток–Запад» [5, с. 13].

Остаются неудовлетворенными читательские предпочтения современной якутской молодежи, осознающей свою причастность к азиатской цивилизации и активно интересующейся в последние годы литературой географических соседей – стран Восточной Азии, чье экономическое и культурное влияние на регионы Дальнего Востока России возрастает. Это подтверждают, например, результаты проведенного нами пилотного исследования читательских предпочтений восьмиклассников, организованного на базе МБОУ «Саккырырская средняя общеобразовательная школа им. Р.И.Щадрина» (село Батагай-Алыта, Эвено-Бытантайский национальный улус). Данная общеобразовательная организация является полиэтнической по составу обучающихся; обучение ведется на трех языках: русском, якутском, эвенском. Школа не раз становилась республиканской экспериментальной площадкой по изучению проблем Крайнего Севера (проекты «Школа – духовный центр села в условиях диалога культур коренных народов как фактор социализации выпускников»;

¹ В Республике Саха (Якутия) действуют два государственных языка (русский и якутский) и пять официальных (эвенкийский, эвенский, юкагирский, долганский, чукотский).

«Формирование жизненных компетенций учащихся через приобщение к традиционным формам хозяйствования в условиях диалога культур коренных народов» и др.).

При изучении читательских интересов обучающихся применялся комплекс диагностических методик: полупрожективной методики незаконченных предложений для определения мотивов чтения; комплексной анкеты по выявлению читательских предпочтений; анкеты для выявления читательского кругозора. Обследование показало, что восьмиклассники отдают предпочтение развлекательному чтению: корейской литературе – 25,8%, японской – 11,7%. На выбор книг значительное влияние оказывают медиа-контент, просмотр по рекомендации пользователей социальных сетей корейских и японских сериалов и мультфильмов (аниме), мировые тренды молодежку (отаку, фрутс, харадзюку). Так, например, 47% школьников увлечены японскими манга (анимированными комиксами для подросткового возраста); 29,4% – осведомлены о японской поэзии (хокку); 5,8% – называют отдельных авторов стран Восточной Азии (например, Харуки Мураками). Однако только 17,64% опрошенных готовы к изучению восточных текстов на уроке литературы; 35,29% респондентам было бы интересно познакомиться с новыми произведениями; 29,4% будут читать, потому что «заставляет учитель», а 17,6% опрошиваемых не испытывают желания прилагать дополнительных усилий для расширения своего читательского кругозора.

Таким образом, несмотря на то, что для нового поколения якутских тинэйджеров особенно актуальны, интересны ментально близкие японская и корейская культуры, сознательно изучать произведения Восточной Азии готовы не все. Данный факт можно объяснить недостаточно высоким уровнем интеллектуально-познавательной активности учащихся Крайне-

го Севера. Однако интерес школьников даже к развлекательной, досуговой литературе говорит о том, что художественные произведения стран Востока должны найти отражение в содержании рабочих учебных программ по литературе в школах республики. Художественные тексты Восточной Азии не только скорректируют, обогатят представление обучающихся об особенностях развития мирового литературного процесса, взаимосвязях зарубежной, русской и родной (якутской, эвенской, эвенкийской, юкагирской и т.д.) литератур, но и позволят лучше понять носителей других культур, разбираться в специфике субкультур–мировых трендов, научиться не модному подражанию, а адекватному, плодотворному взаимодействию с людьми иных социокультурных групп. По М.М.Бахтину, такое более глубокое и полное освоение культурного мира возможно с помощью текста и методов его интерпретации [6]. Через понимание смысла текста раскрывается диалог культур, так как «культура есть там, где есть две (как минимум) культуры» [7, с. 85].

В условиях билингвизма организовать диалог культур на уроке литературы с целью актуализации развития межкультурной компетенции обучающихся возможно с применением диалоговых технологий, в частности традиционного сопоставления произведений западной и восточной литератур – равноправных составляющих мирового литературного процесса. Текст при этом выступает как «единица коммуникации, как особая форма отражения действительности, национального языкового сознания, мировидения, традиций, как “хранилище” культурных знаний» [8, с. 10]. Поэтому доминирующим на уроках изучения литератур Восточной Азии является культурологический подход, исследующий человека, сформированного той или иной культурой, его национальную картину мира, а также используемый в качестве одного из инструментов герменевтического анализа художественных произведений.

Для изучения на уроках литературы в 8 классе с полилингвальным составом учащихся (русские, якуты, эвены) предлагаем для сравнительно-сопоставительного исследования в аспекте ментальной близости хокку¹ Мацуо Басё «Сосенки», стихотворение И.А. Бунина «Листопад» и отдельные трехстишия из сборника стихотворений «Сумэлээх суутук» («Волшебный мой наперсток») якутского поэта К.Д. Уткина-Нуьулгэн, написанные в жанре классического японского хокку XVII века. В 9 классе возможны обращения к синджо² Чон Чоля, произведениям из цикла «Календарь рыбака» поэта Юн Сондо, хянга³ буддийского монаха Вольмёна, стихотворению «Ответ» китайского поэта Бей Дао, стихам Гу Чэна в сопоставлении со стихотворением «Мне снилось: я был снег...» русскоязычного и якутоязычного эвенского поэта М.П. Колесова, а также анализ в контексте темы «маленького человека» новеллы японского писателя Агутагава Рюноске «Бататовая каша» в сопоставлении с повестью Н.В. Гоголя «Шинель» и рассказом В.Г. Короленко «Сон Макара». Для самостоятельного чтения школьникам рекомендуется произведение якутского писателя А.А. Иванова-Кундэ «Иэдээннээх бага» («Зловещая лягушка»).

Основной в этом диалоге культур является мысль о сходстве доминирующих

черт характера японцев, корейцев, китайцев, их восприятия природы и человека, осознания своего места в окружающем мире и таких, описанных в прозе и поэзии якутских авторов качеств северного человека, как долготерпение, выдержанность, открытость, созерцательность, уважение к старшим, к их жизненной мудрости, близость к природе, умение жить с ней в гармонии. В процессе исследования художественных текстов содержание понятия «северный человек» требует для обучающихся-якутов и представителей коренных народов Севера расширения. Это не этнический термин, а географический концепт, отражающий совокупность «социокультурных особенностей различных групп населения, проживающих сегодня на северных территориях в условиях многофакторной экстремальности северной среды» [9, с. 16]. Крайний Север – регион полиэтничности, где столетиями сосуществуют этнотерриториальные автономии, этнический состав населения постоянно изменяется и усложняется. Единым остается самосознание, мировосприятие «северного человека», обусловленные локальностью образа жизни. Причем локальностью не столько внутренней, духовной, сколько территориальной. Духовные ценности «северного человека» (нравственная чистота, сочувствие, одиночество, терпение, единение и слияние с природой) свойственны и культуре стран Восточной Азии.

Технологически сравнительно-сопоставительное исследование рассматриваемых текстов осуществляется с использованием таких приемов, как слово учителя о культурных традициях Запада и Востока, двух системах мировоззрения и миропонимания; просмотр фрагментов документального фильма «Восток–Запад. Между двух рек» о зарождении и расцвете восточной цивилизации, ее значительном влиянии на западную культуру; словарная работа, обогащающая лексический запас обучающихся-билингвов; выразительное

¹ Хокку (хайку) – жанр традиционной японской лирической поэзии вака («японская песнь»), известный с XIV в. Поэт, пишущий хайку, называется хайдзин. Один из самых известных представителей жанра – Мацуо Басё.

² Сиджо (сичжо) – жанр корейской лирической поэзии, изначально называемый танга («короткая песня») и родственной японскому хокку. Каждая строка стихотворения сиджо содержит 14-16 иероглифов – всего 44-46 в трех строчках.

³ Хянга – литературный жанр классической корейской поэзии, записанный способом иду (архаичная система записи корейского языка иероглифами).

чтение на языке оригинала; чтение с оставками; комментированное чтение; составление сравнительной таблицы; проблемная беседа; дискуссия и др.

Созданию соответствующей эмоциональной атмосферы урока способствует прослушивание записей песни А.Вертинского на слова Н.Гумилева «Китай», фрагментов народных музыкальных произведений японцев, корейцев, китайцев, якутов; выразительное чтение учителя и подготовленных учеников, а также соответствующее тематике оформление учебной аудитории: плакаты с эпиграфом к уроку на японском, корейском и китайском языках, ветка сакуры, элементы национальной одежды народов, творчество которых изучается на данном занятии, выставка книг с произведениями авторов из Восточной Азии, репродукции с природными пейзажами и фотографии, запечатлевшие моменты жизни, историю и современность Японии, Китая, Кореи и Якутии.

Формат занятий по сквозной (8–9 классы) теме «Человек и природа в произведениях стран Восточной Азии» отличается разнообразием: урок-исследование, урок-путешествие (заочное путешествие в Японию, Корею и Китай с применением мультимедийных технологий и театрализации), урок-ролевая игра, урок-беседа, урок-семинар, урок-дискуссия, урок-творческая мастерская. На каждом занятии учитель организует групповую работу, активизирующую коммуникативную деятельность обучающихся и решающую междисциплинарные задачи. Например, с тематическими сообщениями выступают группы «Географы», «Историки», «Этнографы», «Искусствоведы», представляющие сведения страноведческого характера; группы «Китайская литература», «Корейская литература», «Японская литература» предлагают мультимедийную презентацию основных особенностей и этапов развития восточных литератур.

Уроки изучения художественной литературы стран Восточной Азии строятся

на системе творческих заданий, направленных на активизацию творческого воображения, способности видеть новое, решать проблему, создавать «ранее не бывшее». Так, школьникам предлагается написать сочинение «Удивительный мир Востока» или «Восток и Запад: сходство и различия»; участие в лингвистическом эксперименте – написании перевода хокку Кобаяси Исса на свой родной язык или перевод хокку с английского языка на русский; сочинение хокку и хянга для формирования навыков стихосложения и развития литературных способностей восьмиклассников; создание иллюстраций к хокку, выражающих основную мысль произведения, помогающих осмыслению символизма его деталей; инсценирование; декларирование поэтических произведений; создание икебаны для осмысления философичности этого вида традиционного прикладного искусства японцев; сочинение синквейна¹ – средства творческого самовыражения и итоговой рефлексии обучающихся.

Экспериментальные уроки, организованные в 8–9 классах Саккырырской средней общеобразовательной школы им. Р.И.Щадрина с полилингвальным составом обучающихся по сквозной теме «Человек и природа в произведениях стран Восточной Азии», продемонстрировали обучающимся феномен восточной литературы, показали ее близость к классическим русским, якутским и эвенским национальным текстам, раскрыли характерные особенности менталитета человека Севера и человека Востока. Якутские школьники получили уникальную возможность более подробно познакомиться с новыми для них культурными явлениями и сопоставить их с таковыми в русской и родной литературах, что привело обучающихся к необходимости обратиться к культурно-

¹ Синквейн (от фр. *cinquains*, англ. *cinquain*) – пятистрочная стихотворная форма, возникшая в США в начале XX в. под влиянием японской поэзии.

историческим фактам своей страны, региона, стать активным участником учебного диалога-исследования, «способного задать более адекватный способ отношений человека к Другому» [10, с. 3].

Таким образом, межкультурная компетенция обучающихся-билингвов плодотворно развивается в процессе изучения литературы стран Восточной Азии с учетом культурных различий и ментальных сходств, является необходимым условием для успешного диалога культур, основанного на объективных объединяющих факторах исторического, географического, эстетического характера. Реализация межкультурной компетенции в процессе литературного образования актуализирует готовность обучающихся не только принимать иную культуру со всеми национальными и ментальными особенностями, но и их способность меняться самим, выходить «за пределы собственной культуры и приобретать качества медиатора культур, не утрачивая собственной идентичности» [11, с. 7].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Zalutskaya S.Y., Oshchepkova A.I., Nikonova N.I. Practice of teaching cross-cultural communication to humanities master students: regional specifics // Man In India. 2017. № 6.*
2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образо-

вания. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.

3. *Габыева Ф.В.* К внесению изменений в статью 22 Конституции (Основного закона) Республики Саха (Якутия). [Электронный ресурс]. URL: <https://minobr.sakha.gov.ru/news/front/view/id/2629479>.

4. *Аммосова М.И.* Особенности изучения художественных текстов стран Востока на уроках литературы в 8-9 классах. Якутск, 2016. 106 с.

5. *Жирмунский В.М.* Сравнительное литературоведение: Восток и Запад. Избранные труды. Л.: Наука, 1979. 493 с.

6. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.

7. *Библер В.С.* М.М.Бахтин, или Поэтика культуры. М.: Прогресс, 1991. 176 с.

8. *Ван Чжэ.* Особенности восприятия русского художественного текста носителями русского и китайского языков: на материале рассказа А.П.Чехова «Шуточка»: Дисс. ... канд. филол. н. М., 2012. 199 с.

9. *Дрегало А.А., Ульяновский В.И.* «Nordman»: пролегомены к социально-культурной типологии северного человека // Арктика и Север. 2011 №1.

10. *Иванова Е.М.* Полилог как трансформация диалога в современном обществе: Автореф. дисс. ... канд. философ. н. Томск, 2009. 24 с.

11. *Елизарова Г.В.* Культура и обучение иностранным языкам. СПб: Союз, 2001. 291 с.

Диагностика речевых нарушений школьников в условиях современного образования

Н.Ю.Киселева, Ю.А.Шулекина

Аннотация. В статье поднимается вопрос о необходимости модернизации подходов к диагностике речевых нарушений у детей, осваивающих программу начального общего образования, посредством адаптации существующих методик к стремительно изменяющимся образовательным условиям. Адаптированная методика рассматривается в качестве нового эффективного инструмента учителя-логопеда, осуществляющего свою

профессиональную деятельность в инклюзивном образовании детей с особыми образовательными потребностями.

The article raises the question about the necessity of modernization of approaches to the diagnosis of speech disorders in children-learning program in primary education by adapting existing methods to the educational conditions, that changing so rapidly. Adapted technique is considered as a new effective tool for modern speech therapist, which supports

students with special educational needs in inclusive education.

Ключевые слова. *Диагностика речевых нарушений, логопедические технологии, учащиеся начальных классов, модернизация, современные образовательные условия, адаптация методики, инклюзия, индивидуальный образовательный маршрут.*

Diagnosis of speech disorders, speech therapy technologies, primary school students, modernization, modern educational conditions, adaptation techniques, inclusive education, individual educational route.

Современное образование постоянно подвергается влиянию различных факторов, обуславливающих его состояние в конкретный исторический момент. Во-первых, на образовательную систему сегодня оказывает давление изменение контингента обучающихся. По сравнению с советским периодом это дети новой формации, ориентирующиеся в информационной среде с помощью мобильных устройств и соответствующего им программного инструментария. Специалисты отмечают, что современные информационные технологии акцентируют у детей специфические свойства мышления и памяти, препятствующие системному развитию этих психических функций, формируют не всегда социально ориентированные черты личности. Очевидно, что психологический портрет общей популяции младших школьников меняется. Однако масштабные психологические и психолого-педагогические исследования этой популяции почти не проводятся; представления о норме и критериях ее диагностики опираются в большей мере на экспериментальные данные советского времени.

Во-вторых, определяющей для выбора содержания образования сегодня оказывается мировая тенденция интегрированного обучения, согласно которой отсутствуют какие-либо барьеры для совместного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и нормально развивающихся сверстников. В этой связи Федеральным государ-

ственным образовательным стандартом (ФГОС) предусматривается дифференцированное освоение программы общего начального образования учащимися с особыми образовательными потребностями (ООП). Разработка адаптированной образовательной программы, а также построение индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) [1] соотносятся с образовательной средой, организация которой зависит от мультифакторности механизмов образования. Подчеркнем, что развитие современной образовательной системы приводит к изменению условий формирования образовательной среды.

Важнейшим структурным компонентом образовательной среды, адекватной образовательным потребностям учащихся с ОВЗ, в том числе с речевыми нарушениями, являются специальные технологии обучения. К ним можно отнести диагностический и дидактический инструментарий специалистов (учителей-логопедов, дефектологов, психологов).

Накопленный в российской образовательной системе обучения детей с разными отклонениями в развитии разносторонний научно-методический инструментарий носит универсальный характер и потому может быть легко применимым в работе с разными категориями учащихся с ОВЗ. Так, в отечественной литературе описан ряд методик нейропсихологического обследования высших психических функций детей младшего школьного возраста (Э.Г.Симерницкая, 1991; Ю.В.Микадзе, Н.К.Корсакова, 1994; Н.К.Корсакова, Ю.В.Микадзе, Е.Ю.Балашова, 1997; Т.В.Ахутина, Н.М.Пылаева, 2003 и др.). В последние годы проводится изучение сформированности структурных компонентов интеллектуального развития учащихся с ОВЗ (М.М.Безруких, Е.С.Логина, 2006; Т.Г.Богданова, 2009, 2013; Н.Ю.Киселева, 2011 [2] и др.).

Вместе с тем, современные реалии инклюзивного образования раскрывают новые задачи и возможности использования традиционного инструментария, расширяя представления специальных педагогов о новых образовательных технологиях применительно к разным категориям учащихся с ОВЗ. Несмотря на универсальность, проверку временем, эффективность традиционного инструментария в дефектологических практиках, не вызывает сомнения, что применяться в современной образовательной инклюзии он должен в переосмысленном и адаптированном виде.

Кроме того, современные образовательные реалии предъявляют новые требования к содержанию указанного инструментария, результатам его применения. На первый план выходит эффективность специальных логопедических технологий диагностической направленности в выявлении речевых нарушений (включая латентные формы) и их дифференциации. Вместе с тем, технологии должны быть простыми в использовании, но в то же время информативными в оценке результатов. Более того, полученные с помощью них данные должны служить основой для разработки адаптированной образовательной программы. Таким образом, включая современные диагностические технологии в арсенал логопеда, следует учитывать не только конкретные задачи определения речевого нарушения, но и полезность для составления ИОМ.

Частным примером здесь выступает стандартизированная методика Т.А.Фотековой и Т.В.Ахутиной «Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов» [3], успешно используемая в логопедической практике. Данная методика состоит из двух разделов: «Устная речь» (включает блоки заданий на изучение экспрессивной и импрессивной

речи) и «Письменная речь». Заложено в задания содержание, число этих заданий и проб соотносятся с уровнем характером обработки полученных результатов – логопедическим и нейропсихологическим.

Важной положительной характеристикой данной методики является ее направленность на изучение речезыковых процессов в их системной взаимосвязи. Потому комплексная диагностика осуществляется по горизонтальной (звуковой, лексико-грамматический, просодический строй речи; письменная речь) и вертикальной (фонетический, морфологический, синтаксический, текстовый уровни языка) осям. На разном языковом материале изучаются интерпретационные, дифференциально-семантические, комбинаторные, верификационные операции речевосприятия и речепорождения, значимые при описании языкового и когнитивного базиса речи.

В методике удачно интегрированы традиционный логопедический и нейропсихологический подходы к обследованию речи учащихся начальных классов. Оснащенность материала методики нейропсихологическими пробами позволяет использовать ее для выявления глубинных механизмов учебных трудностей детей, что заметно повышает продуктивность разработки конкретных стратегий и тактик коррекционно-развивающей помощи.

Несомненным достоинством методики является ее стандартизированность. В отличие от многих других методик, требующих интерпретирующей оценки экспериментальных данных, она использует готовую балльную систему, что значительно упрощает процедуру оценки результатов. В рамках данной методики возможно вычерчивание индивидуального речевого профиля учащегося для определения наиболее слабых компонентов в структуре речевого нарушения. Кроме того, методика позволяет доста-

точно точно определить статус испытуемого в парадигме норма – не норма, а также указывает на тип дизонтогенеза (задержка психического развития или общее недоразвитие речи). Благодаря понятной дифференциации итогового диагностического продукта методика популярна у школьных учителей–логопедов.

Продемонстрируем модель адаптации методики Т.А.Фотековой и Т.В.Ахутиной к современным образовательным условиям. Общая схема предложенной нами модели предполагала оптимизацию сразу нескольких направлений – социально-психологического, лингвистического и педагогического.

Модернизация методики в *социально-психологическом направлении* осуществлялась посредством решения двух задач – адаптации методики к психологическому возрасту среднестатистического младшего школьника и визуальной стилистике современного исторического периода.

С учетом факторов доступности и актуальности для ребенка, адресации к ребенку, были внесены изменения в графическое оформление заданий. Так, материал для чтения (раздел «Письменная речь», серия 3) предъявлялся на отдельных листах для фиксации внимания учащегося на задании. Для детей 1-х классов введена дополнительная маркировка, облегчающая зрительное слежение по строке при чтении.

Изменения коснулись видеоряда методики: некоторые картинки были заменены на более понятные современным детям. Например, в разделе «Устная речь» (блок II, серия 1: в) видеоряд глагола *работает* ассоциируется сегодня не с производительным трудом, а в большей степени с вариантами работы в офисе.

В соответствии с новейшими экспериментальными данными о стимульных предпочтениях учащихся начальных классов при восприятии картинного и

текстового материала [4; 5] для некоторых заданий методики была введена цветовая вариативность. Материал серии сюжетных картин (раздел «Устная речь», серия 4) для учащихся 1–2-х классов предъявлялся в цветном оформлении, для учащихся 3–4-х классов – в черно-белом.

Модернизация *содержания* методики в социально-психологическом направлении заключалась в расширении линейки историй в картинках (раздел «Устная речь», серия 4), адекватных интересам детей каждой возрастной группы. Вместо единой для всех классов были подобраны четыре разные по содержанию серии сюжетных картин: 1 класс – сказочная история (известный сюжет); 2 класс – сказочная история (неизвестный сюжет); 3 класс – история, имеющая социально-бытовую и социально-коммуникативную актуальность; 4 класс – история, содержащая иронию/юмор.

Также была произведена выборочная замена картинного материала, обусловленная преобладанием урбанистического стиля в содержательном наполнении сюжетных картин. Например, в разделе «Устная речь», серия 3: б – замена сюжетной картинки *Мужчина и женщина грузят сено на машину* на картинку *Девочка и мальчик (дети) срывают яблоки с яблони (дерева)*; в разделе «Устная речь», серия 5: б – замена картинки, иллюстрирующей действие черпает (набирает) на картинку, иллюстрирующую действие сажают.

Особое внимание при модернизации содержания методики было уделено материалам для 1-х классов. Языковая ткань заданий, направленных на исследование навыков чтения и письма, и инструкции к ним (раздел «Письменная речь», серия 2, 3) были адаптированы к возрастной специфике речевого развития первоклассников. Учитывая неавтоматизированный характер чтения, детям предлагалось пояснять значение прочи-

танных слов с опорой на соответствующие им предметные изображения.

Необходимость модернизации методики в лингвистическом направлении определили произошедшие за последние 15 лет естественные изменения в лексиконе учащихся. По данным А.П.Сдобновой [6], соотношение ядерного (константные базисные лексемы) и периферийного (факультативные, часто единичные лексемы) компонентов лексикона в этом возрасте очень нестабильное и связано в большей степени с гендерными, возрастными, социокультурными и психофизиологическими особенностями детей.

Опираясь на указанную специфику лексикона, мы заменили несколько устаревших слов на синонимичные и/или более частотные (например, *милиционер – полицейский*). Кроме того, частично было обновлено лексическое наполнение текстов для пересказа, чтения и письма (разделы «Устная речь», серия 4: б; «Письменная речь», серия 2 и 3).

Например, был подобран различный материал для изучения чтения и письма для каждого класса (раздел «Письменная речь», серия 2 и 3) с учетом параметров для отбора и адаптации текстов: физических, лингвистических, композиционно-структурных и содержательно-смысловых [7].

В задачи педагогического направления входила модернизация материала методики с учетом требований основной образовательной программы начального общего образования, а также совершенствование методической составляющей методики.

Модернизация содержания методики включала обновление текстов для изучения навыка чтения, письма и связной речи в соответствии с программным материалом для 1–4 классов. Кроме того, каждый текст для чтения был дополнен вопросами для оценки понимания прочитанного. При этом ответы на два вопроса можно было найти в тексте рас-

каза, а ответ на третий вопрос требовал от учащихся интерпретации текстового материала. Для изучения понимания смысла прочитанного учащимися 1-х классов нами был дополнительно подобран картинный материал.

Были уточнены и конкретизированы параметры балльной оценки результатов. Так, в разделе «Письменная речь», серия 3 «Исследование навыка чтения» были определены критерии способа чтения, правильности чтения и понимания смысла прочитанного. Критерий изучения скорости чтения был исключен из методики как самый малоинформативный. При конкретизации балльной оценки данной серии мы опирались на результаты обследования чтения, полученные М.Н.Русецкой [8].

Также изменения были внесены в лексический материал для изучения фонематического слуха (раздел «Устная речь», серия 3). Принимая во внимание положение А.Р.Лурии [9] об афферентном и эфферентном видах артикуляционного праксиса, в соответствии с которым слово представляет собой не набор отдельных артикуляционных поз, а их серию, мы подчеркнули значимость слова как слухового стимула в формировании организованной фонематической системы. Лексический материал, включающий воспроизведение слогов, с опорой на указанную выше концепцию был дополнен материалом, содержащим пары слов, сходных по звуковому составу: *дочка – точка, рад – ряд, жар – шар, угол – уголь, мыла – мила*.

Для фиксации результатов были дополнительно разработаны «Индивидуальный протокол обследования» и «Индивидуальный бланк оценки», а также инструкция для учителя-логопеда по проведению обследования с использованием данной методики.

В ходе работы нами была выдвинута эмпирическая гипотеза: категория обследованных по данной методике уча-

щихся с заключением «нормальное речевое развитие» может включать детей как с фонетическим нарушением, так и фонетико-фонематическим недоразвитием речи. Данное предположение, несомненно, требует экспериментальной проверки, но уже на текущем этапе модернизации вскрывает необходимость более тонкой дифференциации логопедических заключений с целью усиления практико-ориентированной направленности методики.

В связи с этим предполагается дополнить методический аппарат методики взаимозаменяемыми наборами (текстов, предметных и сюжетных картин), полезными при дополнительной диагностике, уточняющей структуру речевого нарушения в каждом конкретном случае (например, дифференциацию специфических и неспецифических нарушений чтения и письма).

Методика Т.А.Фотековой и Т.В.Ахутиной была выбрана в качестве платформы для модернизации подходов к диагностике речи учащихся общеобразовательной организации с целью выявления и анализа ООП и составления индивидуального образовательного маршрута.

С увеличением количества учащихся с различными ООП в общеобразовательной организации инструментарий учителя-логопеда расширяется и обновляется. Результатом этих процессов является оптимизация известных логопедических методик, которые в современных условиях становятся многофункциональными.

Определена логопедическая специфика адаптации методики к требованиям ФГОС и ФГОС для обучающихся с ОВЗ; обозначены разделы, требующие дополнительного оснащения вариативными заданиями. Результаты обследования по данной методике позволяют конструировать модели пропедевтической и коррекционно-педагогической работы специалистов сопровождения, а также

разрабатывать индивидуальный образовательный маршрут для каждой категории детей с ОВЗ.

Литература

1. Кожалиева Ч.Б., Шулекина Ю.А. Индивидуальное сопровождение младшего школьника в инклюзивном образовании: Учеб.-метод. пособие для педагогов, работающих с детьми с ОВЗ. М., ИД Методист, 2016. 76 с.

2. Киселева Н.Ю. Структурно-динамические характеристики интеллектуального развития учащихся с несформированностью читательской деятельности // Известия РГПУ им. А.И.Герцена. Серия «Педагогика». СПб., 2011. № 132.

3. Фотекова Т.А., Ахутина Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов: Пособие для логопедов и психологов. М., АРКТИ, 2002. 136 с.

4. Шулекина Ю.А., Дяйкина В.В. Поддержка слабочитающего школьника в современном начальном общем образовании // Современные реалии создания коррекционно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья: Материалы Всероссийской конференции с международным участием. М., 2016.

5. Шулекина Ю.А., Кузнецова А.А. Особенности восприятия информации в учебнике учащимися начальных классов общеобразовательной школы // Концепт и культура: Сб. статей. Ялта, 2016.

6. Сдобнова А.П. Лексикон современного школьника: проблема состава // Известия Саратовского университета. Серия «Филология. Журналистика». Саратов, 2013. Т.13. Вып. 3.

7. Киселева Н.Ю. Чтение учащихся с речевыми нарушениями: от навыка к деятельности: Учеб.-метод. пособие. М.: Перо, 2016. 134 с.

8. Русецкая М.Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография. СПб.: КАРО, 2007. 192 с.

9. Лурия А.Р. Письмо и речь: Нейропсихологические исследования. М.: Академия, 2002. 352 с.

Формирование информационной компетентности читателя как образовательная функция современной библиотеки

Р.А.Барышев

Аннотация. В статье показано, что в качестве образовательных функций библиотеки, помимо традиционной ресурсной, сегодня принято рассматривать формирование и развитие информационной культуры и информационной грамотности читателя, пользователя. Предложено рассматривать расширение образовательных функций как формирование информационной компетентности пользователя. Предложен анализ информационной компетентности.

The article provides references overview upon the expansion of educational library functions. It is shown that, besides traditionally named resource function, it is usual to consider formation and development of information culture and information literacy of the today's reader. The author also offers to study the expansion of educational functions as the formation of user's information competence. The article contains the analysis of information competence.

Ключевые слова. Библиотека, электронная библиотека, образовательные функции, информационная грамотность, информационная культура, информационная компетентность.

Library, electronic library, educational functions, information literacy, information culture, information competence.

В настоящее время происходит активное развитие электронных библиотек, что существенно влияет на расширение их содержания образовательной функции. Данная функция традиционно трактуется с позиции двух подходов: ресурсного (предоставление информационных ресурсов системе образования и самообразования) и информационно-просветительского (организация выставок и др.). Они дополняются необходимостью целенаправленного обучения пользователей основам информационной культуры (информационной грамотности) в условиях библиотечного учреждения. Решение этой задачи, актуальность которой подтверждена анализом отчетов об опыте работы отечественных и

зарубежных учреждений, требует осмысления новой стратегии [1].

Российские исследователи отмечают, что на современном этапе развития отечественного образования происходит расширение педагогической функции вузовских библиотек, которая проявляется не только в опосредованном влиянии на субъекты образовательного процесса через создание средств обучения, но и в непосредственном воздействии библиотечной среды и ее элементов на формирование ключевых компетенций пользователей в области информационной культуры [2].

Реализация библиотекой образовательной функции происходит через предоставление системе образования и самообразования традиционных и электронных информационных ресурсов. Целенаправленное обучение пользователей основам информационной культуры личности, повышение информационной грамотности обеспечивают такие формы работы с читателем, как организация тематических экскурсий, выставок, круглых столов и клубов, пропаганда информационных продуктов и услуг. Кроме того, существует практика проведения обучающего курса: на библиотечно-библиографических занятиях студенты знакомятся с электронными ресурсами.

Зарубежные ученые также характеризуют функционирование электронной библиотеки в контексте реализации образовательных функций: исследуют подготовку читателей и их ориентацию в массиве информации, рассматривают такую библиотеку как фактор приращения творческих возможностей ученых. По мнению исследователей, основное содержание *информационной грамотности* составляют:

информационная сознательность (понимание социального статуса, ценности и функционирования информационного поведения); информационная способность (умение отбирать информацию, отличать истинное от ложного, анализировать, получать, обрабатывать инновационные сведения); информационные технологии (компьютерная сеть, мультимедийные технологии и др.); информационная этика (комплекс моральных норм в информационной активности, например, защита интеллектуальной собственности, уважение личной и игнорирование вредоносной информации) [3; 4; 5].

Привитие навыков и умений поиска информации и работы с ней может осуществляться посредством лекционно-практических занятий. Практика должна включать освоение технологий информационно-библиотечной работы, которые в данном контексте понимаются как средства, навыки, умения, методы, способы (в отдельных случаях знания о способах) и способствуют эффективному взаимодействию с информацией.

Традиционно библиотечное дело служит распространению знаний, организации источников информации и повышению их доступности. Образовательная функция является одной из важнейших в деятельности академических библиотек, которые, предоставляя литературу и информационные источники, связанные с научными исследованиями, поддерживают образование в университете. Такая деятельность может реализовываться средствами электронного образования [6]. В условиях электронной библиотеки она приобретает новую специфику, что повышает требования к ее работникам и диктует необходимость отслеживания современных тенденций в обучении и преподавании. Данная специфика связана с повышением информационной грамотности и культуры пользователя. Например, важная роль при информационном образовании студентов отводится изучению понятийного ряда, поскольку став-

шая привычной терминология, используемая при работе с интернетом («индекс», «ключевые слова», «каталоги», «ссылки», «рубрики», «запрос», «релевантность», «электронные каталоги» и т.д.), берет свое начало в информационно-библиотечной деятельности [7].

Пользователи академической библиотеки представляют собой разнородную группу, которая состоит из студентов и ученых, из зарегистрированных и незарегистрированных пользователей. Кроме того, есть читатели, которые посещают здание библиотеки, и те, которые контактируют с ней только в виртуальном пространстве. Разнообразие пользователей открывает возможности для разработки интересных электронных курсов и педагогических сервисов, адресованных различным группам обучаемых.

Образование в области информационной грамотности обеспечивает пользователя необходимыми знаниями для управления информацией и, таким образом, является важным элементом библиотечного обучения (в том числе онлайн, которое приобретает сегодня все большую популярность); развивает важные умения (определение информационной потребности, использование нескольких источников информации, отбор и оценка результатов, их применение и управление). Такие умения нужны не только студентам, но и большому количеству пользователей интернета, которым приходится сталкиваться со значительным количеством нерелевантной информации.

Электронное обучение способствует совершенствованию онлайн-навыков (например, составлению поисковых запросов, решению проблем, связанных с использованием интернет-источников). Оно может открыть доступ в мир веб-информации, но для этого необходимо разработать открытый курс, который будет включать, например, составление списка источников, стратегии по отбору литературы, правила редактирования текста или методы организации знания (это особенно полезно

для студентов младших курсов). Виртуальные инструкции для специальных баз данных или ценных, малоизвестных фондов могут отвечать требованиям научных работников.

Академическая библиотека имеет множество возможностей для разработки курсов электронного обучения спроектированных в соответствии с ее профилем, потребностями пользователей и особенностями фондов. Такое обучение предоставит первичную информацию, сформирует навыки, даст базовые знания для пользования самыми популярными услугами или будет включать в себя полную информацию и обеспечит знаниями об использовании коллекций и библиотечных услуг, которые сегодня достаточно разнообразны и популярны [6].

Наиболее простым способом поддержки пользователей через интернет является публикация электронных руководств в виде отдельных файлов, содержащих всю необходимую информацию и инструкции. Однако следует обратить внимание на то, что это не электронное обучение в буквальном смысле, а скорее – база для самообразования. Существуют специальные сайты для неопытных пользователей, знакомящие их с библиотекой, фондами, услугами и предоставляющие инструкции для использования информационных систем. Здесь также можно получить ответы на часто задаваемые вопросы. Созданы комплексные виртуальные учебники, интегрирующие текст, изображения и ссылки в интернет-ресурсы с такими интерактивными элементами, как планы размещения. Все чаще электронное библиотечное обучение организуется на платформе дистанционного – Moodle. Образовательные ресурсы (в том числе текст, изображения, презентации и ссылки на веб-сайт) расположены на отдельных страницах HTML или интегрированы в модуль урока. Есть ряд веб-страниц с навигацией, которые также включают вопросы.

Электронные курсы могут быть запрограммированы так, чтобы вести пользо-

вателя шаг за шагом (например, на основе модуля урока, упомянутого ранее), или они являются электронными руководствами, которые предлагают возможность выбора интересующего контента. Они могут предоставлять пассивные формы обучения (учебники, изображения, фильмы) или интерактивное обучение (выполнение инструкций, тест и т.д.). Если преобладает первая модель, то обеспечивается односторонняя коммуникация.

Онлайн-обучение, чтобы обеспечить цифровые аналоги традиционного обучения и компенсировать отсутствие непосредственного опыта, должно использовать современные методы и формы (например, фильмы, презентации, интерактивные карты могут заменить тур по библиотеке). Одно из решений – визит в Second Life, виртуальную симуляцию мира. В настоящее время в польском университете Марии Кюри-Склодовской (UMCS) изучается потенциал Second Life для образования, библиотеке предоставляется возможность иметь собственную виртуальную репрезентацию, сделанную с помощью студентов (BG UMCS) [6]. Аналогично традиционные лекции библиотекарей, помощь и презентация использования системы могут быть заменены текстом инструкции, виртуальными «местами» для поиска помощи, электронными демонстрациями, учебными фильмами.

Важной задачей библиотечного образования выступает формирование информационной культуры студента. Электронная библиотека вуза, предлагая документы из собственных и партнерских фондов, гарантирует качество информации, избавляет учащегося от преподавателя от необходимости пересматривать гигантские массивы информации в интернете в поисках одной-двух полезных статей. Все предлагаемые источники имеют конкретное авторство, это способствует формированию у студента уважения к чужой интеллектуальной собственности и авторской ответственности, что является необходимыми элементами информационной культуры личности [8].

Один из важнейших навыков информационной культуры заключается в том, чтобы студент не принимал единственный источник информации как абсолютную данность, а учился использовать весь доступный ему в реальной жизни информационный массив, отбирать информацию, необходимую для решения практической задачи, и принимать свое собственное решение [9]. Чтобы библиотека могла эффективно влиять на развитие информационной культуры пользователя, требуется высокая степень такой культуры профессионала библиотечно-информационной деятельности.

На наш взгляд, информационную грамотность и информационную культуру можно рассматривать как отдельные качества информационной компетентности личности.

Современные ученые характеризуют *информационную компетентность* как:

- обладание знаниями, умениями, навыками, опыт их использования при решении определенного круга социально-профессиональных задач средствами новых информационных технологий; умение совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области [10];
- интегративное качество личности, являющееся результатом отражения процессов отбора, усвоения, переработки,

трансформации и генерирования информации в особый тип предметно-специфических знаний (данное свойство позволяет успешно вырабатывать, принимать, прогнозировать и реализовывать оптимальные решения в различных сферах деятельности) [11];

- новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных и нестандартных ситуациях с использованием технологических средств [12];

- формирование при помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, интернет) умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее [13];

- универсальные способы поиска, получения, обработки, представления и передачи информации, обобщения, систематизации и превращения информации в знание [14].

На наш взгляд, содержание информационной компетентности можно свести к четырехкомпонентной структуре (см. таблицу).

Таблица

Покомпонентный анализ информационной компетентности

Компоненты	Содержание компонента
Деятельностный	Совокупность представлений о технических средствах работы с информацией, знание о структуре размещения информации в библиотеках, каталогах, базах, умение грамотно сформулировать поисковый запрос, понимание принципов поиска, готовность обучаться новым возможностям работы с информацией
Компоненты	Содержание компонента
Когнитивный	Способность осмысления информации исходя из представленного контекста, владение универсальными способами обработки, представления и передачи информации, обобщения, анализа, систематизации и превращения информации в знание

Мотивационно-ценностный	Ценностное отношение к информации, понимание ее социальной значимости, готовность овладевать новыми знаниями и делиться накопленными
Рефлексивно-оценочный	Способность к критическому анализу собственных знаний и уровня осведомленности, умение дать адекватную оценку ценности или достоверности той или иной информации, владение технологиями проверки информации на достоверность, заимствование, авторство

Представленная в таблице структура может лечь в основу проектирования инструментов целенаправленного формирования и оценки информационной компетентности средствами электронной библиотеки.

В заключение отметим, что электронная библиотека имеет признанный педагогическим и библиотечным сообществами огромный дидактический потенциал, реализуемый на сегодняшний день достаточно широко, но далеко не исчерпанный, что требует разработки новых подходов к образовательной функции библиотеки.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Рябцева Л.Н.* Информационная подготовка учащейся молодежи как фактор переосмысления образовательной функции библиотеки // Научный диалог. 2012. № 1.
2. *Соколова Ю.В.* Вузовская библиотека как центр поддержки электронного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 170 с.
3. *Mei Xinyu.* Cultivation of high-quality librarians. URL: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11135-013-9904-7>.
4. *Zeng Y.* The basic connotation of the information quality of university librarians // Res. High Edu. 2006. № 5. P. 68–69.
5. *Zhang X.J.* Information literacy: standard, model and implementation // Library and Information Sciences. 2009.
6. *Grusa Anna N.* E-Learning in Academic Libraries // New Review of Information Networking. 2010. Vol.15. Issue 1.

7. *Коряковцева Н.А.* Формирование информационной культуры студентов в библиотеке высшего учебного заведения: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1999. 172 с.

8. *Johnson Ian M.* Smart City and Library Service: The 6th Shanghai International Library Forum, Shanghai, China, 18–19 July 2012 // Library Hi Tech News. 2013. V. 3.

9. *Брунова Е.Г.* Роль библиотеки в формировании информационной культуры участников образовательного процесса // Современные библиотеки в инновационном образовательном процессе: Материалы Всерос. науч.-практ. конф. Тюмень, 2004.

10. *Завьялов А.Н.* Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Тюмень, 2005. 17 с.

11. *Тришина С.В.* Информационная компетентность как педагогическая категория // Эйдос: интернет-журнал. 2005. 10 сентября. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.

12. *Семенов А.Л.* Роль информационных технологий в общем среднем образовании. М.: МИПКРО, 2000. 12 с.

13. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>.

14. *Смолянинова О.Г.* Развитие методической системы формирования информационной и коммуникативной компетентности будущего учителя на основе мультимедиа технологий: Дис. ... д-ра пед. наук. СПб. 2002. 504 с.

13 декабря 2017 г. в Совете Федерации прошел «круглый стол» «О состоянии и перспективах развития педагогического образования в Российской Федерации», в котором приняли участие члены Совета Федерации, депутаты Государственной Думы, руководители законодательных (представительных) и исполнительных органов власти субъектов Российской Федерации, представители образовательных и общественных организаций. Докладчики говорили о проблемах профессиональной ориентации, совершенствования механизмов целевого приема на обучение в вузы по направлениям педагогического образования, создания условий, способствующих закреплению в профессии молодых учителей, кадровой поддержки сельских школ и др.

Рекомендации по итогам «круглого стола» мы публикуем в нашем журнале.

Рекомендации по итогам «круглого стола» на тему «О состоянии и перспективах развития педагогического образования в Российской Федерации»

Заслушав и обсудив вопросы, связанные с состоянием и перспективами развития педагогического образования в Российской Федерации, отмечая актуальность и важность решения поднятых проблем, участники «круглого стола» **рекомендуют:**

1. Совету Федерации Федерального Собрания Российской Федерации:

Осуществлять анализ правоприменительной практики законодательных и нормативных правовых актов, направленных на развитие педагогического образования в Российской Федерации. В случае необходимости вносить необходимые изменения.

2. Правительству Российской Федерации:

2.1. Продолжить работу по формированию и введению национальной системы учительского роста.

2.2. В связи с досрочным прекращением с 1 января 2018 г. федеральной целевой программы развития образования на 2016–20 гг. продолжить дальнейшую реализацию системных проектов, включая формирование и внедрение новых моделей вузов, новых образовательных программ, новых условий и технологий их реализации, в рамках «пилотной» государственной программы Российской Федерации «Развитие образования».

2.3. В целях формирования единой электронной информационно образовательной среды реализуемых образовательных

программ по направлениям подготовки педагогических кадров содействовать созданию национальной электронной платформы педагогического образования.

2.4. Для обеспечения подготовки качественно новых профессионалов педагогов, востребованных современным обществом, разработать и принять Программу развития педагогического образования на 2018–20 гг., обеспечив преемственность достижений Комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации на 2014–17 гг.

2.5. Провести работу по модернизации системы прогнозирования потребностей в профессиональном кадровом обеспечении, включая сервисы электронного взаимодействия федеральных, региональных органов государственной власти и ассоциаций работодателей, формирования и согласования объема и структуры контрольных цифр приема граждан в образовательные организации высшего образования, как в отраслевом, так и в территориальном разрезе.

3. Министерству образования и науки Российской Федерации:

3.1. Продолжить реализацию задач, поставленных в указах Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» и № 599 «О мерах по реализации государственной

3.2. Обеспечить своевременную реализацию плана мероприятий («дорожной карты») по формированию и внедрению национальной системы учительского роста.

3.3. В целях законодательного закрепления специфики и особенностей реализации программ, относящихся к области образования «Образование и педагогические науки», рассмотреть вопрос о внесении изменений в Федеральный закон от 29 октября 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», дополнив главу 11 положениями, предусматривающими особый порядок перехода выпускников среднего педагогического образования в образовательные организации высшего образования.

3.4. В целях обеспечения гибкого графика реализации образовательных программ высшего образования – программ магистратуры, учитывающих образовательные потребности различных категорий студентов, в том числе, работников системы образования, внести в Порядок приема на обучение по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры), утвержденный приказом Минобрнауки России от 14 октября 2015 г. № 1147, и Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования (программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры), утвержденный приказом Минобрнауки России от 5 апреля 2017 г. № 301, изменения, направленные на установление возможности для педагогических работников образовательных организаций получения высшего образования по программам магистратуры в каникулярный период.

3.5. Определить и направить в субъекты Российской Федерации рекомендации, определяющие критерии для подготовки предложений по корректировке контрольных цифр приема, в том числе прогнозирования потребности в педагогических кадрах (в целях обеспечения обязанности

высших органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации по направлению в Минобрнауки России предложений о корректировке проекта контрольных цифр приема).

3.6. Оказывать органам государственной власти субъектов Российской Федерации всестороннюю помощь по формированию перспективной потребности в педагогических кадрах и отбору в профессию мотивированных к педагогическому труду абитуриентов.

3.7. Продолжить работу по наполнению реестра примерных основных образовательных программ высшего образования по направлениям педагогического образования.

3.8. Включить образовательные организации среднего профессионального образования в Программу развития педагогического образования на 2018-20 гг.

3.9. Обеспечить нормативное и организационно-методическое сопровождение повышения квалификации, подготовки и переподготовки педагогических кадров в соответствии с новыми федеральными государственными образовательными стандартами, профессиональными стандартами.

3.10. Провести работу по формированию единых требований к учебно-методическому обеспечению образовательных программ.

3.11. Осуществлять мероприятия по подготовке педагогических кадров, повышению уровня их квалификации для систем высшего и среднего профессионального образования, включая переподготовку и дополнительное профессиональное образование.

3.12. Содействовать развитию профессиональных сообществ учителей и созданию независимой системы сертификации и аттестации.

3.13. Выработать и развивать современные механизмы взаимодействия с работодателями для экспертизы содержания подготовки кадров.

3.14. Принимать участие в создании и развитии современных систем профес-

сиональной ориентации и консультирования.

3.15. Оказывать поддержку развитию научных исследований в сфере образования, в том числе направленных на повышение развивающего потенциала непрерывного образования педагогов.

3.16. Провести комплексное исследование результатов модернизации педагогического образования и внести необходимые коррективы в новые перспективные программы и проекты в этой сфере.

3.17. Продолжить работу по совершенствованию аттестации педагогических работников.

3.18. Осуществлять мониторинг и распространение лучших практик повышения социального статуса педагогов и механизмов, стимулирующих развитие социальных мер поддержки педагогов, в субъектах Российской Федерации.

3.19. Рассмотреть вопрос об организации ежегодного федерального конкурса «Лучший преподаватель профессионального образования», включающий номинации для профессорско-преподавательского состава вузов и преподавателей образовательных организаций СПО.

3.20. В целях восполнения потребности в педагогических кадрах включить в Федеральный государственный образовательный стандарт СПО по педагогическим специальностям дополнительные квалификации «Учитель информатики», «Учитель русского языка и литературы», «Учитель иностранного языка».

3.21. Провести работу по утверждению перечня заболеваний, при наличии которых запрещено вести педагогическую деятельность, а соответственно поступать на обучение в образовательные организации высшего и среднего профессионального образования данного профиля.

3.22. Включить должности педагога-психолога и школьного психолога в основной педагогический состав. Определить нормирование количества учащихся на одну ставку школьного психолога.

3.23. По результатам выполнения рекомендаций проинформировать Совет Фе-

дерации Федерального Собрания Российской Федерации.

4. Министерству образования и науки Российской Федерации совместно с органами государственной власти субъектов Российской Федерации:

4.1. Содействовать распространению успешных практик по созданию региональных социально-педагогических кластеров.

4.2. Изучить опыт Нижегородской области по созданию модели целевой подготовки и контрактного трудоустройства педагогов, содействовать его распространению в других субъектах Российской Федерации.

4.3. Продолжить работу по внедрению механизмов постдипломного сопровождения выпускников педагогических специальностей.

4.4. С учетом проведенных Рособназором в субъектах Российской Федерации исследований компетенций учителей, а также результатов апробации модели уровневой оценки компетенций учителей русского языка и математики провести работу по внесению изменений в программы подготовки, переподготовки и повышения квалификации школьных учителей.

4.5. Способствовать развитию системы непрерывного педагогического образования, включая обеспечение преемственности между школой (профильные классы), колледжем, вузом, организациями дополнительного профессионального образования для работников системы педагогического образования всех уровней.

4.6. Продолжить практику поддержки педагогов, работающих в сельской местности.

4.7. В целях координации деятельности по подготовке, переподготовке и повышению квалификации педагогических работников проработать вопрос о создании в субъектах Российской Федерации на базе вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров, центров непрерывного педагогического образования.

4.8. Обеспечить информационное сопровождение мероприятий, направленных на

повышение социального статуса педагога и престижа педагогической профессии.

5. Органам государственной власти субъектов Российской Федерации:

5.1. Совершенствовать механизмы мониторинга текущих и перспективных кадровых потребностей регионального рынка труда, его взаимосвязь с системой подготовки кадров. Содействовать формированию перспективной потребности в педагогических кадрах и отбору в профессию мотивированных к педагогическому труду абитуриентов.

5.2. Развивать систему профессиональной ориентации и консультирования по вопросам развития карьеры.

5.3. Активизировать работу по совершенствованию механизмов целевого приема на обучение в вузы по направлениям педагогического образования и созданию условий, способствующих закреплению в профессии молодых учителей.

5.4. Совершенствовать систему организации повышения квалификации учителей.

5.5. Обеспечить поддержку инновационных образовательных программ профес-

сионального образования, направленных на подготовку педагогических кадров для субъектов Российской Федерации.

5.6. Совместно с Министерством образования и науки Российской Федерации проработать вопрос об использовании имеющегося опыта по созданию региональных социально-педагогических кластеров.

5.7. При подготовке перечня наиболее востребованных в регионе специальностей включать в него также специальности среднего профессионального педагогического образования.

5.8. Уделять внимание формированию кадровой поддержки сельских школ, в том числе малокомплектных, содействовать закреплению молодых учителей на селе.

6. Средствам массовой информации Российской Федерации:

Предусмотреть публикации статей, создание теле- и радиопрограмм, формирующих положительный образ педагога.

Заместитель председателя Комитета
Совета Федерации по науке,
образованию и культуре
В.М.Кресс

Профессиональное становление будущего учителя в социокультурной среде университета

О.Ю.Елькина, Л.Я.Лозован

Аннотация. В статье рассмотрена проблема социализации и профессионального становления будущего учителя в социокультурной среде, которая трактуется как единство происходящих в ней социокультурных событий, значимых для всех субъектов педагогического процесса; существующих в ней принципов, правил, норм взаимодействия и стиля отношений между субъектами; предметно-пространственной среды вуза.

In article the problem of socialization and professional formation of future teacher in the sociocultural environment which is treated as unity of the sociocultural events which are taking place in it, significant for all subjects of pedagogical process is

considered; the principles existing in it, rules, norms of interaction and style of the relations between subjects; subject and spatial environment of higher education institution.

Ключевые слова. Профессиональное становление будущего учителя, социализация, социокультурная среда, социокультурные компетенции, профессиональный стандарт педагога.

Professional formation of future teacher; socialization, sociocultural environment, sociocultural competences, professional standard of pedagogy.

Характерной особенностью становления российской культуры в настоящее время является уход от знаниевого и переход к

практико-ориентированному образованию. При этом в области педагогического образования важно, с одной стороны, не утратить лучшие российские традиции в подготовке будущих учителей, с другой – обеспечить компетентностный подход в развитии у них новых профессиональных качеств в соответствии с профессиональным стандартом педагога.

В связи с этим необходимы новые подходы к организации процесса профессионального становления будущих учителей, в том числе – расширение содержания образования личностными составляющими. Современные исследования в области профессионального становления позволяют выделить спектр подходов к решению этой проблемы. Например, Е.В.Беляева и Н.Н.Никитина акцентируют внимание на формировании педагогического мышления в процессе профессионального становления учителя и рассматривают непрерывность процесса достижения поставленных целей и формулирования новых в качестве основного средства повышения профессиональной компетентности и изменения личностных качеств будущего педагога [1].

К.М.Левитан видит процесс профессионального становления в решении поэтапно усложняющихся профессионально значимых моральных, нравственных, коммуникативных и познавательных задач, в результате чего происходит овладение деловыми и этическими профессиональными качествами [2].

Важность самовоспитания в профессиональном становлении подчеркивал в своих работах С.Б.Елканов, включая в этот процесс освоение целеполагания, планирования, овладение средствами и способами самоконтроля, самовоспитания и коррекции [3].

Т.В.Сулима и О.С.Мирошникова называют профессиональное самовоспитание «основной движущей силой» профессионального развития. По их мнению, самовоспитание играет ведущую роль в профессиональном становлении будущего учителя, т.к. без него невозможна творческая педагогическая деятельность [4].

На необходимость создания определенных организационно-педагогических условий для результативного профессионального становления личности будущего учителя указывают в своих работах Н.В.Пилипчевская и Т.П.Клеянкина. Одним из таких условий, по мнению авторов, является создание открытого образовательного пространства. В качестве принципов для создания такого пространства избраны: вариативность, субъектность, событийность, индивидуализация. Компетентностный подход при этом обеспечивается за счет включения студентов в социально значимую деятельность, направленную на развитие их профессионально важных качеств личности [5].

Таким образом, многие ученые, занимающиеся проблемой профессионального становления, признают необходимость профессионально-личностного самосовершенствования на фоне овладения студентами ключевыми компетенциями.

Несколько иной аспект профессионального становления анализируется в трудах В.А.Клименко, который для обозначения социальной природы данного процесса использует термин «профессиональная социализация» [6]. По его мнению, профессиональная социализация – это синтез профессионального и социального становления, т.е. усвоение личностью социальных ценностей, норм, опыта, образцов поведения с последующим воспроизводством их в ходе своей трудовой деятельности.

Согласимся с таким взглядом на взаимосвязь и взаимообусловленность процессов социализации и профессионального становления. Действительно, с одной стороны, в процессе социализации человек усваивает социальный опыт, входя в систему социальных отношений. С другой стороны, в процессе своей активной социальной деятельности человек воспроизводит уже личностно переработанный социальный опыт, ценности, нормы, стандарты поведения. Следуя этой логике, профессиональное становление может быть представ-

лено как социальный процесс, который включает в себя овладение профессией, формирование профессионально важных и социально значимых качеств личности, вхождение человека в процессе своей трудовой деятельности в социальные отношения и преобразование их.

Таким образом, результативность процесса профессиональной социализации в вузе обуславливает успешность интеграции будущих специалистов в профессиональную деятельность, их готовность взаимодействовать с той частью социальной среды и социальных структур, которые связаны с этой деятельностью.

Соглашаясь с мнением ученых о необходимости обеспечения саморазвития будущих специалистов в процессе их профессионального становления, исходя из социальной природы данного процесса и требований компетентностного подхода, мы использовали для решения проблемы профессионального становления будущих педагогов возможности социокультурной среды вуза.

В педагогике социокультурная среда рассматривается и как фактор, ускоряющий или сдерживающий самореализацию личности, и как необходимое условие успешного развития данного процесса.

В условиях образовательной политики университета, реализующего профили педагогического образования, мы трактуем социокультурную среду как совокупность целенаправленно созданных педагогических условий, обеспечивающих процесс развития и саморазвития общей и педагогической культуры будущих учителей. Социокультурная среда представляет единство происходящих в ней социокультурных событий (значимых для всех субъектов педагогического процесса) и существующих в ней принципов, правил, норм взаимодействия, а также стиля отношений между участниками образовательного процесса. Специфика социокультурной среды проявляется в совместной творческой работе педагогов и студентов как субъектов

профессионального развития, деловом и личностном общении, отношениях, основанных на ответственности и уважении. Формирование такой среды осуществляется преимущественно во внеучебной деятельности вуза, т.к. она является одной из важных составляющих социокультурной среды университета, средством социализации студентов и фактором формирования их социокультурных компетенций.

Результатом создания социокультурной среды должно стать формирование у будущих педагогов социокультурных компетенций. Применительно к педагогическому образованию формирование социокультурных компетенций студентов во внеучебной деятельности мы трактуем как целостный процесс, направленный на освоение будущими педагогами совокупности гуманитарных знаний, социально значимых практических умений, становления их личностных качеств (гражданская позиция, ответственность, инициативность), приобретение опыта педагогической и культурно-просветительской деятельности, развитие коммуникативных и организаторских способностей, ценностных ориентаций.

В определении мы исходили из того, что выпускник педагогического вуза в современных социокультурных условиях – это специалист, обладающий социально значимыми компетенциями, способный к выявлению и осмыслению новых смыслов и ценностей педагогической деятельности в изменяющихся социокультурных условиях, подготовленный к ответственности перед обществом за результаты воспитания подрастающего поколения.

Изучение работ Г.Э.Белицкой, С.Н.Краснокутской, А.К.Лукиной [7; 8; 9] и других, обобщение собственного опыта организации воспитательного процесса университета позволили выделить достоинства и недостатки внеучебной работы университета в аспекте формирования социокультурных компетенций. Достоинства заключаются в том, что студенты занимаются внеучебной

деятельностью разных видов на основе собственного осознанного выбора; содержание этой деятельности соответствует потребностям, интересам студентов, что позволяет реализовать мотивационную составляющую профессионального становления будущего учителя. В то же время наблюдается слабая направленность содержания и форм внеучебной деятельности на специфику профессиональной подготовки и реализацию компетентного подхода в образовании.

Имеющийся у нас опыт создания социокультурной среды позволяет преодолеть указанный недостаток. При формировании социокультурной среды университета мы рассматривали отношения сотрудничества, соуправления и сотворчества в социокультурной среде университета в качестве системообразующей составляющей деятельности и общения студентов и преподавателей. Сотрудничество мы определяем как многоуровневую систему совместной творческой деятельности, субъекты которой (преподаватель–студент, студент–студент) равноправно взаимодействуют и устанавливают отношения соуправления.

При этом именно студенческое *соуправление* позволяет создавать благоприятные условия для профессионального становления специалиста и его саморазвития, т.к. студенчество берет на себя ответственность за принятие и исполнение решений в рамках делегированных ему управленческих полномочий. Полагаем, что именно *соуправление*, а не самоуправление отражает современную форму взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Сотворчество способствует созданию доверительных отношений, вовлечению в жизнь вуза талантливых студентов, включению их во внеучебную деятельность университета.

В нашем опыте создание социокультурной образовательной среды, направленной на профессиональное становление

будущего учителя начальных классов, – основная задача образовательного процесса факультета педагогики и методики начального образования Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета. Исходя из современных требований к подготовке будущего учителя (ФГОС ВО по педагогическим направлениям, ФГОС начального общего образования, Профессиональный стандарт «Педагог»), мы сосредоточили внимание на формировании следующих социокультурных компетенций:

- готовность ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей;
- владение навыками социокультурной коммуникации, обеспечивающей адекватность социальных и профессиональных контактов;
- готовность к коллективной работе, социальному взаимодействию на основе моральных и правовых норм, принятых в обществе.

Данные компетенции были соотнесены с составляющими трудовой функции «Воспитательная деятельность» Профессионального стандарта «Педагог» [10]. Содержание внеучебной деятельности по формированию готовности ориентироваться в системе общечеловеческих ценностей было направлено на освоение следующих трудовых действий: создание, поддержка уклада, атмосферы и традиций жизни образовательной организации; формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде. Будущие педагоги, участвуя в работе педагогического отряда и волонтерской деятельности, осваивали методы организации экскурсий, праздников и благотворительных акций.

Навыки социокультурной коммуникации, обеспечивающей адекватность социальных и профессиональных контактов, будущие учителя начальных классов осваивали посредством применения современных, в том числе интерактивных, форм и методов воспитательной работы

с младшими школьниками на занятиях и во внеурочной деятельности. Они учились поддерживать в детском коллективе дружелюбную атмосферу, сотрудничать с работниками образовательных организаций в решении педагогических задач.

Формирование готовности будущих педагогов к коллективной работе, социальному взаимодействию на основе норм, принятых в обществе, осуществлялось во внеурочной деятельности по организации функционирования органов самоуправления временных детских коллективов. В этой работе студенты опирались на знания принципов деятельностного подхода в воспитательной практике, применяя современные педагогические технологии. В ходе педагогической практики студенты демонстрировали умения проектировать воспитательные программы, отбирать и планировать содержание образования, формы, методы и средства внеурочной работы при разработке программ внеурочной деятельности по ее различным видам, предусмотренным ФГОС начального общего образования.

Основные результаты включения студентов в социокультурную среду университета – их успешность в различных направлениях деятельности: учебной, научно-исследовательской, художественно-творческой, спортивной, волонтерской и педагогической. Социокультурной традицией факультета является институт кураторства, активно поддерживаемый студенческим советом «Скрепка», основной задачей которого является развитие традиций самоуправления, повышение социальной активности студентов.

Учитывая неравномерность формирования социокультурных компетенций студентов университета, мы выделили следующие уровни их сформированности: продуктивный (высокий), оптимальный (средний), допустимый (низкий).

Продуктивный уровень выражается в готовности и умениях применять полученные знания в социально значимой деятельности, при анализе собственного

поведения и поведения окружающих людей, характеризуется проявлением эмпатических способностей, самостоятельности, устойчивого интереса к традициям, культуре своего народа и других народов. Отмечается нравственно-правовая устойчивость, способность к профессиональной и общественной самореализации.

У студентов проявляется устойчивое стремление к саморазвитию и диагностируется осознание важности саморегуляции, самоконтроля, целеполагания в деятельности, прогнозирования ее хода и результата. Статусные, ролевые отношения соблюдаются, сотрудничество носит осознанный характер. Студент исполняет ролевые функции организатора, руководителя и деятельно выполняет взятые на себя обязанности.

Оптимальный уровень сформированности социокультурных компетенций будущих учителей характеризуется готовностью применения общекультурных знаний, полученных при освоении содержания образования и во взаимодействии во внеучебной деятельности. Вместе с тем, преобладают выраженные оценочные суждения о культурно-исторических и нормативных ценностях, ментальных различиях.

В средней степени проявляется сформированность у студента эмпатии, ценностей. Наличие самоконтроля и самооценки результатов работы обнаруживается при сопоставлении с нормами и правилами данного общества. Недостаточно понимается необходимость руководствоваться в поведении общепринятыми нормами, культурно-традиционными правилами, обнаруживаются определенные трудности в построении продуктивных отношений с людьми и социальными институтами.

Допустимый уровень сформированности социокультурных компетенций будущих учителей проявляется в слабо выраженной ориентации в системе общечеловеческих ценностей, недостаточной убежденности в сохранении культуры. Осознание ценности общечивилизацион-

ной культуры носит поверхностный характер. Не выявлено понимание роли социокультурных традиций, обычаев, норм, этикета, отношений, социального взаимодействия. Не развиты эмпатические способности, затруднено социально-нормативное взаимодействие и сотрудничество в социально-профессиональной деятельности.

Отсутствие организаторских умений и опыта межличностного взаимодействия связано с проявлением ролевой функции исполнителя и незначительной ответственностью за свое поведение и благополучие других. Имеются трудности при реализации социальной и гражданской позиции, в незначительной мере проявляется интерес к созидательной деятельности.

На первоначальном этапе создания социокультурной среды университета на основе анализа комплекса измерений диагностировался уровень сформированности социокультурных компетенций студентов. Установлено, что имеется его положительная динамика на протяжении всего периода обучения в вузе, но только у 10% выпускников выявлен продуктивный уровень, а $\frac{2}{3}$ из них имеют средний уровень сформированности социокультурных компетенций.

Многолетняя совместная деятельность преподавателей и студентов факультета по формированию социокультурных компетенций во внеучебной работе, направленная на профессиональное становление будущих учителей, свидетельствует о повышении продуктивного уровня на 21,8% и оптимального уровня – на 18,8 %. Полученные результаты позволяют констатировать, что создание в университете социокультурной среды дают возможность направить внеучебную деятельность на формирование социокультурных компетенций будущих учителей, объединить в творческой совместной работе педагогов и студентов как субъектов профессионального развития, установить деловое и личностное общение, отношения, основанные на ответственности и уважении. Следова-

тельно, именно внеучебная деятельность как совокупность преобразующих действий, совершаемых за пределами учебных занятий в непосредственной связи с ними, является средством формирования социокультурных компетенций будущих учителей и базой их профессионального становления в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Никитина Н.Н., Беляева Е.В.* Профессиональное мышление педагога как мировоззренческая категория: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 1.
2. *Левитан К.М.* Личность педагога: становление и развитие. Саратов, 1991. 135 с.
3. *Елканов С.Б.* Профессиональное становление учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1986. 143 с.
4. *Сулима Т.В., Мирошникова О.С.* Профессиональное самовоспитание личности будущего учителя на разных этапах обучения // Научный результат. Серия «Педагогика и психология образования». 2015. № 1(3).
5. *Пилипчевская Н.В., Клянкина Т.П.* Профессиональное становление личности будущего учителя в процессе тьюторского сопровождения // Сибирский педагогический журнал. 2012. № 4.
6. *Клименко В.А.* Профессиональная социализация студентов: структурно-функциональная модель // Социологический альманах. 2012. № 3.
7. *Белицкая Г.Э.* Социальная компетентность личности // Сознание личности в кризисном обществе / Под ред. К.А.Абульхановой-Славской, А.В.Брушлинского, М.И.Воловиковой. М.: Институт психологии РАН, 1995. 158 с.
8. *Краснокутская С.Н.* Формирование социальной компетентности студентов вуза: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 23 с.
9. *Лукина А. К., Боданов Р.В.* Воспитательная работа в развитии социальной компетентности будущего социального педагога // Социосфера. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sociosphere.com>.
10. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3.

Игровые приемы моделирования профессиональной деятельности при изучении систем менеджмента качества

Д.М.Сатаева, Л.В.Павлова, Л.В.Булкина

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы модернизации траектории образования в сторону дальнейшего внедрения инновационных образовательных технологий. Предлагается применение игровых методик для формирования практических навыков построения систем менеджмента качества. Показаны пути, обеспечивающие условия для обучения и подготовки инженерных кадров для современной экономики.

The article discusses the modernization trajectory of education in the further introduction of innovative educational technologies. Is the use of game techniques for the formation of practical skills of construction of systems of quality management. The ways of providing conditions for the education and training of engineering personnel for the modern economy.

Ключевые слова. Игровые методы обучения, инженерное образование, стандартизация, системы менеджмента качества.

Game methods of training, engineering education, standardization, the quality management system.

Изменения, происходящие в мировой экономике, предъявляют особые требования к профессиональным компетенциям выпускников вузов. Как указывают многие исследователи, российское образование сейчас находится в роли догоняющей системы в быстроразвивающемся потоке процессов производства и управления. Это значит, что именно сейчас отечественная экономика ожидает нового поколения специалистов, которые бы обладали знаниями, умениями и навыками эффективной деятельности в рыночных условиях, способностью к быстрой адаптации и принятию оптимальных решений на основе системного мышления [1].

Сегодня в рыночной экономике все большую значимость приобретают такие понятия, как стандартизация и качество продукции. Подтверждением этого являются Законы РФ «О защите прав потребителей», «О техническом регулировании», «О стан-

дартизации в РФ», которые создали необходимую правовую базу организации важнейших сфер деятельности для обеспечения качества продукции и сопутствующих процессов производства, выполнения работ и оказания услуг.

В таких условиях приоритетным должно стать развитие инноваций в профессиональном образовании. В частности, необходимо не просто модернизировать образовательные программы, технологии и содержание образовательного процесса, а именно внедрять новые вариативные программы на основе индивидуализации образовательных траекторий с учетом личностных свойств и профессиональных способностей обучающихся, умеющих принимать верные решения и адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного рынка [2].

Актуальность включения вопросов стандартизации в образовательные программы университетов впервые отмечалась Европейской экономической комиссией Организации Объединенных Наций (ЕЭК ООН) более 40 лет назад. В 2012 г. Рабочая группа ЕЭК ООН по политике в области стандартизации и сотрудничества по вопросам нормативного регулирования (РГ 6) провела анализ ситуации, сложившейся в различных странах, и оценила опыт ведущих высших учебных заведений и учреждений дополнительного образования в части отражения вопросов стандартизации в образовательных программах [3].

На основе анализа и оценки ситуации эксперты РГ 6 ЕЭК ООН разработали проект типовой программы дисциплины «Вопросы стандартизации», чтобы обеспечить минимальный уровень таких знаний у выпускников высших учебных заведений различных стран мира. В структуру предло-

женной программы включены 15 модулей, в том числе модуль «Стандарты систем менеджмента». Программа модуля предусматривает приобретение знаний и навыков в области разработки и внедрения систем менеджмента качества на основе международных стандартов ISO серии 9000.

Однако в настоящее время в основных образовательных программах не прослеживается взаимосвязь обучения с процессами производства и управления производством. Так, отсутствие в них часов на профессиональную социализацию и адаптацию будущих специалистов приводит к такому неутешительному факту, как нехватка умений использовать инструменты системы менеджмента качества в проектной, конструкторской, управленческой деятельности, а также к отсутствию навыков работы в команде.

В проведенном нами исследовании поновому освещаются пути решения задач по организации деятельности обучающихся посредством интенсивных педагогических технологий, направленных на формирование человеческого капитала как важнейшего фактора развития российского общества и экономики [2]. Прослеживается, как практически реализуется принцип формирования профессиональных компетенций по стандартизации менеджмента качества у студентов инженерных направлений подготовки.

Система менеджмента качества (СМК) – это система управления организацией, направленная на выпуск продукции и оказание услуг, соответствующих требованиям потребителей и обязательным нормативным требованиям. Внедрение СМК в организациях – процесс длительный, затрагивающий сотрудников всех ключевых структурных подразделений, выполняющих управляющие функции, осуществляющих закупки, проектирование, разработку и производство продукции, обслуживание оборудования, подбор персонала и другие. Стандарты ISO серии 9000 являются самыми распространенными и востребованными механизмами ор-

ганизации всех видов деятельности во всех странах мира.

Предложения ЕЭК ООН, требования рынка и принятые законы нашли отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). На сегодняшний день дисциплины, охватывающие вопросы стандартизации менеджмента качества, включены во все ФГОС по укрупненной группе «Инженерное дело, технологии и технические науки» [4].

Однако быстро меняющиеся потоки информации ставят перед педагогами высшей школы задачи сокращения периода между получением новых знаний и их практическим использованием. В то же время следует помнить, что от качества образовательного процесса напрямую зависит то, насколько выпускник будет востребован на рынке труда и способен решать производственные задачи.

Одним из требований к условиям реализации основных образовательных программ является активное применение в учебном процессе вуза интенсивных педагогических технологий с целью формирования и развития профессиональных навыков выпускников. Также следует отметить, что концепция модернизации высшего профессионального образования подчеркивает необходимость усиления внимания к подготовке высококвалифицированных специалистов, предполагая возрастание активной роли самого обучающегося, который участвует не только в получении знаний, но и в их поиске, развитии, а также трансформации полученных знаний в практические умения и навыки [5].

Эффективным приемом «накопления» профессиональных компетенций является создание на занятиях таких условий, которые моделируют практическую деятельность. Место преподавателя в этом случае сводится к педагогическому содействию формированию у студентов положительного эмоционального настроения в процессе занятий, максимально приближая процесс обучения к реальной практической деятельности [6].

От того, как построено занятие, какие создаются условия для формирования умений, зависит практическая значимость изучаемой дисциплины, подкрепленная заинтересованностью обучающихся в дальнейшей профессиональной реализации приобретаемых компетенций [7].

Анализируя интенсивные педагогические технологии, наиболее успешно реализуемые в процессе подготовки специалистов профессиональной направленности, мы остановились на интерактивных методах обучения, в рамках нашего исследования – на игровых приемах и технологиях. Отметим, что именно их использование в обучении показывает степень готовности участников игровых действий к выполнению производственных заданий в условиях «имитационной профессиональной деятельности».

Сущность интерактивных подходов в обучении заключается в том, что в процессе освоения учебного материала студенты обмениваются знаниями и идеями, развивая навыки диалогового взаимодействия в группе. При этом знания и идеи нескольких человек взаимно усиливаются в результате интеграции и слияния отдельно высказываемых мнений в единое продуманное решение.

Интерактивные методы обучения при их умелом использовании позволяют выйти на такой уровень развития познавательной активности, когда даже не мотивированные на учебную работу студенты начинают участвовать в процессе поиска ответов на поставленные вопросы, максимально концентрируя свое внимание на учебной задаче. Интерактивные методы обучения позволяют максимально приблизиться к модели будущей профессиональной деятельности со смещением центра значимости процессов традиционной передачи и усвоения знаний с позиции «педагог–студент» на их самостоятельный поиск и применение.

Поскольку овладение знаниями, умениями и навыками происходит в учебной деятельности, то главным в ней должна быть

организация познавательной активности обучаемых, направленная на усвоение содержания учебного материала. Мы исходим из того, что познавательная активность не является врожденной чертой – она формируется в процессе деятельности и влияет на ее качество. Для учебно-познавательной деятельности всегда характерна не только потребность решать интеллектуальные или творческие задачи, но и необходимость применять полученные знания и умения на практике.

В основу предлагаемых нами методов освоения знаний положены рекомендации Технического комитета Международной организации по стандартизации ISO/TC 176, определяющие организационный подход к разработке и внедрению систем менеджмента качества по стандартам ISO серии 9000 [8]. Ключевыми элементами построения такой системы являются: моделирование процессов системы менеджмента качества и документирование этих процессов (разработка стандартов).

Предлагаемые нами методы и приемы обучения могут быть адаптированы для подготовки инженерных кадров в любой отрасли экономики. Разработанные имитационные игровые ситуации ориентированы на стандартный процесс жизненного цикла производства продукции: проектирование, закупки, производство и изготовление, контроль качества, хранение, реализация, гарантийные обязательства. Таким образом, использование игровых приемов дает возможность всем участникам игрового процесса накопить теоретические знания, профессиональные умения и навыки, увидеть практическую значимость изучаемой дисциплины, а в дальнейшем реализовать приобретенные компетенции в профессиональной деятельности.

Рассмотрим некоторые игровые ситуации, практически реализованные в учебном процессе с учетом реальных потребностей современных производств.

I. Деловая игра «Моделирование процессов системы менеджмента качества». Целью игры является получение теорети-

ческих знаний, выработка практических и управленческих навыков при определении цепочки процессов организации, оказывающих влияние на конечный результат – качество продукции.

Для проведения игры необходимо подготовить два комплекта карточек. Карточки первого комплекта содержат описание роли и выполняемых функций (например, конструктор – разработка проектной и рабочей документации с учетом требований стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД)). Карточки второго комплекта содержат описание этапа в цепочке моделируемых процессов [9].

Под процессом в СМК понимается деятельность, преобразующая входы в выходы. Достаточно яркими примерами процессов могут быть:

- проектирование и разработка продукции (вход – техническое задание, выход – проектная документация и/или опытный образец продукции);

- закупки (вход – заявка на приобретение сырья, выход – приобретенное сырье, прошедшее входной контроль и готовое к использованию в производстве);

- производство продукции (вход – сырье, выход – продукция, готовая к реализации) и т.д.

Методика проведения деловой игры предусматривает решение производственной задачи – построение системы процессов производства в соответствии с «назначенной должностью» – ролью. Деловая игра предусматривает наделение участников полномочиями и возложение ответственности за выполнение своих «должностных» обязанностей в цепочке процессов жизненного цикла продукции. Это, в свою очередь, расширяет представление студентов о структуре организации и взаимоотношениях сотрудников, а взаимосвязь этапов процессов производства формирует системное мышление.

К началу проведения учебной деловой игры студенты получают теоретические знания о жизненном цикле продукции и методике моделирования процессов СМК.

Игра состоит из нескольких этапов:

- 1) на подготовительном этапе проводится презентация, разъясняющая основные понятия, состав входных данных в виде требований заказчика, роли участников в команде, этапы производства продукции, возможные риски;

- 2) на втором этапе формируются команды (состав может варьироваться от 5 до 12 человек), выбираются капитаны и распределяются роли среди участников команды. Роли определяются путем выбора карточки каждым участником «закрываются». Карточка с ролью содержит разъяснения по выполняемым функциям. Каждому из участников команд приходится осознавать важность выбранной «должности» и соразмерно этой «должности» нести ответственность;

- 3) следующий этап является самым ответственным: каждый участник, изучив содержание своей роли, должен представить ее остальным участникам команды, четко сформулировав свои компетенции. Здесь большое значение имеет внутригрупповое взаимодействие. От того, как внимательно участники игры отнеслись к месту каждого из них в общей структуре организации и как правильно понимают свои «производственные» задачи, зависит быстрота действий и выбор правильного решения;

- 4) командам выдается второй комплект карточек, на которых указаны этапы процесса производства. Перед ними ставится задача: каждому участнику игры в соответствии со своей ролью выбрать те карточки, на которых указан этап, выполняемый данной ролью. Ход реализации процессов производства продукции может составлять 50–100 этапов. Этапами процессов могут быть следующие: подписание договора с заказчиком, проведение тендеров и подготовка договоров с поставщиками и подрядчиками, закупка сырья и материалов, входной контроль закупаемой продукции, разработка конструкторской документации, технологические операции производства продукции, включая операционный

контроль, контроль качества работ, транспортирование продукции, выполнение гарантийных обязательств;

5) перед командами ставится следующая задача: расположить карточки с наименованием этапов последовательно в соответствии с требованиями нормативной документации. После этого капитан команды их нумерует;

6) этап выступления капитанов команд выявляет как недостатки деятельности игроков, так и их достоинства, раскрывает, как объем полученных знаний по дисциплине зависит от умения применить эти знания на практике и профессионально сориентироваться в имитационной «производственной ситуации»;

7) наконец, совместная проверка правильности расположения этапов реализации проекта подводит участников к коллективной оценке деятельности каждого из них. Ведущий читает правильную последовательность действий, и капитаны команд ставят в своих карточках «плюс» или «минус». После подведения итогов ведущий сообщает командам, у какой из них больше перспектив выполнить условия договора с заказчиком в срок.

На заключительном этапе игры экспертный совет совместно с педагогом, ведущим игру, определяют победителей и дают рекомендации по дальнейшему развитию профессиональных компетенций и их применению в производственной и управленческой деятельности.

II. Ситуационная игра «Формирование структуры стандарта организации (документирование процессов менеджмента качества)». Помимо осознания своей роли в процессах СМК и разработки моделей процессов, образовательные стандарты устанавливают требования к формированию профессиональных компетенций по подготовке документации по менеджменту качества. Такие требования выдвигают и работодатели при приеме на работу инженерных кадров. Освоение практических навыков у студентов может быть реализовано с помощью разработанной учебной

ситуационной указанной игры как одной из основных активных форм обучения, наиболее полно отражающей реальную профессиональную деятельность будущих выпускников [10].

Целью ситуационной игры является выработка практических навыков по документированию устанавливаемых требований к порядку выполнения работ. Методика ее проведения направлена на решение производственной задачи – регламентация требований к управлению процессами СМК в форме стандарта организации. Ход игры предусматривает наделение участников полномочиями и возложение ответственности при разработке внутренней регламентирующей документации.

К началу проведения игры студенты получают теоретические знания в области технического регулирования (определение обязательных требований к продукции и процессам), в том числе в области стандартизации (правила разработки стандартов, использование Общероссийских классификаторов технико-экономической информации). В случае, если по учебному плану такие вопросы еще не рассматривались в учебном процессе, целесообразно применить опережающее обучение и выйти на такой уровень теоретических знаний, который необходим для проведения ситуационной игры и формирования необходимых компетенций, пусть даже начального уровня.

Методика проведения ситуационной игры состоит из следующих этапов:

1) разделение участников ситуационной игры на команды по 3–5 человек, а также выбор в каждой команде руководителя. Функции руководителя заключаются в организации труда команды и постановке задачи перед участниками;

2) определение содержания разрабатываемого стандарта и введение в игру. Каждой команде выдается индивидуальное задание, которое заключается в определении содержания стандарта в соответствии с выбранной тематикой:

- «Порядок выбора поставщиков сырья и материалов»;
- «Порядок учета средств измерений и передачи их в поверку»;
- «Требования к приемке и складированию продукции»;
- «Порядок проведения операционного контроля качества продукции»;
- «Порядок проведения внутренних аудитов СМК» и др.

Участникам команд необходимо выработать идеи и предложения по содержанию проекта стандарта;

3) руководителям команд выдаются бумажные планшеты с данными руководителя команды и тематикой разрабатываемого проекта стандарта;

4) в процессе ролевого общения в командах аккумулируются идеи по наполнению стандарта, для этого используется прием «мозговой штурм», когда в течение отведенного времени необходимо быстро принять решение по наполнению стандарта необходимой информацией и выразить ее в текстовой, табличной или графической форме. По истечении отведенного времени команды исполнителей меняются местами, при этом руководители команд остаются на своих местах и «принимают» новый коллектив исполнителей. Таким образом, руководители команд, исходя из накопленного опыта по работе с предыдущими коллективами, должны не только поставить перед «новой» командой исполнителей задачу по разработке нормативного документа, но и настроить участников на возможность «качественного наполнения» стандарта;

5) после прохождения команд исполнителей по всем «тематическим точкам» начинается обсуждение представленных проектов стандартов со «своим» руководителем. На этом этапе руководителям команд и исполнителям необходимо отобрать наиболее значимые предложения, структурировать полученную информацию и изложить ее в форме содержания стандарта;

6) организатор деловой игры оценивает полученные результаты по следующим

критериям: соблюдение требований к структуре стандарта, учет требований технических регламентов, требований системы менеджмента качества, определение использованных терминов и др. Рейтинг команд определялся в соответствии с соблюдением всеми командами требований по разработке проекта стандарта.

После проведения игр по представленным выше методикам и для реализации обратной связи (получения отзыва о положительных и отрицательных моментах игры) участники ответили на ряд вопросов, касающихся организации проведения игр, их структуры, целей и задач. Приведем несколько высказываний, сделанных участниками, принимавшими непосредственное участие в играх:

– «Игра позволила мне подробнее и более детально изучить функции не только предложенной мне роли, но и ролей всех остальных участников, а также наглядно удалось увидеть подробный порядок процесса. Было бы интересно организовать такое мероприятие еще раз»;

– «Было интересно и захватывающе. Хотелось бы проводить подобные игры чаще и на разные темы»;

– «Любой результат – результат! Сделала для себя вывод: производство – сложный процесс, подход к нему необходим очень тщательный»;

– «Игра улучшает организованность внутри команды и конкретно у каждого участника. Показывает, кому по силам справиться с работой. Результат показывает, какие были допущены ошибки, что позволяет в будущем их избежать. Игра показывает лидерские качества управленцев».

В результате анкетирования выяснилось, что у 88% респондентов появился интерес к изучению дисциплины; 65% – научились принимать решения (правильно оценивать полученную информацию); 100% – дали положительные оценки игре.

Проанализировав анкеты, мы пришли к выводу, что методически правильно организованные деловые учебные игры являются эффективным средством обучения;

создавая имитацию конкретных условий, они служат инструментом развития теоретического и практического мышления, так необходимого в профессиональной деятельности будущих инженеров [11].

По результатам наблюдения за поведением участников игр могут быть сделаны выводы о лидерских способностях студентов, их активном участии в команде, логическом мышлении, умении принимать решения и брать на себя ответственность за выполнение производственных функций.

Наблюдения за процессом взаимодействия участников в ходе проведения игр показали, что принять ответственные решения при нестандартных ситуациях многим из них было сложно по субъективным причинам. Мы убедились, что не каждому человеку дано умение интегрировать знания в процессе принятия решения в нестандартных условиях. В то же время игры выявляют явные лидерские способности многих исполнителей, что говорит о результативности такой формы организации учебно-практической деятельности студентов как будущих руководителей во всех областях их производственной деятельности.

Игровой метод обучения в нашей стране не нов, однако он используется в процессе обучения явно недостаточно. Это объясняется тем, что для подготовки и проведения учебной игры требуется много времени, а в период сокращения аудиторного учебного времени это является недостатком. В то же время игровая форма обучения представляет на сегодняшний день целенаправленный процесс, дающий возможность обучающимся освоить профессиональные компетенции и проявить их в условиях, имитирующих профессиональную деятельность.

Проведя анализ подходов к существующим видам игровых методов обучения и возможностей их эффективного использования, целесообразно сделать ряд заключений:

- взаимосвязь и комплексное применение оптимального выбора методов обуче-

ния и их сочетаний будет способствовать повышению эффективности учебного процесса, направленного прежде всего на практическое применение полученных знаний в будущей профессиональной деятельности;

- использование игровых ситуаций позволяет эмоционально настроить участников игрового процесса, создав такой моральный фон, когда приобретенный опыт принятия решений надолго останется в памяти и сможет стать основой для решения ряда профессиональных задач.

В условиях моделирования профессиональной деятельности учебный материал становится не целью учебной деятельности, а ее средством, напрямую формируя профессиональные компетенции на поведенческом и практическом уровне. Интерес к будущей профессиональной деятельности в игровых условиях проявляется настолько ярко, что можно говорить о лично значимых достижениях в области изучаемого предметного материала и его практического применения.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Монако Т.П., Белогуров А.Ю.* Роль дисциплин общеобразовательного цикла в профессиональном становлении современных специалистов // Человек. Спорт. Медицина. 2005. № 15 (55).
2. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р).
3. *Гусева Т.В., Кузьмин С.И., Леонидов К.В., Панкина Г.В., Петросян Е.Р.* Вопросы стандартизации в образовательных программах // Компетентность. 2013. № 1 (102).
4. Приказ Министерства образования и науки РФ от 12 сентября 2013 г. № 1061 «Об утверждении перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования» (с изменениями на 1 декабря 2016 г.).
5. *Кларин М.В.* Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 176 с.
6. *Сатаева Д.М., Павлова Л.В.* Эффективность использования учебных деловых игр в формировании профессиональных компетенций студентов // Великие реки–2013: 15-й Международный. науч.-пром. форум: В 3 т. Нижегород-

родский гос. Архитектурно-строит. ун-т. / Отв. ред. С.В.Соболь. Н.Новгород, 2013. Т. 2.

7. Павлова Л.В., Юматова Э.Г. Процессы формирования творческого и профессионального самовыражения на занятиях по инженерной и компьютерной графике // Науч.-метод. электронный журнал «Концепт». 2013. № 4 (апрель). URL: <http://e-koncept.ru/2013/13084.htm>.

8. ISO/TC 176/SC 2/N 544R3: Пакет вводных и вспомогательных документов по ISO 9000: Руководство по концепции и применению процессного подхода к системам менеджмента.

9. Булкина Л.В., Сатаева Д.М. Методологические аспекты учебной деловой игры «Управление проектами» // Великие реки–2013: 15-й

Междунар. науч.-пром. форум: В 3 т. Нижегородский гос. архитектурно-строит. ун-т / Отв. ред. С.В.Соболь. Н.Новгород, 2013. Т. 2.

10. Сатаева Д.М., Павлова Л.В. Практика применения ситуационной игры в процессе учебной разработки стандартов в сфере информационных систем и технологий // Великие реки–2015: Труды конгресса 17-го Междунар. науч.-пром. форума: В 3-х т.

11. Павлова Л.В., Сатаева Д.М. Интенсивные педагогические технологии как средство реализации компетентного подхода в области инженерного образования // Приволжский научный журнал. 2014. № 2 (30).

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала, заседание которой проводится 1 раз в месяц (исключая летний период отпусков). Публикация осуществляется в течение года после принятия ред. коллегией.

Статья принимается к рассмотрению при наличии квитанции о полугодовой подписке автора на журнал «Педагогика». Квитанция о годовой подписке высылается автором на электронную почту редакции после получения письма о принятии статьи к публикации.

Публикация бесплатная, гонорар не выплачивается, автору высылается (при наличии адреса) 1 экз. журнала с напечатанной статьей.

Статья присылается **одним файлом**, названным фамилией автора (соавторов).

Перед статьей печатаются сведения об авторе:

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность — сведения необходимы для рубрики «Наши авторы»;
- место работы;
- адрес (место проживания) — нужен для отправки авторского экземпляра;
- телефон, e-mail.

После названия статьи идут на русском и английском языках:

- аннотация не менее 200 слов,
- ключевые слова — 8–10 слов,

Объем присланного материала не должен превышать **35000 знаков, включая пробелы** (т.е. 20 типовых машинописных страниц):

- редактор: Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- кегль 14 обычный — без уплотнения;
- текст без переносов;
- междустрочный интервал — полуторный (компьютерный);
- выравнивание по ширине;
- поля: верхнее — 4 см, нижнее — 4 см, правое — 2 см, левое — 4 см;
- **номера страниц сверху справа;**
- абзацный отступ 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи);
- список литературы не менее 25 наименований;
- список литературы должен быть представлен также и в романском алфавите (латинице) в соответствии с таблицей транскрипций:

Пример: *Izvekov V.I., Serikhin N.A., Abramov A.I. Proektirovanie turbogeneratorov [Design of turbo-generators]. Moscow, MEI Publ., 2005, 440 p.*

Рукописи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков.

При пересылке по адресу info@pedagogika-rao.ru в строке «тема» указать: «Статья в журнал».

В случае принятия статьи к публикации, автору необходимо распечатать «**Договор с автором**» (текст документа размещен на сайте журнала), подписать и направить письмом в редакцию по адресу:

119121, г. Москва, ул. Погодинская, 8. Рукописи авторам не возвращаются.

Справочная информация по тел. (499) 248 69 71 (понедельник — четверг с 12:00 – 16:00).

Школа Франции в поисках свободы, равенства и братства*

С.А.Дудко, Д.Лойола

Аннотация. В последние годы Франция лидирует в негативных рейтингах PISA, которые констатируют, что французская школьная система характеризуется сильным социальным неравенством. В статье рассмотрены взгляды французских исследователей XX–XXI вв. на проблему неравенства в системе школьного образования Франции, а также представлены основные реформы, направленные на его преодоление.

In recent years, France has been leading the negative PISA ratings, which state that the French school system is characterized by strong social inequality. The article considers the views of French researchers of the twentieth and twenty-first centuries on the problem of inequality in the school system, as well as the main reforms aimed at overcoming it.

Ключевые слова. Неравенство в системе образования, приоритетные школы, инклюзивное образование, равенство шансов.

Inequalities in the education system, priority schools, inclusive education, equality of chances.

Не будет преувеличением сказать, что самый известный лозунг в мире, написанный на знамени государства, – это французский лозунг «Свобода, Равенство, Братство» (фр. Liberté, Égalité, Fraternité). Впервые этот знаменитый девиз появился в эпоху Великой французской революции в речи М.Робеспьера «Об организации Национальной гвардии», произнесенной 5 декабря 1790 г. в Национальной ассамблее.

Первое слово республиканского лозунга – свобода. В Декларации прав человека и гражданина свобода определяется следующим образом: «Свобода состоит в возможности делать все, что не наносит вреда другому» (ст. 4). Второе слово девиза — равенство — означает, что все равны перед законом: «Все граждане равны перед ним и поэтому имеют равный доступ ко всем постам, публичным должностям и за-

нятиям сообразно их способностям и без каких-либо иных различий, кроме тех, что обусловлены их добродетелями и способностями» (ст. 6) [1]. Третье слово девиза — братство — определено в Декларации прав и обязанностей человека и гражданина: «Не делай другим того, что не хотел бы получить сам; делай по отношению к другим такие благие поступки, какие хотел бы по отношению к себе» (ст. 2) [2].

Насколько эти три слова, начертанные над входом в каждое государственное учреждение Франции, в том числе в школу, ясли и детский сад, можно отнести к современной французской системе среднего образования? Пожалуй, положения о свободе скорее получили свое воплощение в современной школе, а вот с равенством и братством дело обстоит хуже. Весь XX в. проблема неравенства активно изучалась в различных аспектах, в том числе в образовательном. Но, к сожалению, решение, которое устроило бы всех, до сих пор не найдено. В 1970 г. в Париже вышла книга П.Бурдьё и Ж.-К.Пассрона «Воспроизводство: элементы теории системы образования». В ней утверждалось, что существует немного государственных институтов, которые были бы столь же тщательно защищены от социологического исследования, как система образования, а образовательные ценности обеспечивают воспроизводство социального неравенства. Подобно тому, как власть и силовые структуры имеют тенденцию воспроизводить самих себя, чтобы обеспечить собственное выживание, система образования предназначена для того, чтобы помочь детям тех, кто занимает властные позиции в обществе. Школа воспроизводит неравенство между учениками из разных социальных слоев населения, у которых изначально наблюдаются разные возможности в получении

*Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017–19 гг. по проекту № 27.8089.2018/БЧ.

образования. Это первый вид социального воспроизводства. Второй состоит в трансляции культуры, которая отражает интересы властных структур. Программы обучения строятся с опорой на точку зрения социально господствующих классов: выбор литературных произведений, трактовка истории, ведущие дисциплины и изучаемые темы – все носит социальный характер. Третий тип заключается в воспроизводстве статуса школы в обществе: само ее существование зависит от государственной поддержки и идеологии. Система образования, таким образом, воспроизводит социальное и культурное неравенство [3].

Однако П.Бурдьё был не только теоретиком. Свои идеи он стремился реализовать на практике. Знаменитый социолог принимал непосредственное участие в подготовке школьной реформы 1985 г. Он предложил программу, предусматривающую создание необходимого минимума знаний, который должен быть усвоен каждым учащимся, вне зависимости от школ, филъер и циклов. Благодаря реализации этой идеи в 1981 г. были созданы «зоны приоритетного образования» (ZEP) в бедных пригородах – местах компактного проживания иммигрантов. А в 1997 г. они были объединены в сети приоритетного образования (REP) с целью активизации деятельности и улучшения руководства. Вопрос, таким образом, переносился из области дискуссии о «врожденных способностях» в область устранения последствий социального неравенства. Роль школы в выравнивании культурного уровня учащихся П.Бурдьё считал первостепенной.

Поскольку проблема неравенства носит междисциплинарный характер, в настоящее время ее активно обсуждают педагоги, психологи, политики, историки, социологи и многие другие. Идеи П.Бурдьё были в дальнейшем развиты в работах Ж.-К. Пассрона, Р.Будона, Ф.Дюбе. Социолог Р.Будон анализирует неравенство шансов для социального продвижения в «элитарных» и «неэлитарных» слоях населения. Он связывает его с неравным доступом к

образованию, особенно высшему. Причины лишь частично обусловлены классовой принадлежностью. Выводы «социологии неравенства» Р.Будона оптимистичны: большинство индустриальных обществ характеризуется, по его мнению, медленным, но неуклонным уменьшением неравенства шансов в получении образования. Вследствие соответствующих реформ в этих обществах уменьшается и общая жесткость социальной стратификации, происходит либерализация и демократизация всей социальной системы [4]. Исследователь Ф.Дюбе особое внимание уделяет проблемам социальной и этнической сегрегации. Он создал свой собственный подход, названный «социология опыта» [5], и применяет его при изучении школ в иммигрантских пригородах, исследовании неравных условий труда, дискриминации и др.

Большое влияние на преодоление системы неравенства в школе имела деятельность представителя конструктивистского направления, последователя Пиаже А.Валлона, который внес весомый вклад в развитие системы психологической помощи в школах. Он полагал, что цель школьных психологов не в селекции детей по каким-либо признакам, а в психологической помощи каждому ребенку, в создании оптимальных условий обучения и воспитания. Во Франции была введена единая система школьной психологической службы, направленная на помощь отдельным индивидам, группам и целым учреждениям. Цели этой системы – предотвращать школьный неуспех, помогать детям с трудностями в обучении влиться в общий поток учащихся, что прямо противоположно идее, выдвигаемой на предшествующих этапах деятельности психологической службы, – обучать таких детей отдельно. Франция отказалась в этой связи от специализированных школ для детей иммигрантов, стали организовываться классы выравнивания и компенсирующего обучения в обычных школах. И до сих пор в стране считают, что создание школ по этническому признаку будет вести к изоляции, а не к интеграции детей иммигрантов.

Нельзя не отдать должное французским властям второй половины XX в. в стремлении преобразовать существующую систему образования, переломить ситуацию таким образом, чтобы построить общество «равенства возможностей». Масштабная системная модернизация французского образования, начатая в конце 1960-х гг., представляла собой практически непрерывный процесс реформ, затронувших последовательно коллежи, лицеи и университеты. Если до второй мировой войны требование равенства в области образования заканчивалось начальной школой, то после войны оно стало подниматься на все более высокие ступени. Продление возраста обязательного образования до 16 лет и создание в 1963 г. единого коллежа (французская средняя школа) подготовили условия для демократизации среднего звена системы образования.

Следующим шагом в борьбе за демократизацию образования и равенство шансов для всех учащихся на жизненном старте стало решение о необходимости достичь таких показателей успеваемости, чтобы школу оканчивали «80% выпускников с дипломами бакалавра» (*Baccalauréat Français* или *bac* – французский аттестат зрелости). Право поступать в университет по результатам выпускного экзамена открыло его для широких масс и стало ответом на поставленный временем вопрос о необходимости, с одной стороны, удовлетворять возросшим культурным потребностям населения, а с другой – реагировать на социально-экономические изменения, которые требовали более высокого уровня квалификации активного населения. В основном этой цели французская школа достигла.

В начале 1990-х гг. перед образованием была поставлена новая сложная задача, а именно: школа должна принимать всех детей, независимо от их физических, умственных, эмоциональных или иных возможностей. Первоначально такая образовательная политика именовалась «интеграцией». В 1994 г. в г. Саламанка (Испания) Всемирная конференция по образованию лиц с особыми потребностями

ввела в международный обиход термин «инклюзия» и провозгласила принцип инклюзивного обучения, что отразилось в обращении ко всем правительствам и странам, получившем название «Саламанкская декларация» [6]. Инклюзивное образование понимается как доступное и качественное образование для всех без исключения детей. В систему образования должны быть включены дети и молодые люди, которые подвергаются риску и дискриминации (жертвы нищеты, беспризорные дети, дети беженцев или перемещенных лиц, дети-сироты, пораженные ВИЧ, дети – жертвы насилия, а также мигранты, этнические, языковые, культурные и религиозные меньшинства и т.д.) [7]. По определению ЮНЕСКО, «инклюзивное образование – это подход, который стремится трансформировать систему образования для того, чтобы лучше соответствовать разнообразию обучающихся, далеко выходя за рамки второстепенного вопроса о том, как интегрировать отдельных учащихся в систему общего образования» [8, p. 9].

Как и большинство европейских стран, Франция приняла модель инклюзивной школы, однако пока она демонстрирует не лучшие результаты. Создать соответствующую среду, переработать программы и пересмотреть технологии образования для учебных учреждений оказалось очень сложным делом. Остро стоит вопрос о специальной подготовке преподавателей для работы с детьми с особыми потребностями. 22% учителей средних школ во Франции говорят, что они практикуют дифференцированное образование, по сравнению со средним показателем 44% в других странах (согласно опросам TALIS – *Teaching and Learning International Survey*). В 2013 г. только 37% учителей средних школ во Франции сообщили о совместном обучении учащихся–инвалидов со здоровыми детьми по сравнению с 58% в среднем в странах, которые участвовали в опросе [9]. В период с 2004 по 2015 г. число учащихся с ограниченными возможностями здоровья увеличилось в школах Франции почти в два раза: в 2015 г. их было 350 300.

Достигнутые на этом пути успехи нельзя отрицать, однако инклюзивная школьная концепция реализована в стране не полностью. Помещения школ далеко не всегда соответствуют стандартам доступности. Учащиеся с ограниченными возможностями по-прежнему часто отделяются от других учащихся средней и высшей школы. Наконец, учебные заведения не знакомы с семьями: менее половины всех семей знают об образовательных мероприятиях, предусмотренных в плане индивидуального обучения детей (40% семей детей в возрасте 12 лет и 44% детей в возрасте 8 лет) [9].

Общественность обеспокоена и тем, что около 10% молодых людей ежегодно покидают коллеж или лицей (полная средняя школа во Франции) без диплома. Подавляющее большинство молодых людей без диплома – это выходцы из семей иммигрантов. Политика интеграции иммигрантов требует от государства массу усилий и миллиарды вложений. К сожалению, поставленные цели не всегда оказываются реализованными. Именно дети иммигрантов во втором и третьем поколении демонстрируют во Франции наиболее радикальные исламистские взгляды, в школах они часто отличаются девиантным поведением, остаются на второй год и бросают школу, не получив аттестата. И хотя во Франции официально нет этнических школ, автохтонное население не желает, чтобы их дети обучались вместе с иммигрантами. Поэтому директора школ из благополучных районов делают все, чтобы не принимать детей из иммигрантских семей. А последние учатся в школах приоритетного образования (ZEP/REP), на которые государство выделяет дополнительное финансирование и которым уделяет особое внимание. Однако, как показывают опросы, в обществе к таким школам сформировалось негативное отношение. Семьи со средним достатком избегают этих учреждений. Районы компактного проживания иммигрантов из стран Северной Африки уже давно называют «районами гетто». В этом контексте девиз «свобода, равенство, братство», начертанный над входом во

французские школы, выглядит насмешкой. Учителя и школьные психологи давно уже бьют тревогу, называя такое явление «школьным апартеидом» [10]. К началу XXI в. число учащихся, охваченных приоритетным образованием, достигло 20% от общего числа учащихся Франции. Однако неуспеваемость, второгодничество, насилие в таких школах стали настоящей проблемой. Учителя признаются, что они организуют классы адаптированного обучения, в которых объединяют вместе детей–инвалидов и трудных подростков, что совершенно недопустимо. Работать в таких классах по инструкциям Министерства образования должны педагоги–добровольцы, для которых предусматривается специальная подготовка. Однако из-за недостаточного финансирования и нехватки подготовленных кадров (немного находится волонтеров, желающих работать в подобных школах) в классы адаптированного обучения нередко направляются обычные выпускники педагогических вузов. Поэтому уроки порой сводятся к наведению элементарной дисциплины [11, с. 51–52]. Вот мнение директора начальной школы в пригороде Парижа: «Равенство между государственными и частными школами отсутствует, лучшие школы получают дополнительное финансирование от родителей, могут отбирать учеников. ... Именно так рождается неравенство... Неоднородны и государственные школы: все знают о школах в неблагополучных районах, это своего рода гетто, с ними власти просто мирятся... Францию и французскую школу сегодня уже неверно называть “социальным лифтом”, и ситуацию нужно срочно менять. Нужно вернуть школе доверие, как того требуют родители и учащиеся» [12]. Родители учащихся из приоритетных школ, в свою очередь, считают, что слово «приоритетный» не имеет ничего общего с реальными учебными заведениями. Деньги, обещанные для найма и подготовки новых учителей, часто не поступают. Учебные часы сокращаются, а учеников в классах становится больше. Родители утверждают, что их дети являются жертвами неравенства [12].

Первоначально идея П.Бурдые по созданию районов приоритетного образования давала свои результаты: количество иммигрантов, имеющих среднее образование и знающих французский язык, значительно возросло. Однако вскоре созданная система забуксовала. Реальной интеграции детей североафриканских иммигрантов не происходит. Ситуацию осложняет то, что дети из арабских семей не проявляют большого желания интегрироваться во французское общество. Никакие занятия в классах по французской культуре и социальные программы не смогли переломить ситуацию. Иммигранты из стран Магриба (Алжир, Тунис, Марокко), похоже, предпочитают переделывать Францию по своему образу и подобию, нежели принять ее культурные и морально-нравственные ценности. Уже в 1980-е гг. обнаружилась эта особенность североафриканской иммиграции. Как писал французский историк Ф.Бродель, дети иммигрантов из стран Магриба во втором поколении оказались в затруднительном положении отверженных, которые сами отвергают ассимиляцию, иногда удававшуюся их отцам и дедам. «Препятствия серьезные: взаимное недоверие, страхи, расистские предрассудки, вдобавок глубокое различие верований и нравов; соседство и столкновение культур, не способных слиться воедино» [13]. Несмотря на то, что в научных кругах в течение двух десятилетий не прекращаются дискуссии, определяющие пути сосуществования различных культур и ведущие поиски «рецептов совместного проживания», консенсус так и не найден.

В 2015 г. исследования PISA показали, что Франция возглавляет международный рейтинг стран по критерию неравенства доступа к школьному образованию. По мнению директора Национального совета по оценке школьной системы (Le Conseil national d'évaluation du système scolaire – CNESCO) Н.Монс, Франция вот уже 15 лет действует вразрез с методиками, применяемыми в других развитых странах. Министерство национального образования в этой связи решило провести соб-

ственное расследование, и в 2016 г. ему был представлен отчет CNESCO о состоянии национального среднего образования, над которым в течение двух лет работали 22 команды французских и зарубежных исследователей. В отчете утверждается, что французская школа «снова порождает школьное неравенство». Как указывается в исследовании, французская система образования представляет собой «длинную цепь процессов, ведущих к неравенству». Особенно ярким примером служат зоны приоритетного обучения: «Эта программа, задуманная как временная, затянулась надолго, средства все больше размываются, а “эффект клейма” лишь усиливается: как только учебное заведение переходит в систему приоритетного, родители забирают из него детей, чтобы перевести их в другой коллеж», – утверждает социальный психолог Ж.Фелузи. Именно он еще 13 лет назад назвал явление «геттоизации школ» бедных пригородов «школьным апартеидом». «Несмотря на доказательства того, что система не работает, мы продолжаем идти прежней дорогой. Все страны, которые использовали эту систему, уже от нее отказались, поскольку отрицательных последствий у нее больше, чем положительных», – добавляет Ж.Фелузи. Учитывая эти малоутешительные выводы, участники исследования настаивают на том, чтобы Франция немедленно приняла меры для сокращения социального неравенства в школе. В частности, предлагается оказывать больше доверия учителям–практикам и выработать более «четкое представление о том, что такое справедливость в школе». Также рекомендуется развивать включение в систему образования детей младше трех лет и сделать обязательной непрерывную профессиональную подготовку учителей [14].

Надо признать, что Франция знает о своих слабых местах и пытается реформировать существующую систему обучения. Но у молодых французов возникает чувство, что в течение последних десятилетий все предпринятые реформы заканчиваются ухудшением того, что они призваны были

улучшить. Уже очень долгое время молодежь испытывает громадное недоверие к власти: есть ощущение, что данные им обещания не выполняются [15]. Выражение «равенство шансов» стало в настоящее время наиболее часто повторяющимся словосочетанием на всех сайтах Министерства образования и в речах чиновников от образования. Равенство шансов рассматривается во Франции как стремление обеспечить всем людям «одинаковые возможности для социального развития, независимо от социального или этнического происхождения, пола, финансовых средств родителей, места рождения, религиозных убеждений, возможной инвалидности» [16]. Однако создание общества равенства шансов для Франции пока лишь важная, но нерешенная задача.

Исследуя проблему неравенства в школе, важно различать понятия «равенство» и «равноправие». Люди не равны по своим физическим и психическим возможностям, по уровню жизни, другим характеристикам, и в этом отношении никакое право не в состоянии уравнивать их. Конституция может предоставить лишь равные права, одинаковые юридические (но не фактические) возможности пользоваться ими, а также установить равные для всех обязанности. Они могут быть неодинаковыми для различных групп людей (определенные ограничения возможны для иностранцев, не все граждане имеют избирательные права и т.д.), но в пределах каждой группы лиц эти права и обязанности должны быть одинаковы для всех ее членов. Обеспечение равенства шансов и возможностей в образовании трактуется шире, нежели инклюзивное образование: речь идет не только об особых детях, которые рискуют быть исключенными из системы образования, но и обычных детях, которые растут и воспитываются в неравных условиях. Перед французской школой снова, как и 40 лет назад, остро стоит задача – обеспечить всем детям,

в том числе из социально неблагополучных и бедных семей, равные условия доступа к среднему и высшему образованию.

ЛИТЕРАТУРА

1. La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. P., 1988.
2. Декларация прав и обязанностей человека и гражданина. Обязанности. Ст. 2.
3. Bourdieu P., Passeron J.-C. La Reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement. P.: Minuit, 1970. 283 p.
4. Boudon R. La crise de la sociologie. Questions d'épistémologie sociologique. Geneve, 1971. 328 p.
5. Dubet F. Sociologie de l'expérience. Seuil, 1994. 125 p.
6. Саламанкская декларация 1994 г. в рамках действий по образованию лиц с особыми потребностями.
7. Инклюзивное образование: путь в будущее. Международная конференция по образованию. 48 сессия, Женева, 25–28 ноября 2008 г.
8. UNESCO (2006). Principes directeurs pour l'inclusion: assurer l'accès à l'éducation pour tous. ED.2006/WS/45(Fr). [Электронный ресурс]. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/General_Presentation-48CIE-4_Russian_.pdf (Дата доступа 02.02.2018).
9. Le Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). [Электронный ресурс]. <http://www.cnesco.fr> (Дата доступа 04.02.2018).
10. Felouzis G., Perrotton J., Liot F. L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges. Seuil, 2005. 235 p.
11. Дудко С.А. Педагогические основания интеграции детей иммигрантов в социокультурное пространство современной Франции. Дис. ... к.пед.н. М., 2013. 161 с.
12. Франция возглавляет международный рейтинг стран по критерию несоблюдения равенства возможностей в обеспечении доступа к школьному образованию. [Электронный ресурс]. <http://ru.euronews.com/2016/11/25/not-all-is-equal-when-it-comes-to-learning-your-abc-s-in-france> (Дата доступа 06.02.2018).
13. Бродель Ф. Что такое Франция. Люди и вещи. М., 1997. 406 с.
14. Inégalités à l'école: le Cnesco accable l'éducation prioritaire française. [Электронный ресурс]. <http://www.vousnousils.fr/2016/09/27/inegalites-ecole-cnesco-593356> (Дата доступа 01.02.2018).
15. Французский бунт: почему школьники вышли на улицы. [Электронный ресурс]. <http://inosmi.ru/europe/20101026/163839782.html> (Дата доступа 04.02.2018).
16. Définition de l'égalité des chances. [Электронный ресурс]. http://www.toupie.org/Dictionnaire/Egalite_chances.htm (Дата доступа 06.02.2018).

ПРОЕКТ

Концепция совершенствования (модернизации) единой информационной образовательной среды, обеспечивающей реализацию национальных стратегий развития Российской Федерации

А.М.Кондаков, А.А.Вавилова, С.Г.Григорьев, В.В.Гриншкун, В.П.Дронов,
М.Л.Кондакова, С.В.Монахов, Б.М.Позднеев, Л.В.Шмелькова, Л.Н.Феденко

Аннотация. *Сегодня практически беспредельными стали коммуникационные возможности людей. Детище цифровой революции – социальные сети формируют новые виды самоидентификации человека, нормы и правила поведения, новую систему ценностей. Новой реальностью стали сетевое сознание и сетевое поведение человека, сетевое взаимодействие и сетевая идентичность. Эти процессы коренным образом видоизменяют и до недавнего времени одну их самых консервативных сфер человеческой деятельности – образование, знаменуя переход от «образования передачи знания» к «образованию формирования и непрерывного обновления компетенций». Объективно, стремительно происходящая трансформация системы образования порождает необходимость ее концептуального осмысления. В предлагаемой для обсуждения Концепции, разработанной в рамках проекта ФЦПРО «Развитие информационно-методических механизмов сопровождения мероприятий ФЦПРО, направленных на совершенствование (модернизацию) единой информационной образовательной среды Российской Федерации», мы исходим из понимания роли системы образования как важнейшего ресурса и условия развития личности, общества и государства, прежде всего в части реализации национальных стратегий развития Российской Федерации.*

Today, communication capabilities of people have become almost unlimited. The brainchild of the digital revolution - social networks form new types of self-identification rights, norms and rules of behavior, a new system of values. The new reality is the network consciousness and human network behavior; network interaction and network identity. These processes radically alter, until recently, one of the most conservative spheres of human activity - education, marking the transition from "the formation of the transfer of knowledge" to "the formation of formation and the continuous renewal of competencies." Objectively, the rapidly occurring transformation of the education system generates

the need for its conceptual comprehension. The proposed Concept for the discussion, developed within the framework of the FTSPRO project "Development of information and methodological support mechanisms for FTSPRO activities aimed at improving (modernizing) the unified information educational environment of the Russian Federation", the authors proceed from the understanding of the role of the education system as the most important resource and condition for the development of the individual, society and the state, primarily in the implementation of national development strategies of the Russian Federation.

Введение

Концепция представляет собой систему взглядов на содержание, принципы и подходы к совершенствованию (модернизации) единой информационной образовательной среды в Российской Федерации (далее – ЕИОС) с учетом национальных стратегий развития Российской Федерации.

Концепцией определяются цели, задачи, базовые принципы и ориентиры, основные направления совершенствования (модернизации) ЕИОС с учетом национальных стратегий развития Российской Федерации.

Предполагается, что Концепция будет реализована до 2025 г.

Концепция включает:

- обоснование актуальности и описание предпосылок разработки Концепции;
- обоснование базовых принципов и ориентиров Концепции, представляющих собой методологические основания ее построения и применения с учетом национальных стратегий развития Российской Федерации;
- описание роли ЕИОС в обеспечении реализации национальных стратегий развития Российской Федерации;
- цель и задачи Концепции;

- общую характеристику направлений совершенствования (модернизации) ЕИОС;
- основные направления применения Концепции;
- описание ожидаемых результатов, эффектов и рисков реализации Концепции;
- тезаурус ЕИОС.

1. Актуальность и предпосылки разработки Концепции

Согласно пункту 3 статьи 16 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], электронная информационно-образовательная среда включает электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивает освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места их нахождения. Как следует из той же статьи Федерального закона, обязанность создать условия для функционирования электронной информационно-образовательной среды предусмотрена для организаций, осуществляющих образовательную деятельность, при реализации образовательных программ с применением исключительно электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.

Вместе с тем, к настоящему времени активно возникли стратегические вызовы и задачи более широкого порядка, которые требуют уточнения данных трактовок информационно-образовательной среды. В России принят ряд федеральных нормативных правовых документов стратегического планирования (Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации [2], Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [3] и др.), которые создали предпосылки и обеспечили запуск «масштабной системной программы развития экономики нового технологического поколения» [4] – цифровой экономики, в реализации которой планируется опираться именно на российские компании, научные, исследовательские и инжиниринговые центры, тесно интегрированные с системой образования, экономикой, высокотехнологичными компаниями (Программа «Цифровая экономика Российской Федерации») [5].

Таким образом, электронная информационно-образовательная среда становится не

только обязательной и неотъемлемой частью собственно единого образовательного пространства Российской Федерации с перспективой интеграции в мировое образовательное пространство, но и важнейшим фактором формирования качественно новой экономики страны.

Учитывая, что единство образовательного пространства Российской Федерации обеспечивается федеральными государственными образовательными стандартами и федеральными государственными требованиями [1, п. 1. ст. 11], развитие, совершенствование (модернизация) ЕИОС становится важнейшим условием реализации основных образовательных программ.

В Концепции под ЕИОС, в общепсихологическом плане, понимается сетевое социальное и культурное пространство конструирования идентичности личности, чувствительное к разнообразию жизни, социокультурной динамике общества, запросам семьи, особенностям ребенка, коммуникативным и сетевым методологиям.

Информационно-образовательная среда Российской Федерации – сетевая открытая образовательная система, обеспечивающая безопасность и единство образовательного пространства Российской Федерации, его интеграцию в мировое образовательное пространство, предназначенная для планирования, организации и управления образовательным процессом на всех уровнях непрерывного образования, взаимодействия всех участников образовательных отношений. ЕИОС Российской Федерации представляет собой совокупность разнообразных образовательных и информационных печатных и электронных учебных материалов, электронных информационных ресурсов, средств информационно-коммуникационных сетевых технологий и автоматизированных систем, прорывных образовательных технологий, обеспечивающих удовлетворение перспективных образовательных потребностей личности, общества и государства.

Совершенствование (модернизация) ЕИОС будет в значительной мере определять эффективность реализации национальных стратегий развития Российской Федерации через:

- развитие и совершенствование кадрового потенциала высокотехнологичных и стратегических отраслей экономики в рамках реализации программ непрерывного образования;
- стимулирование развития цифровых технологий;

- возвращение новых поколений россиян, свободно владеющих цифровыми технологиями и мотивированных к реализации личного и профессионального потенциала в Российской Федерации;

- развитие отечественных систем информационной безопасности;

- совершенствование деятельности социальных институтов в условиях сетевого взаимодействия граждан, организаций, общественных объединений.

На протяжении практически всей истории человечества образование считалось одной из наиболее консервативных сфер жизнедеятельности. Ситуация кардинально изменилась с вступлением человечества в цифровую эпоху.

Экономисты, политики, социологи, эксперты различных профилей социально-экономического развития заявляют о наступлении Четвертой промышленной революции. В отличие от Третьей промышленной революции (электроника и цифровые технологии, автоматизировавшие производство, стирание граней между физическими, цифровыми и биологическими сферами), Четвертая промышленная революция, базирующаяся на цифровых и сетевых технологиях, породила наиболее быстрые, радикальные, масштабные и сложные перемены не только в экономике, но и в социальной сфере, общественной жизни, в том числе в образовании.

Человечество вступило в новую эпоху своего развития – сетевое общество, формирующее новую сетевую культуру человека, преобразующую сферы духовности, социального взаимодействия и технологий. Коренное отличие современных трансформаций человеческого общества от ранее происходивших его эволюций заключается в том, что формирование сетевого общества происходит во взаимодействии реальной, виртуальной и дополненной реальностей. Сетевое общество характеризуется новыми взаимоотношениями между людьми, новым отношением человечества к окружающей среде, информации, технике.

В образовательной сфере наиболее значимым является переход от эксклюзивности, ограниченности форм получения знаний и информации (а порой и искусственно создаваемого дефицита их получения) к всеобщей их доступности, от примата формализованных институтов к примату разнообразных форм взаимодействия всех участников образовательных отношений, от массовости единообразных методов обучения к персонализации.

Сетевая культура общества характеризуется:

- сетевой логикой распространения информации (сетевые информационные потоки, структуры и взаимодействия);

- непрерывно и стремительно обновляющейся сетевой экономикой с размытыми пространственными и временными границами;

- принципиально новыми компетенциями человека на фоне непрерывной «инфляции» традиционных квалификаций, моделей занятости;

- формированием «сетевой личности» как новой формы самоидентификации человека – онлайн-идентичности;

- персонификацией отбора и использования информации в сети, являющейся новым фундаментальным явлением в человеческой культуре;

- развитием социальных медиа как новой формы отражения общественного сознания, самого социального продукта цифровой культуры, лишенного границ для взаимодействия и коммуникации;

- научными исследованиями на основе анализа больших данных, как следствие новой методологии науки.

В сетевом обществе, центром которого является человек (личность), способен безгранично расширять знания, набор связей, направления взаимодействия, принципиальное значение приобретают вопросы духовности, этики, морали, нравственности. Развитие сетевого общества, сетевой культуры неизбежно приводит к изменению системы ценностей. И хотя нормы нравственного поведения не изменились, но изменились скорость и средства, с которыми они распространяются.

Сетевая социализация превращается в ведущий фактор становления идентичности личности в современной сетевой культуре в условиях глобального мира, причем во многом она осуществляется за пределами системы образования. Отсутствие управления этими процессами создает риски формирования стихийной, а в ряде случаев и социально деструктивной идентичности. Поэтому вопросы управления формированием идентичности в принципиально новых условиях сетевого общества – ключевая задача любого современного общества и государства.

Основные особенности развития российского общества и экономики в условиях Четвертой промышленной революции нашли отражение в Национальной технологической инициативе [6], направленной на разработку на основе долгосрочного прогнозирования системных реше-

ний по определению и развитию в Российской Федерации ключевых технологий, позволяющих создать условия для глобального технологического лидерства России к 2035 г.

К сквозным технологиям, отобранным с учетом основных трендов мирового развития, исходя из приоритета сетевых технологий, сконцентрированных вокруг человека как конечного потребителя, относятся [5]:

- большие данные;
- нейротехнологии и искусственный интеллект;
- системы распределенного реестра;
- квантовые технологии;
- новые производственные технологии;
- промышленный интернет;
- компоненты робототехники и сенсорики;
- технологии беспроводной связи;
- технологии виртуальной и дополненной реальности.

В социокультурной сфере в эпоху Четвертой промышленной революции происходят глобальные и масштабные трансформации, обусловленные кардинальным изменением того, как общество живет, работает, как граждане относятся друг к другу, как изменяется их идентичность и все, что с ней связано.

В образовании Четвертая промышленная революция породила эпоху наиболее радикальных перемен после появления печатного станка Гутенберга, «Великой дидактики» Я.А.Коменского и формирования национальных систем образования. Основным источником перемен – совокупность вызовов, стоящих перед образованием, в том числе новые политические, социальные, культурные и экономические контексты, факторы сложности и неопределенности.

В цифровую эпоху образование имеет ряд особенностей:

1. Образование становится важнейшей отраслью экономики цифрового общества, крупнейшим нематериальным активом любого государства. В связи с этим формирование и капитализация образования должны быть максимально управляемыми.

2. Изменяются способы создания, передачи и фиксации знания, процесс личностного развития человека, его самоидентификации на основе все более широкого использования постоянно развивающихся цифровых технологий и телекоммуникаций сетевого общества.

3. Знания становятся общедоступны и относительно дешевы за счет транснациональности

и транскультуральности цифровых технологий.

4. Возникает быстрорастущий рынок образовательных услуг вне формальной системы образования, который может в короткие сроки сузить сферу применения традиционных образовательных систем, привести к созданию новых образовательных стандартов, отвечающих формирующимся и быстро изменяющимся запросам потребителей. Значительная часть инноваций в образовании уже сегодня реализуется через образовательно-технологические стартапы.

5. Растет спрос на новые компетенции и формы подготовки, провоцируемый динамикой развития экономики в условиях неопределенности, быстрой сменой технологий, а именно:

- навыки и компетенции XXI в.;
 - базовые навыки, которые помогают решать повседневные задачи (навыки осмысленного чтения и письма, математическая грамотность, финансовая и предпринимательская грамотность, естественнонаучные знания, ИКТ-грамотность, культурная и гражданская грамотность и пр.);
 - компетенции, которые помогают решать более сложные задачи, в том числе в ситуации неопределенности и ускоряющихся изменений окружающей среды (критическое мышление, креативность, творческое и нелинейное мышление, умение общаться, работать в коллективе, конструктивно взаимодействуя с другими членами команды);
 - личностные качества, черты характера, которые помогают адаптироваться к стремительным изменениям окружающей среды (любопытность, инициативность, настойчивость, умение работать на результат, лидерские качества, социальная и культурная включенность в общественную жизнь);
 - «высокоскоростное», в том числе неформальное образование под узкий круг задач;
 - образование «на протяжении жизни» (непрерывное образование, постоянное получение новых знаний и компетенций) в условиях стремительных технологических, экономических, социальных, культурных изменений.
6. Происходит смена культурно-образовательных парадигм и смыслов, существенная реорганизация всех уровней образования, создается его новая «архитектура» на основе новых образовательных технологий, сетевых технологий, предусматривающая возможность непрерывного обновления содержания образования.

7. Важнейшей задачей становится развитие процессов управления идентичностью в условиях использования цифровых технологий и совершенствование (модернизация) и дальнейшее развитие единой информационной образовательной среды (как формы социальной сети).

8. Появился новый тип обучающихся, самостоятельно формирующих свою образовательную траекторию, нацеленных на самообразование, самоактуализацию и саморазвитие, соединяющих вместе учебу, работу и личностное развитие.

9. Образование вариативно и разнообразно, это своеобразная «матрица возможностей» человека. Образование не только формирует у обучающегося научную картину мира, но вместе с тем развивает компетенции для успешной, эффективной и безопасной жизнедеятельности в сетевом обществе и экономике знаний, удовлетворяет любые стремительно меняющиеся образовательные запросы.

Образование эпохи сетевого общества – ключ к построению новой расширенной многоплановой и многоаспектной реальности, оно закладывает фундамент принципиально новой организации жизни общества, что фактически обуславливает актуальность и создает предпосылки для совершенствования (модернизации) ЕИОС как информационного пространства¹, обеспечивающего:

- единство образовательного пространства Российской Федерации и его постоянное взаимодействие с мировым образовательным пространством;
- планирование, организацию и управление образовательным процессом;
- потребности пользователей (обучающихся, педагогов, родителей, администрации образовательных организаций, общественности, органов государственной власти и местного самоуправления) в информационных услугах и ресурсах образовательного характера;
- широкие возможности в приобретении ключевых компетенций и повышении функциональной грамотности граждан;
- развитие кадрового потенциала сферы об-

разования;

- реализацию целевых образовательных инициатив, направленных на обновление и адаптацию содержания образования и образовательных технологий для обучения всех категорий граждан, включая граждан с особыми образовательными потребностями, на приобретение и развитие перспективных квалификаций;
- развитие инфраструктуры и технологий сферы профессиональной ориентации, обеспечение личностного роста и самореализации различных категорий граждан;
- развитие инфраструктуры и практики оценки и признания квалификаций;
- развитие механизмов и практики формального признания результатов обучения, полученного, в том числе, в рамках неформального образования;
- развитие сетевой кооперации образовательных организаций, предприятий, научных и образовательных центров;
- развитие отраслевых механизмов непрерывного профессионального образования;
- развитие практики повышения квалификации в рамках деятельности профессиональных сообществ;
- формирование банков открытых образовательных ресурсов.

Наряду со Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы, Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации, программой «Цифровая экономика», иными документами стратегического планирования, направленными на создание экосистемы цифровой экономики, обеспечение опережающего развития, технологического превосходства Российской Федерации, Национальная технологическая инициатива является одной из предпосылок разработки настоящей Концепции.

Нормативной правовой основой разработки Концепции также являются:

- Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации»;
- Федеральный закон от 27 июля 2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных»;
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 сентября 2010 г. № 1507-р «О реализации национальной образовательной инициативы «Наша новая школа» (вместе с планом действий по модернизации общего образования на 2011–2015 годы);

¹ Информационное пространство – совокупность информационных ресурсов, созданных субъектами информационной сферы, средств взаимодействия таких субъектов, их информационных систем и необходимой информационной инфраструктуры [3, п. 4, подпункт «д»].

- Федеральный закон от 29 декабря 2010 г. № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»;
- Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 596 «О долгосрочной государственной экономической политике»;
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики»;
- Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки»;
- Указ Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы»;
- Концепция общественной безопасности в Российской Федерации;
- Основы государственной политики Российской Федерации в области международной информационной безопасности на период до 2020 года;
- Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 412-ФЗ «Об аккредитации в национальной системе аккредитации»;
- Военная доктрина Российской Федерации;
- постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 313 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Информационное общество” (2011–2020 годы)»;
- постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 316 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Экономическое развитие и инновационная экономика”»;
- постановление Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 295 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации “Развитие образования” на 2013–2020 годы»;
- распоряжение Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015 г. № 2471-р «Об утверждении Концепции информационной безопасности детей»;
- Указ Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»;
- постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 «О Федераль-

ной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы»;

- Федеральный закон от 29 июня 2015 г. № 162-ФЗ «О стандартизации в Российской Федерации»;

- перечень поручений Президента Российской Федерации от 2 января 2016 г. № Пр-15ГС по итогам заседания Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования, состоявшегося 23 декабря 2015 года;

- постановление Правительства Российской Федерации от 18 апреля 2016 г. № 317 «О реализации Национальной технологической инициативы»;

- Указ Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»;

- Указ Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 г. № 646 «Об утверждении Доктрины информационной безопасности Российской Федерации»;

- Указ Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы»;

- распоряжение Правительства РФ от 28 июля 2017 г. № 1632-р «Об утверждении программы “Цифровая экономика Российской Федерации”»;

- постановление Правительства Российской Федерации от 28 августа 2017 г. № 1030-р «О системе управления реализацией программы “Цифровая экономика Российской Федерации”»;

- Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года;

- Стратегия развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2020 года.

2. Базовые принципы и ориентиры Концепции, представляющие собой методологические основания ее построения и применения с учетом национальных стратегий развития Российской Федерации

Методологической основой совершенствования (модернизации) единой информационно-образовательной среды Российской Федерации является системно-средовой подход, в рамках которого ЕИОС рассматривается одновременно и как условие, и как средство формирования и функционирования экосистемы цифрового общества, в том числе цифровой экономики

Российской Федерации, обеспечивающей эффективное взаимодействие граждан, научно-образовательного сообщества, бизнеса, государства.

В Концепции в части стандартизации ИКТ применен методологический подход, изложенный в монографии «Международная и национальная стандартизация информационно-коммуникационных технологий в образовании» [7].

В соответствии с избранными методологическими основаниями в Концепции определены базовые принципы и ориентиры ее построения и применения, учитывающие положения документов стратегического прогнозирования Российской Федерации (национальных стратегий развития Российской Федерации). Эти базовые принципы и ориентиры рассматриваются в контексте единства и взаимного влияния трех составляющих макроструктуры ЕИОС:

- совокупность цифровых образовательных платформ и технологий;
- инфраструктура цифрового взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- цифровой информационный и образовательный контент.

В более узком ракурсе, в рамках цифровой экономики ЕИОС одновременно относится к трем уровням:

- *к уровню «платформы и технологии»* – как совокупность программных средств и цифровых технологий, программная среда, которая позволит интегрировать аппаратные средства и прикладные решения для повышения их эффективности, модель социального предпринимательства, основанная на высоких технологиях;

- *к уровню «рынки и отрасли»* – как взаимодействие поставщиков и потребителей образовательных услуг;

- *к уровню «среда»* – как условие развития кадровых ресурсов для совершенствования платформ, технологий, рынков, отраслей экономики.

Исходя из вышесказанного, совокупность базовых принципов и ориентиров, научно-методологических подходов к совершенствованию (модернизации) ЕИОС рассматривается в контексте единства и взаимного влияния трех составляющих ЕИОС:

- совокупность цифровых образовательных платформ и технологий;
- инфраструктура цифрового взаимодействия субъектов образовательного процесса;
- цифровой информационный и образовательный контент.

Базовыми принципами и ориентирами совершенствования (модернизации) ЕИОС как совокупности цифровых платформ и технологий являются:

– *единство образовательной и технологической логики* – согласованное использование в единой образовательной и технологической логике различных информационных технологий, решающих в разных структурных элементах ЕИОС разные специализированные задачи. При этом единство не означает использование единственного альтернативного универсального продукта или централизованного сервиса;

– *конкурентность* – возможность полной или частичной замены структурных элементов ЕИОС вследствие появления более совершенных конкурирующих технологий;

– *открытость системы* – свобода расширения ЕИОС новыми цифровыми технологиями, в том числе с учетом подключения внешних систем, взаимного обмена данными между различными структурными элементами ЕИОС как на национальном, так и на международном уровнях, готовность к интеграции и использованию прорывных и перспективных сквозных цифровых платформ и технологий, включая в том числе технологии больших данных, нейротехнологии и искусственный интеллект, системы распределенного реестра, компоненты робототехники и сенсорики, технологии беспроводной связи, технологии виртуальной и дополненной реальности и др.; обеспечение совместимости и единства внутренних и различных внешних информационных и образовательных ресурсов, доступных для всех субъектов образовательных отношений. Принцип открытости ЕИОС представляется одним из основополагающих, поскольку именно взаимодействие с внешним (информационным, образовательным, культурным, социальным) окружением служит основой развития ЕИОС в содержательном и социокультурном контекстах, определяет формирование в ней новых структур. Это, в свою очередь, обеспечивается соблюдением принципов масштабируемости (расширяемости без существенной перестройки) и гибкости структуры, создающих дополнительные возможности для отклика ЕИОС как открытой системы на воздействие внешней среды. При этом изменение ЕИОС, обусловленное новыми потребностями субъектов образовательного процесса, создает предпосылки для коренных изменений сложившейся образовательной системы;

– *ответственность разработчика* – обязанность и возможность разработчиков структурных элементов ЕИОС обновлять и совершенствовать содержание электронных образовательных ресурсов, цифровых технологий для решения изменяющихся задач образования, а также их ответственность за информационную безопасность предлагаемых технологических решений;

– *сетевой эффект* – эффективное управление сервисами за счет аналитики их использования;

– *согласованность технологий* – синергия технологий, обеспечивающая расширение сервисных возможностей платформ.

Базовыми принципами и ориентирами совершенствования (модернизации) ЕИОС как инфраструктуры цифрового взаимодействия субъектов образовательного процесса являются:

– *равные условия* – возможности и права граждан на получение образования независимо от социального статуса семей и географической принадлежности обучающихся;

– *свобода выбора* – право и возможность пользователя свободно выбирать те структурные элементы ЕИОС, такие как цифровые технологии, которые позволяют ему наиболее эффективно решить образовательные задачи с достижением высокого качества образования;

– *гибкость и адаптивность организационной структуры* – реализация различных вариантов построения индивидуальной образовательной стратегии в зависимости от личностных особенностей и возможностей обучающегося;

– *сотрудничество и социальное взаимодействие* – активное продуктивное взаимодействие всех субъектов образовательных отношений в ЕИОС;

– *индивидуализация и персонализация образовательных маршрутов* – личностное ориентирование ЕИОС на обучающегося с его культурно-познавательными потребностями, этнокультурными особенностями и традициями, на развитие его личности с учетом ее индивидуальных особенностей и познавательной активности во взаимодействии с ЕИОС, формирование персональных образовательных траекторий, фиксация образовательных достижений;

– *направленность на личностное развитие обучающегося* – отсутствие тупиковых образовательных маршрутов, стимулирование познавательной активности обучающегося, развитие навыков самообучения и саморазвития,

создание ситуации успешности и устойчивой мотивации к процессу познания;

– *психолого-педагогическая поддержка* обучающегося при взаимодействии с ЕИОС за счет наличия механизмов прямой и обратной связи;

– *прозрачность и объективность оценивания* – формирование и констатирование оценивания результатов деятельности обучающегося;

– *системность, вариативность и целостность ЕИОС* – содержательная, методическая, технологическая целостность образовательного процесса в преемственности всех уровней образования;

– *сетевое взаимодействие образовательных организаций и всех субъектов образовательных отношений;*

– *организационное и учебно-методическое сопровождение при взаимодействии с ЕИОС;*

– *непрерывное профессиональное развитие педагогических кадров во взаимодействии с ЕИОС.*

Базовыми принципами и ориентирами совершенствования (модернизации) ЕИОС как совокупности цифрового информационного и образовательного контента являются:

– *доступность* – неограниченная функциональность как коммерческих, так и некоммерческих элементов ЕИОС в соответствии с лицензионными условиями каждого из них для конкретного пользователя;

– *избыточность* – соответствие состава ЕИОС запросам и потребностям пользователя, возможность выбора пользователем необходимых и достаточных ресурсов и структурных элементов ЕИОС для качественного решения образовательных задач. Обеспечивает развивающие возможности ЕИОС, а наряду с принципом открытости – и реализацию социально-личностно-ориентированного образовательного процесса на основе открытых индивидуальных образовательных траекторий. Ресурсная избыточность ЕИОС является динамической характеристикой, изменение которой определяется как внешними воздействиями, так и деятельностью субъектов образовательного процесса;

– *безопасность* – защищенность граждан от информационных угроз, в том числе за счет формирования культуры личной информационной безопасности, популяризации информационных ресурсов, способствующих распространению традиционных российских духовно-нравственных ценностей;

– *достоверность и качество информации* – наличие указания источников информации, использование достоверной и качественной информации, корректное ее донесение до конечного пользователя.

Научно-методологическими подходами к совершенствованию (модернизации) ЕИОС являются:

– *средовой (сетевой) подход*, при котором ЕИОС рассматривается в качестве основного условия и средства профессионально-педагогической деятельности и профессионального развития педагогического работника (учителя, воспитателя, преподавателя) в цифровом обществе; средовой подход позволяет учитывать при проектировании и развитии ЕИОС быстро изменяющиеся условия социокультурной среды (сети), общие тенденции информационного развития сетевого общества;

– *системно-деятельностный подход*, при котором ЕИОС рассматривается как среда для одновременного формирования личностных качеств, компетенций, базовых знаний и навыков обучающихся, является наиболее совершенной формой диалектического метода познания действительности, с помощью которого каждый объект рассматривается как состоящий из взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов;

– *интегративный подход*, при котором ЕИОС рассматривается как интегративная совокупность реальной, дополненной и виртуальной составляющих развивающей среды, обеспечивающих реализацию различных технологий смешанного обучения, комбинирование которых позволяет синтезировать личностно-ориентированный и деятельностный подходы к обучению с учетом многообразия возможностей ЕИОС и индивидуальных особенностей обучающихся;

– *системно-мыследеятельностный подход*, при котором ЕИОС рассматривается как среда, обеспечивающая возникновение конструктивной коммуникации между «носителем опыта деятельности» и «неофитом» (при этом не всегда «носителем опыта» является педагог, а «неофитом» – обучающийся). Вопрос, обращенный к носителю опыта о том, как он осуществляет ту или иную мыследеятельность, требует от него выхода в рефлексию (рефлексивную позицию). Обращение этой рефлексии на те или иные аспекты осуществляемой мыследеятельности (в зависимости от целей обучения–воспитания и концепции педагогической деятель-

ности), попытки зафиксировать эти аспекты в объективированных формах и, наконец, появление фигуры «посредника» – педагога, берущего на себя функцию нормативного описания деятельности и обеспечения процессов ее усвоения;

– *имитационный подход*, предполагающий осуществление высококвалифицированной профессиональной педагогической деятельности с применением информационно-коммуникационных технологий, компьютерных, имитационных симуляторов, тренажеров и моделей;

– *проектный подход*, предусматривающий формирование компетенций проектно-исследовательской деятельности в условиях ЕИОС;

– *синергетический подход*, определяющий проектирование индивидуальных информационных сред обучающихся (прежде всего, в системе формального образования), складывающихся из элементов ЕИОС образовательных организаций на основе процессов самоорганизации ее субъектов;

– *векторно-контекстуальный подход*, который устанавливает соотношение между феноменами «вектор», показывающий направление действия силы, и «контекст», локализирующий события или процессы в пространстве и времени. В рамках данного подхода развитие каждого обучающегося определяется взаимодействием ЕИОС, многочисленных социальных, психологических и исторических факторов. Развитие, заданное определенным «вектором» (цели и задачи, поставленные образовательной программой; результаты освоения программы, определенные федеральными государственными образовательными стандартами в виде предметных, метапредметных и личностных результатов обучающихся), осуществляется через систему лично значимых «контекстов», мотивирующих обучающихся к развитию;

– *культурологический подход*, обеспечивающий в контексте совершенствования (модернизации) ЕИОС возможность формирования у обучающихся способности решать различные типы учебно-познавательных задач:

– распознавать и классифицировать различные явления и факты культуры;

– выявлять и сравнивать существенные общие и отличительные признаки социокультурных феноменов;

– выделять и описывать нравственные и эстетические составляющие в объектах культуры;

- осуществлять поиск социокультурной информации;

- выделять социокультурные проблемы; строить оценочные шкалы и т.д.

В связи с этим культурологический подход при решении задач развивающего характера выступает в качестве специфического дидактического средства, обеспечивающего формирование у обучающихся готовности к широкой поисковой деятельности в постоянно меняющейся социокультурной среде. Культурологический подход позволяет сформировать системно-целостный взгляд на мир и культуру, гуманизировать процесс образования, что, в конечном итоге, дает возможность более эффективно использовать его в процессе проектирования ЕИОС.

3. Роль ЕИОС в обеспечении реализации национальных стратегий развития Российской Федерации

В соответствии с Федеральным законом от 28 июня 2017 г. № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в Российской Федерации» к документам стратегического планирования, разрабатываемым на федеральном уровне, в том числе, относятся документы стратегического планирования, разрабатываемые в рамках целеполагания. При этом к указанным документам относятся:

- ежегодное Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации;

- Стратегия социально-экономического развития Российской Федерации;

- Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, а также основы государственной политики, доктрины и другие документы в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации;

- Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации.

ЕИОС как часть единой экосистемы цифровой экономики Российской Федерации обеспечивает эффективное взаимодействие участников образовательных отношений, общественности, работодателей и государства в целях реализации закрепленного Конституцией Российской Федерации права граждан на образование.

Меры, направленные на обеспечение доступности и качества образования, информационной безопасности детства, функционирование общественных механизмов экспертизы интернет-контента для детей, предусмотренные «На-

циональной стратегией действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [8], напрямую связаны с совершенствованием (модернизацией) ЕИОС, поскольку ЕИОС обеспечивает:

- продолжение внедрения электронных форм оценки знаний обучающихся;

- создание и внедрение программ обучения детей и подростков правилам безопасного поведения в интернет-пространстве, профилактики интернет-зависимости, предупреждения рисков вовлечения в противоправную деятельность.

ЕИОС позволяет проводить мониторинговые исследования по вопросам обеспечения безопасности образовательной среды образовательных учреждений, а также по вопросам научно-методического и нормативно-правового обеспечения соблюдения санитарно-гигиенических требований к использованию информационно-компьютерных средств в образовании детей.

В рамках реализации «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [9] ЕИОС обеспечивает формирование у детей и молодежи культуры межнационального общения, основанной на толерантности, уважении чести и национального достоинства граждан, духовных и нравственных ценностей народов России. Это достигается на всех этапах образовательного процесса через реализацию образовательных программ в цифровой среде и сетевых форм взаимодействия.

ЕИОС позволяет использовать в системе образования многоязычие как эффективный путь сохранения и развития этнокультурного и языкового многообразия российского общества, создавать в образовательных учреждениях высшего и среднего профессионального образования сетевые структуры студенческого самоуправления на интернациональной основе, обеспечивать эффективную поддержку инициатив пользователей ЕИОС, оперативно совершенствовать учебную литературу и программы обучения. ЕИОС также является инструментом эффективной подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

При совершенствовании (модернизации) ЕИОС учитываются предусмотренные «Концепцией общественной безопасности в Российской Федерации» [10] информационные меры по предупреждению террористической и экстремистской деятельности, профилактике

социальных и межнациональных конфликтов. При этом контент и механизмы взаимодействия при реализации образовательных программ с использованием ЕИОС обеспечивают, в том числе, противодействие идеологии терроризма, являются частью профилактических и воспитательных мер, направленных на предупреждение экстремистской деятельности, социальных и межнациональных конфликтов.

Формирование и ведение индивидуального профиля обучающегося в рамках ЕИОС содействует предупреждению безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий, совершаемых несовершеннолетними, профилактике способствующих этому причин и условий, что является существенной мерой в области противодействия преступным и иным противоправным посяательствам в отношении несовершеннолетних.

ЕИОС обеспечивает взаимодействие заинтересованных сторон на национальном и международном уровнях в области обнаружения компьютерных атак и установления их источников, что соответствует положениям «Концепции государственной системы обнаружения, предупреждения и ликвидации последствий компьютерных атак на информационные ресурсы Российской Федерации» [11].

В соответствии с «Военной доктриной Российской Федерации» [12] одной из основных внутренних военных опасностей является деятельность по информационному воздействию на население, в первую очередь на молодых граждан страны, имеющая целью подрыв исторических, духовных и патриотических традиций в области защиты Отечества, провоцирование межнациональной и социальной напряженности, экстремизма, разжигание этнической и религиозной ненависти либо вражды. Содержательное наполнение и формы взаимодействия внутри ЕИОС, обеспечивающие свободное коммуникативное взаимодействие с компетентными лидерами в различных сферах знания, являются действенной мерой противодействия такого рода военным угрозам.

При совершенствовании (модернизации) ЕИОС учитываются положения «Концепции информационной безопасности детей» [13] о содействии созданию условий, обеспечивающих позитивную социализацию и индивидуализацию ребенка, его психологическое благополучие и позитивное мировосприятие, повышение уровня медиаграмотности детей, которые должны с раннего возраста приоб-

ретаать навыки безопасного существования в современном информационном пространстве (формировать механизмы критической оценки получаемых сведений, вырабатывать навык самостоятельной оценки контента, умения анализировать и отличать настоящие новости от дезинформации, противостоять манипулированию и зловерной рекламе асоциального поведения и т.д.).

ЕИОС нацелена на решение ряда задач национальной безопасности в области науки, технологий и образования, указанных в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [14]. Это необходимость развития системы поддержки талантливых детей, внешнего дополнительного образования, детского технического и художественного творчества, решения проблем переполненности общеобразовательных организаций, наращивание экспорта качественных образовательных услуг в цифровом формате.

ЕИОС создает условия для продвижения русского языка, является универсальным механизмом его освоения в процессе обучения вне зависимости от языковой среды, в которой живет обучающийся, позволяет поддерживать и развивать систему российских образовательных организаций за рубежом, оказывать поддержку филиалам и представлять российским образовательным организациям, расположенным на территориях иностранных государств, решая тем самым задачи, определенные «Концепцией внешней политики Российской Федерации» [15].

ЕИОС является инструментом формирования кадрового потенциала отечественной экономики, который необходим для запуска масштабной системной программы развития экономики нового технологического поколения – цифровой экономики, провозглашенной в Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 1 декабря 2016 г.

В «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» определены на ближайшие 10–15 лет приоритеты научно-технологического развития Российской Федерации, которые:

- позволят получить научные и научно-технические результаты и создать технологии, являющиеся основой инновационного развития внутреннего рынка продуктов и услуг, устойчивого положения России на внешнем рынке;
- обеспечат, в том числе, переход к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, роботизирован-

ным системам, новым материалам и способам конструирования, создание систем обработки больших объемов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта.

В контексте указанных приоритетов ЕИОС становится средой, обеспечивающей возможность реализации индивидуальных образовательных траекторий юных российских граждан с учетом их одаренности, склонностей и мотивации, вне зависимости от их территориального проживания, социальных и экономических возможностей семей, т.е. формирует носителей новых знаний, разработчиков прорывных технологий, гармоничные личности с высоким потенциалом развития и профессионализации в избранной сфере, одновременно с ранних лет закладывая и развивая базовые компетенции цифровой экономики.

ЕИОС базируется на создании и внедрении информационных технологий, изначально устойчивых к различным видам воздействия, что соответствует основным направлениям обеспечения информационной безопасности в области науки, технологий и образования «Доктрины информационной безопасности Российской Федерации» [16], создает условия для достижения конкурентоспособности российских информационных технологий и развития научно-технического потенциала в области обеспечения информационной безопасности. Формирование базовых и профессиональных компетенций в области цифровой экономики, цифровизации образования и обучающихся в ЕИОС или с применением ресурсов ЕИОС содействует развитию кадрового потенциала в области обеспечения информационной безопасности, применения информационных технологий, а также содействует формированию культуры личной информационной безопасности.

ЕИОС предоставляет возможности для реализации новых форм, программ и методов подготовки в области гражданской обороны с использованием современных технических средств обучения, информационных технологий и тренажеров, содействуя этим решению задачи повышения качества подготовки населения в области гражданской обороны [17].

ЕИОС создает условия для решения поставленной «Стратегией развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» задачи формирования информационного пространства знаний, предоставляя усовершенствование механизмов обмена знаниями, формирование среды за счет интеграции информационных и образователь-

ных ресурсов, способствующих распространению традиционных российских духовно-нравственных ценностей, обеспечения условий и возможностей для научно-технического творчества, создание онлайн-площадок для самореализации представителей образовательных и научных организаций.

ЕИОС также создает условия для решения задачи совершенствования дополнительного образования, предоставляя возможности для привлечения детей к занятиям научными изысканиями и творчеством, развития их способности решать нестандартные задачи в рамках реализации онлайн-курсов, сетевых образовательных программ и обучающих проектов. Именно ЕИОС позволяет эффективно и в полной мере использовать и развивать различные образовательные технологии, в том числе дистанционные, электронное обучение, при реализации образовательных программ.

ЕИОС как современная информационная платформа обеспечивает распространение достоверной и качественной информации российского производства и содействует насыщению рынка доступными, качественными и легальными образовательными медиапродуктами и сервисами российского производства. ЕИОС обеспечивает приоритетный сценарий развития информационного общества в России в части формирования национальной технологической платформы онлайн-образования, реализации онлайн-образования.

Совершенствование (модернизация) ЕИОС ориентировано на реализацию программы «Цифровая экономика Российской Федерации», включая решение задач «Дорожной карты» по направлению развития цифровой экономики «Кадры и образование». Совершенствование (модернизация) ЕИОС предусматривает обеспечение функционирования механизма формирования независимой оценки и самооценки базовых и профессиональных компетенций цифровой экономики (в зависимости от уровня осваиваемых программ) на основе типовой расширяемой структуры модели компетенций, обеспечивающих эффективное взаимодействие общества, бизнеса, рынка труда и образования в условиях цифровой экономики, формирование и учет индивидуальных профилей компетенций граждан и траекторий их развития, а также использование общепользовательских и профессиональных цифровых инструментов при реализации образовательных программ всех уровней.

Особую роль ЕИОС играет в решении задач, определенных «Концепцией государственной

миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (утв. Президентом Российской Федерации) [18] в части содействия образовательной миграции и поддержки академической мобильности, поскольку позволяет вне зависимости от территории проживания реализовывать образовательные потребности через онлайн-обучение и участвовать в проектной деятельности сетевых образовательных сообществ, расширяя представления о требованиях, предъявляемых отечественными и зарубежными образовательными организациями. ЕИОС содействует продвижению российских образовательных онлайн-услуг за рубежом, обеспечивая экспорт российских образовательных услуг в цифровой форме в страны – источники массовой миграции в Российскую Федерацию, а также содействует мобильности специалистов, занимающихся преподавательской, исследовательской и экспертно-аналитической работой в образовательных учреждениях и научных организациях в рамках проектной внутрисетевой педагогической работы.

Особое значение ЕИОС приобретает при реализации «Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2020 года» [19], обеспечивая улучшение качества жизни населения, проживающего и работающего в Арктической зоне Российской Федерации, включая коренные малочисленные народы, повышение уровня их образования, обеспечивая подготовку, переподготовку и повышение квалификации специалистов в системе высшего и среднего специального образования для работы в арктических условиях с учетом существующих и прогнозируемых потребностей в специалистах в области морской геологии, добычи и переработки углеводородов, морских биотехнологий, информационно-коммуникационных технологий и иных специальностей. ЕИОС позволяет совершенствовать образовательные программы для коренного населения Арктической зоны Российской Федерации, особенно в части, касающейся подготовки детей к жизни в современном обществе с полноценным освоением навыков проживания в экстремальных природных условиях через дистанционное обучение.

4. Цель и задачи Концепции

Целью Концепции является определение базовых принципов и ориентиров совершенствования (модернизации) ЕИОС с учетом национальных стратегий развития Российской Федерации в условиях цифровой экономики.

Задачами Концепции являются:

- определение совокупности базовых принципов и ориентиров, научно-методологических подходов к совершенствованию (модернизации) ЕИОС;
- определение роли ЕИОС в реализации национальных стратегий развития Российской Федерации;
- определение общей характеристики направлений, цели и задач совершенствования (модернизации) ЕИОС.

В Концепции ранее была представлена совокупность базовых принципов и ориентиров, научно-методологических подходов к совершенствованию (модернизации) ЕИОС (2. Базовые принципы и ориентиры Концепции, представляющие собой методологические основания ее построения и применения с учетом национальных стратегий развития Российской Федерации), а также описана роль ЕИОС в реализации национальных стратегий развития Российской Федерации (3. Роль ЕИОС в обеспечении реализации национальных стратегий развития Российской Федерации).

Далее в Концепции будет дана общая характеристика направлений, сформулированы цель и задачи совершенствования (модернизации) ЕИОС

5. Общая характеристика направлений совершенствования (модернизации) ЕИОС

На смену существующей электронной информационно-образовательной среде, включающей электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [1, п. 1, ст. 16], приходит принципиально иная ЕИОС, задачи которой существенно шире и масштабнее.

ЕИОС, помимо указанных выше составляющих электронной информационно-образовательной среды, включает в себя:

- цифровую технологическую образовательную систему с подключением всех образовательных организаций Российской Федерации и иных организаций и пользователей, участвующих в сетевом образовательном взаимодействии, обеспечивающую реализацию образовательных программ в информационно-образовательной среде, создание, обновление и поддержку персональных профилей компетенций обучающихся и траекторий их развития;

- облачную информационную систему формирования, ведения, хранения, поддержки и учета индивидуальных профилей компетенций обучающихся и траекторий их развития, обеспечивающую возможность самостоятельного выбора обучающимися индивидуальных способов формирования базовых компетенций цифровой экономики, обеспечивающую предоставление доступа к индивидуальным профилям других физических и юридических лиц по желанию граждан и организаций;
- облачную информационную систему, поддерживающую на основе методики расчета персональных траекторий обучения разработку и построение персональных образовательных траекторий обучающихся с учетом их интересов, способностей и склонностей, диагностику персональных способностей обучающихся с учетом направлений цифровой экономики и атласа новых профессий, обеспечивающую информационное сопровождение социальной и трудовой активности обучающихся, на основе взаимодействия с соответствующей инфраструктурой (акселераторы, венчурные фонды, программы стимулирования деловой активности обучающихся и др.);
- систему оценки и самооценки сформированности базовых компетенций цифровой экономики для всех выпускников и обучающихся системы общего образования, а также системы профессионального образования и дополнительного образования для всех специальностей и направлений подготовки;
- систему анализа эффективности обучения и соответствия уровня освоения компетенций цифровой экономики ожиданиям рынка;
- обновленные с учетом требований к компетенциям цифрового общества образовательные программы всех уровней образования в целях использования в учебной деятельности, в том числе при государственной итоговой аттестации, общепользовательских и профессиональных цифровых инструментов;
- систему профессиональной ориентации на основе информации о профессиях, включенных в атлас новых профессий, массовая востребованность в которых прогнозируется в ближайшие 15 лет, включая возможные образовательные траектории для их получения, требования к компетенциям и перечень учебных предметов, в наибольшей степени способствующих в дальнейшем их освоению, а также требования к компетенциям лиц, завершивших обучение по программам среднего общего образования, необходимым для освоения новых профессий, массовая востребованность в которых прогнозируется в ближайшие 15 лет;
- сетевую систему повышения квалификации, профессиональной переподготовки, непрерывного профессионального развития педагогических кадров, в целях обеспечения их готовности реализовывать современные модели образовательного процесса с учетом требований цифровой экономики на основе вариативных модульных программ, реализуемых в формате онлайн-курсов;
- сетевую инфраструктуру для формирования сетевых методических сообществ «цифровых» школьных педагогов на базе организаций высшего и дополнительного профессионального образования при поддержке образовательных подразделений крупнейших технологических компаний и научных и исследовательских организаций в сфере разработок для цифровой индустрии, в целях обеспечения непрерывного обновления компетенций в контексте современных исследований и индустриальной практики;
- вариативную и открытую систему оценки компетенций цифровой экономики педагогических работников в соответствии с ключевыми компетенциями цифровой экономики, включающую критерии и показатели для различных категорий педагогических работников, а также инструментарий для оценки и самооценки;
- систему свободного выбора потребителем поставщиков образовательных услуг, получение интегрированных (комплексных) услуг в сети на основе персонифицированного финансирования;
- систему сетевого взаимодействия для высокомотивированных и талантливых обучающихся на основе профиля компетенций и персональных траекторий развития, обеспечивающую их раннее выявление, поддержку и сопровождение;
- систему сбора и анализа больших данных для проведения аналитических исследований, в том числе в части сформированности ключевых цифровых компетенций для участия в международных сопоставительных исследованиях;
- систему мониторинга качества образования, условий для реализации обучающимися персональных образовательных траекторий, для формирования ключевых компетенций цифровой экономики, образовательных и профессиональных траекторий обучающихся, компьютерной (цифровой) грамотности и готовности к использованию цифровых технологий педагогов и руководителей образовательных организаций, образовательных ресурсов,

программ, практик, образовательных организаций, педагогических работников, готовности систем образования к цифровой экономике для государств-членов, наблюдателей и партнеров Евразийского экономического союза, Содружества Независимых Государств, Шанхайской организации сотрудничества и БРИКС и т.д. в целях оценки и повышения эффективности работы всех систем ЕИОС, своевременного отслеживания тенденций и принятия управленческих решений, формирования оптимальных образовательных траекторий обучающихся;

- цифровое представительство образовательных организаций, инновационных площадок и т.д.;

- облачную цифровую систему поддержки всех предметных областей, в том числе предметной области «Технология», включающую цифровой контент – электронные учебные материалы (цифровые образовательные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, учебные онлайн-курсы, массовые открытые онлайн-курсы и др.), совокупность дистанционных образовательных технологий и электронного обучения для всех видов и форм деятельности обучающихся, в том числе в сетевом взаимодействии с другими организациями общего и дополнительного образования в соответствии с требованиями цифровой экономики;

- сетевую программу, направленную на массовое обучение основам предпринимательства школьников, студентов, молодых ученых и специалистов, а также наставников и организаторов соответствующего обучения;

- технологии адаптивного обучения, обеспечивающие индивидуализацию процесса обучения и поддержку учащихся с низкими образовательными результатами.

Целью совершенствования (модернизации) ЕИОС является ее трансформация в соответствии с мировыми тенденциями трансформации человеческой цивилизации на современном этапе и задачами национальных стратегий развития Российской Федерации в части образования, в том числе программы «Цифровая экономика Российской Федерации» по направлению «Кадры и образование», для повышения эффективности реализации стратегических направлений развития Российской Федерации.

Задачами совершенствования (модернизации) ЕИОС являются:

- реализация механизмов экспертизы интернет-контента для обучающихся [8];

- создание и внедрение программ обучения детей и подростков правилам безопасного по-

ведения в интернет-пространстве, профилактики интернет-зависимости, предупреждения рисков вовлечения в противоправную деятельность [8];

- создание условий для использования многоязычия как способа сохранения и развития этнокультурного и языкового многообразия российского общества [9];

- создание условий для развития личности обучающегося, обеспечивающих позитивную социализацию и индивидуализацию обучающегося, его психологическое благополучие и позитивное мировосприятие, и повышения качества образования [13] за счет использования эффективных информационных, образовательных и компьютерных технологий, развития учебной мотивации, образовательной и предметной компетентности в процессе взаимодействия с компонентами ЕИОС;

- модернизация образовательной и управленческой деятельности на основе использования единой инновационной информационно-образовательной инфраструктуры;

- повышение эффективности образовательного процесса в образовательных организациях за счет использования в деятельности педагогических работников и администрации ИКТ при хранении и обработке информации, создании электронной системы мониторинга и документооборота в школе;

- повышение качества преподавания за счет эффективного использования во всех видах образовательной и административной деятельности в образовательной организации существующих и постоянно развивающихся информационно-образовательных ресурсов интернета, овладения современными методиками преподавания и способами организации учебно-воспитательного процесса с помощью компьютерных и интернет технологий;

- создание условий для оперативного мониторинга и информационно-коммуникативного взаимодействия всех участников образовательного процесса по всем вопросам жизнедеятельности образовательной организации;

- формирование навыков и компетенций XXI в., необходимых для успешной интеграции обучающихся в современную профессиональную деятельность (критическое и системное мышление, медиаграмотность, способность к решению творческих задач, умение работать в команде и продуктивно сотрудничать, способность глобально мыслить и др.);

- формирование кадрового управленческого и педагогического ресурса для реализации моделей дистанционного обучения, электрон-

ного обучения, внедрения дистанционных образовательных технологий, технологий смешанного и мобильного обучения в образовательный процесс;

- формирование и развитие информационной культуры, как части общей культуры, и навыков информационной гигиены всех участников образовательных отношений;

- создание условий для освоения обучающимися навыков коллективной учебной деятельности, в том числе проектной, эффективных способов планирования и представления результатов своей учебной деятельности;

- наращивание экспорта качественных образовательных услуг в цифровом формате;

- реализация новых форм, программ и методов подготовки в области гражданской обороны с использованием современных технических средств обучения, информационных технологий и тренажеров в целях повышения качества подготовки населения в области гражданской обороны [17];

- повышение качества и доступности образования для населения, проживающего и работающего в Арктической зоне Российской Федерации, включая коренные малочисленные народы, обеспечение подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов в системе высшего и среднего специального образования для работы в арктических условиях с учетом существующих и прогнозируемых потребностей в специалистах в области морской геологии, добычи и переработки углеводородов, морских биотехнологий, информационно-коммуникационных технологий и иных специальностей. Совершенствование образовательных программ для коренного населения Арктической зоны Российской Федерации, особенно в части, касающейся подготовки детей к жизни в современном обществе с полноценным освоением навыков проживания в экстремальных природных условиях через дистанционное обучение [19];

- создание внутри ЕИОС онлайн-центров довузовской подготовки, изучения русского языка в образовательных учреждениях начального профессионального образования для стран с наиболее интенсивными миграционными потоками [18].

6. Требования к ЕИОС

ЕИОС должна обеспечивать:

- взаимодействие с правоохранительными органами и другими государственными органами, владельцами информационных ресурсов Российской Федерации, операторами связи, интернет-провайдерами и иными заинтере-

сованными организациями на национальном и международном уровнях в области обнаружения компьютерных атак и установления их источников, включая обмен информацией о выявленных компьютерных атаках и вызванных ими компьютерных инцидентах, а также обмен опытом в сфере выявления и устранения уязвимостей программного обеспечения и оборудования и реагирования на компьютерные инциденты [11];

- выявление, сбор и анализ сведений об уязвимостях программного обеспечения и оборудования, мониторинг степени защищенности информационных систем и информационно-телекоммуникационных сетей на всех этапах создания, функционирования и модернизации, а также разработку методических рекомендаций для пользователей по организации защиты информационных ресурсов от компьютерных атак, организацию и осуществление антивирусной защиты [13];

- свободную коммуникацию между всеми участниками образовательных отношений, их совместную деятельность и эффективное сотрудничество, продуктивные формы интерактивного и сетевого взаимодействия в единой информационно-образовательной среде [12];

- внедрение эффективных современных технических и программных средств защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью, нравственному и духовному развитию [13];

- свободный и равный доступ всем участникам образовательных отношений к электронным образовательным ресурсам, услугам и сервисам ЕИОС в соответствии с их образовательными запросами и потребностями. Любой гражданин Российской Федерации должен иметь доступ к интернету, который выступает как важнейший информационный и коммуникационный ресурс и средство обеспечения конституционных прав и свобод, в том числе на доступ к информации [1, ст. 3, п. 1, ч. 4];

- укрепление и развитие ценностно-смысловых основ российского общества, духовных и нравственных ценностей, защиту и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства [1, ст. 3, п. 1, ч. 4], а также соблюдение требований информационной безопасности [13];

- защищенность информационных ресурсов от компьютерных атак и штатное функционирование данных ресурсов в условиях компьютерных атак [13];

- реализацию механизма формирования независимой оценки и самооценки базовых

компетенций цифровой экономики (при освоении программ общего образования), базовых и профессиональных компетенций цифровой экономики (при освоении программ среднего общего образования, профессионального образования, профессионального обучения, дополнительного образования) на основе типовой расширяемой структуры модели компетенций для каждого уровня образования, обеспечивающих эффективное взаимодействие общества, бизнеса, рынка труда и образования в условиях цифровой экономики [5];

- формирование, учет и поддержку индивидуальных профилей компетенций граждан, траекторий их развития и реализации персонального образовательного маршрута (облачное решение), включающих в том числе запись их учебной и трудовой деятельности и результатов, в установленном нормативными правовыми актами Российской Федерации формате, обеспечение доступа к этой информации физических и юридических лиц на основании установленных нормативными правовыми актами Российской Федерации правил доступа, учитывающих обусловленные законодательством Российской Федерации особенности работы с персональными данными [5], в том числе через интеграцию с иными информационными системами [10];

- включение в образовательные программы всех уровней образования, реализуемых в ЕИ-ОС или посредством ЕИОС, использования в учебной деятельности, в том числе при всех видах аттестации, осуществляемых в цифровой форме с использованием инструментов и ресурсов ЕИОС, общепользовательских и профессиональных цифровых инструментов [5];

- создание основанной на ИКТ многоуровневой системы управления качеством образования (на всех уровнях управления образованием, включая государственные, негосударственные и муниципальные образовательные организации), обеспечивая ее интеграцию на федеральном уровне;

- интеграцию российского образовательного пространства в мировое образовательное пространство на основе унификации технологических стандартов, форматов и классификаторов;

- возможности персонализации образования, ориентированной на личностные образовательные потребности человека, в том числе за счет кастомизации структурных элементов ЕИОС под нужды конкретных пользователей;

- непрерывность образования и возможности его получения в течение всей жизни в зависимости от потребностей личностного

профессионального развития и успешной социализации человека, роста его социального статуса;

- методическое, консультационное и организационно-технологическое сопровождение участников образовательных отношений при реализации образовательных программ всех уровней, в том числе в условиях семейного обучения и самообразования;

- равные конкурентные возможности для всех участников отрасли по производству и распространению электронного контента, услуг и сервисов;

- онлайн-систему профессиональной ориентации обучающихся на основе атласа новых профессий для применения образовательными организациями и семьями;

- возможности профессионального развития педагогических работников, включая реализацию сетевой интерактивной модульной постоянно обновляемой программы повышения квалификации, непрерывного профессионального развития педагогических кадров [5];

- реализацию цифровой системы раннего выявления высокомотивированных и талантливых обучающихся на основе профиля компетенций, контент-анализа их сетевой активности, иных педагогических, психолого-педагогических и иных научных методов, а также поддержки и сопровождения персональных траекторий развития высокомотивированных и талантливых обучающихся с возможностью вовлечения в систему поддержки и сопровождения заинтересованных потенциальных работодателей и профильных (в зависимости от вида одаренности) профессиональных организаций [5];

- реализацию системы педагогического роста, рейтингования педагогов, организаций, образовательных программ, учитывающую результаты оценки компетенций обучающихся в рамках различных видов аттестации, участия в конкурсных мероприятиях, осуществления проектной и иной творческой деятельности, а также по результатам динамики персональных траекторий развития обучающихся в части сформированности базовых компетенций цифровой экономики, в ЕИОС или с использованием ее ресурсов [5];

- при реализации основных и дополнительных профессиональных программ, образовательных программ среднего профессионального образования, образовательных программ высшего образования внедрение в образовательный процесс персональных траекторий об-

учения, позволяющих обучающимся выбирать индивидуально способы (формальные, неформальные, информальные) формирования базовых компетенций цифровой экономики, требуемых для соответствующего уровня образования [5];

– реализацию механизма мониторинга функционирования организаций в цифровой образовательной среде для формирования независимой экспертной оценки результативности системы дополнительного и профессионального образования [5].

7. Направления совершенствования (модернизации) ЕИОС

Совершенствование (модернизация) ЕИОС осуществляется по следующим направлениям:

1. Совершенствование (модернизация) архитектуры ЕИОС.

Архитектура ЕИОС представляет собой совокупность взаимодействующих подсистем:

– *цифрового контента* – электронных учебных материалов (цифровых образовательных ресурсов, электронных образовательных ресурсов, учебных онлайн-курсов, массовых открытых онлайн-курсов и др.);

– *компьютерных и мобильных средств обучения;*

– *программно-аппаратного и серверного обеспечения;*

– *современных средств коммуникации, основанных на использовании:*

• *информационно-телекоммуникационных технологий;*

• *педагогических технологий;*

• *организационного, кадрового и учебно-методического обеспечения;*

• *мониторинга и управления качеством образования.*

Архитектура ЕИОС строится на основе разработанной или выбранной информационной системы поддержки индивидуального профиля компетенций обучающегося, образовательные организации используют технологии электронного образования на основе указанной системы [5, вехи 2.4.5; 2.4.6. задачи 2.4; 4.13 направления 2. «Кадры и образование» «Дорожной карты»]. В этой связи технические требования к архитектуре ЕИОС строятся на основе анализа существующих информационных систем, внедренных в российском образовании, и прогноза потребности пользователей системы в среднесрочной и долгосрочной перспективе.

2. Совершенствование (модернизация) технологических и технических решений.

Технические и технологические решения должны обеспечить:

– *поддержку персонального профиля компетенций обучающихся с учетом структуры модели компетенций и перечня компетенций для цифровой экономики;*

– *надежность хранения данных;*

– *защиту персональных данных при использовании облачных, мобильных технологий или больших данных;*

– *механизмы интеграции в рамках вариативной информационно-образовательной среды Российской Федерации;*

– *протоколы обмена данных между информационными системами при участии ответственных ИТ-компаний;*

– *функционал интеграции с существующими системами, пользовательскими интерфейсами;*

– *доступность ЕИОС для обучающихся и их семей в режиме 24x7;*

– *эргономичность;*

– *облачные решения;*

– *стандартизацию информационной образовательной среды;*

– *техническую поддержку информационной системы для реализации персональной образовательной траектории обучающегося.*

3. Совершенствование (модернизация) цифрового контента ЕИОС. Усовершенствованный цифровой контент ЕИОС должен содержательно обеспечивать в рамках учебной деятельности в цифровой образовательной среде и с применением инструментов цифровой образовательной среды:

– *развитие личности обучающегося, позитивную социализацию и индивидуализацию ребенка, его психологическое благополучие и позитивное мировосприятие;*

– *формирование навыков и компетенций XXI в.;*

– *защиту детей от информации, причиняющей вред их здоровью, нравственному и духовному развитию, формирование и развитие информационной культуры, как части общей культуры, навыков информационной гигиены, безопасного поведения в интернет-пространстве;*

– *информационное противодействие распространению идеологии экстремизма и терроризма;*

– *моделей здорового образа жизни и безопасности жизнедеятельности, включая вопросы гигиены, физкультуры, здорового питания и т.д.;*

– *укрепление и развитие ценностно-смысловых основ российского общества, духовных и нравственных ценностей, защиту и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;*

- изучение русского языка;
- изучение и сохранение языков народов Российской Федерации;
- освоение новых форм, программ и методов подготовки в области гражданской обороны;
- повышение уровня осведомленности о негативных последствиях немедицинского потребления наркотиков и об ответственности за участие в их незаконном обороте;
- совершенствование образовательных программ для коренного населения Арктической зоны Российской Федерации, особенно в части, касающейся подготовки детей к жизни в современном обществе с полноценным освоением навыков проживания в экстремальных природных условиях через дистанционное обучение.

Цифровой контент должен способствовать повышению учебной мотивации обучающихся с особыми образовательными потребностями, а значит, должен быть ориентирован на разные уровни сложности и предусматривать ограниченные возможности сенсорных систем человека.

4. Совершенствование нормативно-правового регулирования в целях обеспечения эффективного функционирования ЕИОС.

Реализация Концепции потребует внесения существенных изменений в нормативную правовую базу, регламентирующую деятельность системы образования Российской Федерации.

В частности, потребуется внесение изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», расширяющих понятие электронной информационно-образовательной среды, академические права обучающихся по реализации своих образовательных потребностей с учетом возможностей ЕИОС («система свободного выбора потребителем поставщиков образовательных услуг, получение интегрированных (комплексных) услуг в сети на основе персонализированного финансирования»), полномочия, в том числе финансовые, образовательных организаций в рамках сетевого взаимодействия использовать ресурсы дополнительного образования для повышения эффективности реализации общеобразовательных программ, финансируемых за счет бюджетных ассигнований Федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации и местных бюджетов в рамках государственного (муниципального) задания образовательной организации, иных изменений, обеспечивающих дружественную нормативную правовую среду для развития образования в условиях цифровой экономики.

5. Интеграция систем всех уровней общего, дополнительного и профессионального образования в ЕИОС.

В рамках интеграции ресурсов общего образования, дополнительного образования детей в ЕИОС предусматриваются:

- разработка требований к цифровым образовательным ресурсам;
- актуализация (при необходимости разработка новых) федеральных государственных образовательных стандартов общего образования, педагогического образования;
- разработка образовательных программ, реализуемых в ЕИОС;
- разработка моделей образовательных организаций дошкольного, общего, среднего и высшего профессионального педагогического образования, реализующих образовательный процесс в ЕИОС;

– создание единой системы требований и признания результатов освоения образовательных программ в условиях цифрового обучения;

– создание единого каталога для выбора образовательных организаций и программ обучающимися и их семьями;

– создание Федеральной и региональных библиотек цифровых образовательных ресурсов;

– разработка системы выявления, поддержки и сопровождения одаренных детей;

– создание информационно-аналитической системы индивидуальных образовательных достижений;

– создание системы (среды) дополнительного профессионального образования педагогов, аттестации кадров с реализацией сетевых форм взаимодействия.

6. Совершенствование нормативного технического регулирования ЕИОС¹.

В рамках нормативно-технического регулирования на территории Российской Федерации действуют национальные стандарты; правила стандартизации, нормы и рекомендации в области стандартизации; классификации, общероссийские классификаторы технико-экономической и социальной информации.

Нормативное техническое регулирование должно обеспечивать гарантии безопасности и качества основных компонентов ЕИОС (систем, процессов, продукции и услуг) в течение всего жизненного цикла среды. В соответствии

¹ В части совершенствования нормативного технического регулирования ЕИОС применен методологический подход, изложенный в монографии: Климанов В.П., Косульников Ю.А., Сосенушкин С.Е., Сулягин М.В. Международная и национальная стандартизация информационно-коммуникационных технологий в образовании / Под ред. Б.М.Позднеева [7].

с Федеральным законом от 27 декабря 2002 г. № 184-ФЗ «О техническом регулировании» должны регулироваться отношения, возникающие при разработке, применении и исполнении обязательных требований, применении на добровольной основе требований к продукции и оказанию услуг, а также при оценке соответствия. Техническое регулирование ЕИОС должно выполняться в соответствии с принципами:

- *применения единых правил установления требований к продукции, процессам и услугам;*
- *соответствия технического регулирования уровню развития национальной экономики и научно-технического развития;*
- *независимости органов по аккредитации и сертификации от изготовителей, продавцов, исполнителей и приобретателей.*

Безопасность продукции, входящей в состав ЕИОС, должна обеспечиваться на основе подтверждения соответствия требованиям технических регламентов в форме принятия декларации о соответствии или в форме обязательной сертификации. Продукция, соответствие которой подтверждено в одной из двух указанных форм, должна быть маркирована специальным защищенным знаком обращения на рынке. В составе ЕИОС эти требования должны обеспечиваться, в первую очередь, в отношении аппаратных средств в части их соответствия требованиям о безопасности низковольтного оборудования, электромагнитной совместимости, упаковки и др.

Обеспечение качества основных компонентов ЕИОС (информационно-управляющих систем, информационных баз, электронно-библиотечных систем, электронных образовательных ресурсов и др.) должно осуществляться в форме добровольного подтверждения соответствия требованиям национальных стандартов, стандартов организаций, систем добровольной сертификации и требованиям договоров (включая государственные контракты). Продукция, сертифицированная в одной из систем добровольной сертификации, должна иметь сертификат и маркироваться знаком соответствия системы сертификации.

В целях обеспечения качества разработки и применения ЕИОС необходимо гармоничное развитие нормативной технической базы (стандартов и других нормативных документов) и создание систем добровольной сертификации (органов по сертификации испытательных лабораторий и центров). Для координации деятельности в области стандартизации и сертификации ЕИОС необходимо создание от-

раслевого центра компетенции для указанных объектов деятельности.

На начальном этапе реализации ЕИОС приоритетное значение должна иметь разработка нормативной базы, и, в первую очередь, стандартов. Регулирование отношений в сфере стандартизации должно осуществляться в соответствии с требованиями Федерального закона от 29 июня 2015 г. №162-ФЗ «О стандартизации в Российской Федерации» [20] и определенными в нем видами документов по стандартизации:

- документы национальной системы стандартизации (основополагающие национальные стандарты и правила стандартизации; национальные стандарты и предварительные национальные стандарты; рекомендации по стандартизации);
- общероссийские классификаторы;
- стандарты организаций и технического регулирования.

Основное внимание должно быть уделено применению действующих и разработке новых национальных стандартов и предварительных национальных стандартов. Указанные документы должны разрабатываться с учетом результатов научных исследований, положений международных и региональных стандартов, а также с использованием приобретенного практического опыта.

В соответствии с пунктом 7 статьи 23 указанного закона документы стратегического планирования, в том числе государственные программы Российской Федерации и государственные программы субъектов Российской Федерации, а также федеральные целевые программы, ведомственные целевые программы, иные программы, которые финансируются полностью или частично за счет средств Федерального бюджета и реализация которых обеспечивается разработкой и (или) применением национальных стандартов, должны содержать соответствующие разделы по стандартизации.

В этой связи, важное значение имеет взаимодействие Минобрнауки России и Росстандарта России в части инициирования разработки национального профиля стандартов в области ЕИОС и включения разработки отдельных стандартов в планы национальной стандартизации. При этом особое внимание должно уделяться участию представителей федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, государственных корпораций, научных и образовательных организаций, а также ИТ-компаний в составе технических комитетов по

стандартизации (ТК 461 и др.), обеспечивающих разработку проектов национальных стандартов и представляющих интересы России в международных организациях по стандартизации (Международная организация по стандартизации (ИСО), Международная электротехническая комиссия (МЭК), Международный союз электросвязи (МСЭ)).

При разработке национальных стандартов может быть применен передовой опыт разработки стандартов в саморегулируемых организациях и стандартов организаций.

8. Основные направления применения Концепции

Концепция является методологической и методической основой для постановки технических задач по совершенствованию (модернизации) ЕИОС, обеспечивающей удержание единой логики и общей идеологии при принятии решений по следующим направлениям:

- проектирование совершенствования (модернизации) архитектуры и функциональных возможностей ЕИОС и ее составляющих;
- выбор оптимальных технических и технологических решений для реализации целей и задач ЕИОС;
- формирование инфраструктуры ЕИОС, обеспечивающей возможности модернизации образования на основе использования современных образовательных технологий в цифровой среде;
- модернизация образовательной и управленческой деятельности в цифровой среде и с использованием инструментов цифровой среды;
- совершенствование нормативного правового, организационно-технического и организационно-методического обеспечения ЕИОС;
- развитие кадрового потенциала системы образования для успешного решения образовательных задач в условиях цифровой экономики;
- разработка и реализация целевых образовательных инициатив, направленных на обновление и адаптацию содержания образования и образовательных технологий для обучения всех категорий граждан, включая граждан с особыми образовательными потребностями; на приобретение и развитие перспективных квалификаций;
- формирование и совершенствование сетевого взаимодействия образовательных организаций, предприятий, научных и образовательных центров в цифровой среде;
- создание и развитие открытых цифровых образовательных ресурсов;
- создание широких возможностей в приобретении и развитии ключевых компетенций

цифровой экономики и повышении функциональной грамотности граждан;

- развитие инфраструктуры и технологий сферы профессиональной ориентации, обеспечения личного роста и самореализации различных категорий граждан;

- иные направления развития и совершенствования системы образования Российской Федерации в условиях цифровой экономики.

В условиях реформирования бюджетного процесса, предусматривающего смещение акцентов с управления расходами на управление результатами, наиболее целесообразной является реализация Концепции проектным методом.

9. Ожидаемые результаты, эффекты и риски реализации Концепции

9.1. Ожидаемые результаты реализации Концепции

Результатами реализации Концепции будут являться:

1. *Сохранение единства образовательного пространства Российской Федерации в условиях информационного общества и цифровизации образования.*

Под единством образовательного пространства понимается системное единство всех составляющих образования: нормативных и содержательных основ, социальных, культурных, психолого-педагогических, финансово-экономических, материально-технических, кадровых и информационных условий на основе единства ценностно-смысловых ориентиров, ведущих национальных стратегий, концептуальных подходов и принципов, определяющих направления развития и социализации обучающихся всех возрастов и групп.

Единство образовательного пространства в Российской Федерации обеспечивается:

- единством базовых национальных российских ценностей;
- общностью принципов государственной политики в образовании;
- всеобщей доступностью общего образования и равными возможностями для всех граждан на получение образования;
- преемственными федеральными государственными образовательными стандартами всех уровней образования;
- единством воспитательных и содержательных основ образования;
- едиными общегосударственными критериями системы оценивания и системой процедур;
- согласованными и реализованными требованиями к условиям организации образовательного процесса;

– преемственными примерными основными образовательными программами всех уровней образования;

– едиными технологическими решениями, обеспечивающими организацию образовательного процесса.

ЕИОС выступает в качестве интегрирующего инструмента, обеспечивающего равный для всех доступ к качественному образованию при разнообразии его форм.

Выступая в качестве системного интегратора образовательного процесса, ЕИОС обеспечивает:

– согласованность между множеством разнообразных информационных и программных продуктов;

– качественно новые параметры образования;

– внедрение и совершенствование современных организационно-экономических механизмов управления образованием (новая экономика образования);

– формирование лично-ориентированной, гибкой, адаптивной и прозрачной системы непрерывного образования, доступной каждому гражданину России;

– информационную безопасность и конкурентоспособность российского образования как части мировой ЕИОС;

– формирование у обучающихся устойчивой мотивации к процессу познания, саморазвитию и самоактуализации, у педагогов – к непрерывному профессиональному развитию;

– развитие сетевых форм реализации образовательных программ (формальных, неформальных, информальных).

2. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в образовательную деятельность как организационно-педагогическое средство.

Модернизация образования на основе развития информационно-образовательной среды, интеграция ИКТ в образовательную деятельность как организационно-педагогического инструмента не только обеспечит обучающимся равный доступ к качественному образованию, но создаст условия для достижения качественно новых результатов, предусмотренных федеральными государственными стандартами, на основе повышения мотивации и индивидуализации (персонализации) обучения, развития эффективных стратегий поведения обучающихся в ситуациях неопределенности, а также их учебной самостоятельности.

3. Формирование у обучающихся компетенций XXI века, развития у них всех групп универсальных учебных действий:

– *познавательных* – при овладении основами проектно-исследовательской деятельности, широким спектром логических действий и операций, информационной и медиаграмотностью;

– *личностных* – развивая мотивы учения, позволяя реализовывать различные собственные замыслы и образовательные цели, способствуя самопознанию;

– *регулятивных* – при выполнении протяженных многошаговых учебных исследований и проектов с использованием ИКТ, требующих планировать свою деятельность, отбирать ресурсы для ее выполнения, контролировать и самостоятельно оценивать результаты выполнения;

– *коммуникативных* – создавая возможности для общения и распределенного учебного сотрудничества с удаленными адресатами (сверстниками, экспертами, консультантами, партнерами и т.д.).

Доступ к ресурсам ЕИОС позволяет качественно реализовать основные образовательные программы всех уровней образования и дополнительного образования.

4. Обеспечение единства (комплексности) при создании, внедрении и эксплуатации информационных образовательных систем на всех уровнях управления образованием.

Обеспечение единства (комплексности) при создании, внедрении и эксплуатации информационных образовательных систем на всех уровнях управления образованием включает:

– утверждение требований и стандартов, обеспечивающих единство (комплексность) при создании, внедрении и эксплуатации информационных образовательных систем на всех уровнях управления образованием;

– аккредитацию образовательных ресурсов, сервисов, электронных форм обучения, программных платформ и других составляющих современной информационной инфраструктуры;

– создание условий для системного развития информационных систем на всех уровнях системы образования как компонентов ЕИОС;

– разработку типовых решений для образовательных организаций, органов управления образованием всех уровней, интегрированных в общую систему;

– обеспечение многоуровневой защиты информационно-коммуникационной инфраструктуры;

– разработку решений по интеграции с государственной программой «Электронное правительство», в том числе программой «Электронный бюджет», Единой системой идентификации и аутентификации (ЕСИА), системой межведомственного электронного взаимодействия (СМЭВ), Единой системой нормативно-справочной информации (ЕСН-СИ), системой межведомственного электронного документооборота (МЭДО) для предоставления государственных и муниципальных услуг в электронном виде;

– разработку решений по интеграции в международные программы и сервисы в сфере образования.

5. *Автоматизация управленческой деятельности образовательных учреждений.*

Автоматизация управленческой деятельности образовательных учреждений предусматривает:

– разработку требований к программным и информационным компонентам, протоколам обмена данными, аппаратным средствам, базам данных, базам знаний, характеристикам компонент и интерфейсов систем, обеспечивающих деятельность образовательных организаций всех уровней, компонентов ЕИОС;

– создание типовых решений по автоматизации деятельности образовательных организаций с открытыми исходными кодами, реализующими минимально необходимый уровень автоматизации деятельности и формирования регламентированной отчетности;

– создание и внедрение систем электронного документооборота и регламентированной отчетности для образовательных организаций.

6. *Повышение информационной открытости и прозрачности системы образования, развитие механизмов обратной связи.*

Повышение информационной открытости и прозрачности системы образования, развитие механизмов обратной связи включает:

– создание сети специализированных информационно-коммуникационных ресурсов для вовлечения граждан в образовательный процесс;

– разработку типового решения для обеспечения проведения интернет-трансляций и авторизованного обсуждения открытых уроков, родительских собраний, всех видов аттестации, конференций, совещаний и т.д.

7. *Обеспечение родителей (законных представителей) информационными инструментами для участия в образовательном процессе в со-*

ответствии с выбором родителей (законных представителей).

Обеспечение родителей (законных представителей) информационными инструментами для участия в образовательном процессе в соответствии с выбором родителей (законных представителей) предусматривает:

– разработку нормативных правовых актов, устанавливающих юридическую значимость переписки родителей (законных представителей) и образовательных организаций в электронном виде;

– развитие электронных сервисов обмена юридически значимыми электронными документами между родителями (законными представителями) и образовательными организациями;

– осуществление работ по обеспечению развития и функционирования информационно-коммуникационной инфраструктуры единого образовательного пространства системы образования (официальных сайтов органов исполнительной власти в сфере образования, образовательных порталов), обеспечение развития и доступа к электронным учебно-методическим и научным ресурсам.

8. *Обеспечение преподавателей и представителей экспертного сообщества информационными инструментами для участия в создании электронных образовательных ресурсов.*

Обеспечение преподавателей и представителей экспертного сообщества информационными инструментами для участия в создании электронных образовательных ресурсов предусматривает:

– создание и внедрение информационной системы профессионально-общественной экспертизы электронных образовательных ресурсов, электронных игр, электронных учебников и других электронных образовательных материалов, имеющих официальное значение;

– создание портала для разработчиков электронных образовательных ресурсов, электронных игр, электронных учебников и других электронных образовательных материалов, направленного на расширение области применения разработанных ресурсов и технологий, распространение лучших практик, формирование рынка услуг в области разработки электронных образовательных ресурсов;

– создание механизмов учета распространения и применения разработанных преподавателями ресурсов, информационной поддержки защиты авторских прав; осуществление работ по обеспечению функционирования

информационно-технологической инфраструктуры, позволяющей организовать работу разработчиков и представителей экспертного сообщества.

9. *Обеспечение качества образования и востребованности образовательных услуг, реализуемых с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий.*

Обеспечение качества образования и востребованности образовательных услуг, реализуемых с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, предусматривает:

- создание единых баз данных и механизмов использования данных о качестве образовательных услуг, в том числе формируемых на основе обратной связи, для изучения качества работы системы образования, в составе ресурсов ЕИОС;

- создание единого федерального сервиса персональных цифровых портфолио, интегрированного с Единой системой идентификации и аутентификации (ЕСИА), Порталом государственных электронных услуг, и позволяющего хранить сквозной для всех уровней образования индивидуальный профиль образовательных достижений человека (в первую очередь, достижений в рамках освоения образовательных программ, реализуемых с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий).

9.2. Ожидаемые эффекты реализации Концепции

В результате совершенствования (модернизации) ЕИОС будут обеспечены:

- рост конкурентоспособности личности, общества и государства на национальном и международном уровнях;

- подготовка и непрерывное профессиональное развитие высокопрофессиональных кадров для приоритетных отраслей экономики и социальной сферы;

- равенство качества образовательных услуг для любого человека вне зависимости от места его проживания, национальности, гражданства, социального статуса;

- непрерывное профессиональное развитие педагогических кадров;

- увеличение продолжительности активной жизни населения;

- рост осознания ценности самореализации у каждого человека.

Включение мобильных технологий в образовательный процесс на любом уровне образования позволит сформировать в обществе новые

отношения посредством развития:

- инфраструктуры общения;
- инфраструктуры производства и потребления;
- массовой стартап-культуры;
- инфраструктуры возможностей человека.

Реализация Концепции позволит обеспечить условия для:

- системного повышения качества и расширения возможностей непрерывного образования – формального, неформального и информального – по удовлетворению быстро меняющихся образовательных запросов граждан (в том числе работодателей);

- повсеместного использования онлайн-обучения;

- массового создания цифрового контента, в том числе с привлечением работодателей.

Ожидаемыми социально-экономическими эффектами создания единой информационно-образовательной системы Российской Федерации станут:

- повышение удовлетворенности российских граждан за счет формирования профессиональных компетенций с учетом быстро меняющегося рынка труда;

- укрепление социальной стабильности за счет обеспечения доступности качественного образования и развития инфраструктуры всех уровней образования;

- дополнительная инвестиционная привлекательность Российской Федерации за счет повышения уровня человеческого капитала.

9.3. Риски реализации Концепции

К рискам реализации Концепции следует отнести:

- риск психологической неготовности критического числа педагогических работников, деятельность которых в результате реализации Концепции претерпит существенные изменения, к освоению новых компетенций и их практическому применению;

- риск отсутствия у критического числа педагогических работников необходимой квалификации для разработки и успешного применения цифровых образовательных инструментов, реализации проектного подхода к профессиональной деятельности в цифровой среде;

- риск недостаточности быстрого обновления нормативной правовой базы, что будет препятствовать системному развитию цифровых технологий в образовании, приведет к возникновению правовых барьеров для цифровизации образования;

- риск отсутствия или недостаточности необходимых отечественных технологических

решений для совершенствования (модернизации) ЕИОС;

- инфраструктурный риск неготовности материально-технической базы образовательных организаций для подключения к ЕИОС;

- финансовые риски. Концепция не предусматривает конкретных объемов финансирования ее реализации из различных источников, но при этом следует учесть, что в ходе реализации Концепции могут возникнуть проблемы с финансированием «дорожных карт», программ, планов и проектов реализации Концепции на федеральном, региональном и местном уровнях.

Минимизация возможности возникновения рисков будет обеспечена проведением мониторинга хода реализации Концепции, по результатам которого (в случае выявления проблем и недостатков) будут приниматься соответствующие решения уполномоченными органами государственной власти.

12. Тезаурус ЕИОС

Дистанционные образовательные технологии – образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [1, ст. 3, п. 16].

Единство образовательного пространства – системная взаимосвязь всех составляющих образования: нормативных и содержательных основ, социальных, культурных, психолого-педагогических, финансово-экономических, материально-технических, кадровых и информационных условий на основе единства ценностно-смысловых ориентиров, ведущих национальных стратегий, концептуальных подходов и принципов, определяющих направления развития и социализации обучающихся всех возрастов и групп.

Информационно-образовательная среда – сетевое социальное и культурное пространство конструирования идентичности личности, чувствительное к разнообразию жизни, социокультурной динамике общества, запросам семьи, особенностям ребенка, коммуникативным и сетевым методологиям.

Информационно-образовательная среда Российской Федерации (ИОС Российской Федерации) – сетевая открытая образовательная система, обеспечивающая безопасность и единство образовательного пространства Российской Федерации, его интеграцию в ми-

ровое образовательное пространство, предназначенная для планирования, организации и управления образовательным процессом на всех уровнях непрерывного образования, взаимодействия всех участников образовательных отношений. ИОС Российской Федерации представляет собой совокупность разнообразных образовательных и информационных печатных и электронных учебных материалов, электронных информационных ресурсов, средств информационно-коммуникационных сетевых технологий и автоматизированных систем, прорывных образовательных технологий, обеспечивающих удовлетворение перспективных образовательных потребностей личности, общества и государства.

Информальное образование – совокупность различных форм индивидуального образования за пределами формальной образовательной среды, используемых человеком на протяжении всей жизни с целью реализации и развития личных познавательных интересов (чтение, участие в различного рода социальных сообществах, посещение учреждений культуры и спорта и пр.) [21].

Информация об обучающемся – хранимая информация об обучающемся, используемая обучающей ИТ-системой. Обучающие ИТ-системы и отдельные лица (например, преподаватели, обучающиеся и т.д.) могут создавать, сохранять, искать, использовать и т.д. информацию об обучающемся.

История обучающегося – хранимая информация об успеваемости обучающегося за прошлый период или об опыте обучения.

Информационно-телекоммуникационная сеть – технологическая система, предназначенная для передачи по линиям связи информации, доступ к которой осуществляется с использованием средств вычислительной техники.

Инфраструктура образовательной организации – совокупность зданий и сооружений, учебных и вспомогательных помещений, мебели, учебной техники и лабораторного оборудования, средств вычислительной техники и информационно-коммуникационных технологий, необходимых для эффективного функционирования образовательной организации и качественного освоения обучающимися образовательных программ.

Индивидуальная адаптация – приспособление учебной образовательной среды, методов и способов обучения к индивидуальным возможностям и способностям обучающихся.

Компьютерный менеджмент – скоординированная деятельность по руководству и управлению образовательной организацией на основе использования взаимосвязанных и взаимодействующих информационных систем, обеспечивающих поддержку принятия решений и автоматизацию процессов управления по основным видам деятельности образовательной организации.

Качество электронного учебника – совокупная характеристика степени соответствия нормативным документам, регулирующим образовательную деятельность, а также требованиям, предъявляемым к использованию информационных коммуникационных технологий в образовании.

Мобильное обучение – обучение с использованием мобильных технологий как по отдельности, так и совместно с другими информационными коммуникационными технологиями, для организации учебного процесса вне зависимости от места и времени [22].

Мобильная технология – технология образования, позволяющая пользователю технологии быть мобильным, получать образование в любое время и в любом месте с использованием мобильных устройств и доступного контента.

Менеджмент качества образовательной организации – скоординированная деятельность по руководству и управлению образовательной организацией применительно к качеству. Для эффективного менеджмента качества необходимо создание и сертификация системы менеджмента качества (системы качества) образовательной организации высшего образования. Система менеджмента качества образовательной организации высшего образования необходима для выполнения установленных требований и постоянного улучшения качества процессов и результатов деятельности организации в целом.

Метаданные электронного портфолио – структурированные данные, предназначенные для описания характеристик электронного портфолио.

Неформальное образование – любой организованный и устойчивый процесс коммуникации, порождающий обучение, осуществляемый вне рамок системы традиционного школьного и университетского образования и охватывающий лиц всех возрастов. В зависимости от конкретных условий страны, неформальное образование ориентируется на образовательные программы, предназначенные для распространения грамотности среди взрослых (компьютерной, информационной, экологиче-

ской, финансовой и др.), базовое образование для не охваченных школой детей, обучение жизненным навыкам, навыкам трудовой деятельности, культурные программы [23].

Обучение на основе Web – он-лайн обучение на основе Web-технологий и Интернет-технологий.

Обучение он-лайн – обучение, осуществляемое при соединении с ИТ-системой.

Обучающая ИТ-система – информационно-управляющая ИТ-система, предназначенная для поставки и управления продуктами и услугами электронного обучения.

Организационная структура образовательной организации – распределение ответственности, полномочий и взаимоотношений между работниками образовательной организации, а также взаимодействия с другими организациями.

Основными группами работников образовательной организации являются руководство (ректор, проректоры, директора институтов, деканы), педагогические работники, работники административно-хозяйственного обеспечения и другие категории в соответствии со штатным расписанием и организационной структурой. Организационная структура образовательной организации определяется уставом организации.

Распределенная обучающая ИТ-система – обучающая ИТ-система на основе использования интернета или региональной коммуникационной сети как основного средства взаимодействия между ее подсистемами или с другими системами.

Сетевая экономика – экономика, основная деятельность которой осуществляется с помощью электронных сетей (цифровых телекоммуникаций). Технологическая сетевая экономика представляет собой электронную коммуникативную среду, в которой юридические и физические лица могут контактировать между собой по поводу совместной хозяйственной деятельности [24].

Сетевая социализация – процесс усвоения человеком индивидом образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих ему успешно функционировать в сетевом обществе.

Социальные медиа – социальная форма коммуникации посредством интернета.

Смешанное обучение – сочетание электронного обучения с очным обучением или автономным обучением.

Система управления образовательным контентом – информационно-управляющая система для создания, хранения, компоновки и/или поставки продуктов и услуг электронного обучения.

Среда обучения – физическая или виртуальная среда поддержки обучаемого.

Стратегия обучения – набор методов и приемов, обычно используемых обучаемым в процессе обучения. Стратегия включает в себя компоненты, предназначенные для определения предпочтений обучающегося в отношении получения, обработки и использования информации.

Система электронного портфолио – средство информационных технологий, разработанное и реализованное специально для поддержки создания, использования и управления электронными портфолио.

Управляемое компьютером обучение – обучение с обеспечением административных процессов (регистрация, составление расписания, руководство, управление, анализ и отчетность) системой обработки информации.

Формальное образование – организация обучения, отвечающая пяти основным требованиям: 1. В специально предназначенных для обучения учреждениях. 2. Специально подготовленным персоналом. 3. Ведущая к получению общепризнанного документа об образовании. 4. Систематизированная. 5. Характеризующаяся целенаправленной учебной деятельностью обучающихся [25].

Электронная информационно-образовательная среда – среда, включающая в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающая освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся [1, ст. 16, п. 1].

Электронное обучение – организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников [1, п. 1, ст. 16].

Электронное портфолио – коллекция цифровых элементов, агрегированных средствами

информационных технологий для использования в целях поддержки обучения, образования, подготовки и профессионального развития на основе автоматизированных систем и ручных средств.

Электронная форма учебника – электронное издание, соответствующее по структуре, содержанию и художественному оформлению печатной форме учебника, содержащей мультимедийные элементы и интерактивные ссылки, расширяющие и дополняющие содержание учебника.

Электронно-библиотечная система – автоматизированная информационная система, базы данных которой содержат организованную коллекцию электронных документов, включающую электронные издания, используемые для информационного обеспечения образовательного и научно-исследовательского процесса в образовательных организациях, обеспечивающая возможность доступа к электронным документам через интернет.

Электронный образовательный ресурс – образовательный ресурс, представленный в электронно-цифровой форме и включающий в себя структуру, предметное содержание и метаданные о них.

Электронный учебно-методический комплекс – структурированная совокупность электронной учебно-методической документации, электронных образовательных ресурсов, средств обучения и контроля знаний, содержащих взаимосвязанный контент и предназначенных для совместного применения в целях эффективного изучения обучающимися учебных предметов, курсов, дисциплин и их компонентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
2. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации. Утв. Указом Президента Российской Федерации от 1 декабря 2016 г. № 642.
3. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы. Утв. Указом Президента Российской Федерации от 9 мая 2017 г. № 203.
4. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации 1 декабря 2016 года.
5. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации». Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 г. № 1632-р.

6. Постановление Правительства Российской Федерации от 18 апреля 2016 г. № 317 «О реализации Национальной технологической инициативы».
7. *Климанов В.П., Косульников Ю.А., Позднеев Б.М., Сосенушкин С.Е., Сутягин М.В.* Международная и национальная стандартизация информационно-коммуникационных технологий в образовании / Под ред. Б.М.Позднеева. М.: МГТУ «СТАНКИН», 2012. 186 с.
8. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы. Утв. Указом Президента Российской Федерации от 1 июня 2012 г. № 761.
9. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666.
10. Концепция общественной безопасности в Российской Федерации. Утв. Президентом Российской Федерации 14 ноября 2013 г. № Пр-2685.
11. Концепция государственной системы обнаружения, предупреждения и ликвидации последствий компьютерных атак на информационные ресурсы Российской Федерации. Утв. Президентом Российской Федерации 12 декабря 2014 г. № К 1274.
12. Военная доктрина Российской Федерации. Утв. Президентом Российской Федерации 25 декабря 2014 г. № Пр-2976.
13. Концепция информационной безопасности детей. Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 2 декабря 2015 г. № 2471-р.
14. Указ Президента РФ от 31.12.2015 № 683 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации».
15. Концепция внешней политики Российской Федерации (утв. Президентом Российской Федерации В.В.Путиным 30 ноября 2016 г.).
16. Доктрина информационной безопасности Российской Федерации. Утв. Указом Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 г. № 646.
17. Основы государственной политики Российской Федерации в области гражданской обороны на период до 2030 года. Утв. Указом Президента Российской Федерации от 20 декабря 2016 г. № 696.
18. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утв. Президентом Российской Федерации.
19. Стратегия развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности на период до 2020 года. Утв. Президентом Российской Федерации.
20. Федеральный закон от 29 июня 2015 г. №162-ФЗ «О стандартизации в Российской Федерации».
21. *Вершиловский С.Г.* Непрерывное образование как фактор социализации – URL: http://www.znanie.org/journal/n1_01/nepreveriv_obraz.html.
22. Рекомендации ЮНЕСКО по политике в области мобильного обучения, 2015 год.
23. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999.
24. *Козлова Г.Г., Феоктистова В.М.* Сетевая экономика: Учеб. пособие. М.: МГУПИ, 2010. 35 с.
25. *Воронин А.С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2006.

Contents

SCIENTIFIC REPORTS

Zverev S.M., Slobodchikov V.I. Designing innovative education: from a prototype to a precedent.....	3
Sarantsev G.I. Dissertational methodical research in the light of modern methodical science.....	11
Korol A.D. What knowledge can change a person: the lessons of history.....	26
Pustovalova V.V. Pedagogical capabilities of cognitive metaphors.....	32
Perminova L.M. Scientific journal as a model of information-educational space.....	43

ISSUES OF EDUCATION AND UPBRINGING

Veraksa N.E., Veraksa A.N. Problem of means in educational programs for preschool children.....	51
Lebedintsev V.B., Minova M.V. The concept of development of school education in rural municipal areas.....	58
Nikonova N.I., Zalutskaya S.Ju Actualization of the development of intercultural competence of Yakut schoolchildren in the study of fiction.....	
Kiseleva N.Ju., Shulekina Ju.A. Diagnosis of speech disorders of schoolchildren in the conditions of modern education.....	64
Baryshev R.A Forming the information competence of the reader as an educational function of the modern library.....	70

STAFF OF SCIENCE, CULTURE, EDUCATION

Recommendations on the results of the "round table" on "The state and perspectives of the development of teacher education in the Russian Federation".....	75
Elkina O.Ju., Lozovan L.Ya. Professional formation of the future teacher in the sociocultural environment of the university...	
Sataeva D.M., Pavlova L.V., Bulkina L.V. Game simulation of professional activity in the process of learning quality management systems.....	84

COMPARATIVE PEDAGOGICS

Dudko S.A., Loyola D. School of France in search of freedom, equality and brotherhood.....	92
--	----

WE DISCUSS THE DRAFT CONCEPT

The concept of improving (modernizing) a single information educational environment that ensures the implementation of national development strategies of the Russian Federation.....	98
--	----

Наши авторы

- ПУСТОВАЛОВА В.В.** . к.п.н., директор Информационно-методического центра г. Томска; ecosovetrao@mail.ru
- КИСЕЛЕВА Н.Ю.** к.п.н., доцент Московского городского пед. ун-та; ne035@bk.ru
- ШУЛЕКИНА Ю.А.** к.п.н., доцент Московского городского пед. ун-та; rameja@rambler.ru
- САТАЕВА Д.М.** к.тех.н., доцент Ин-та пищевых технологий и дизайна – филиала Нижегородского гос. инженерно-экономического ун-та; smu_nngasu@mail.ru
- ПАВЛОВА Л.В.** к.п.н., доцент Нижегородского гос. архитектурно-строительного ун-та; pavlova_nngasu@mail.ru
- БУЛКИНА Л.В.** к.ист.н., руководитель направления управленческого консультирования ООО «МАКЕ Лайф»; l.bulkina@mail.ru
- ДУДКО С.А.** к.п.н., с.н.с. Ин-та стратегии развития образования РАО; Svetlana-62@list.
- ЛОЙОЛА Д.** доктор политических наук, Университет Париж2 Пантеон-Ассас; daryaloyola@hotmail.com
- КОНДАКОВ А.М.** д.п.н., член-корр. РАО; alex.m.kondakov@gmail.com
- ДРОНОВ В.П.** д.геогр.н., академик РАО
- ЗВЕРЕВ С.М.** к.п.н., в.н.с., Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО; appassionata2005@yandex.ru
- СЛОБОДЧИКОВ В.И.** д.психол.н., профессор, чл.-корр. РАО. научный руководитель научного направления, Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО; dir-irdorao@yandex.ru
- КОРОЛЬ А.Д.** д.п.н., доцент, ректор Гродненского государственного ун-та им. Янки Купалы (Беларусь); korol@grsu.by
- ЛЕБЕДИНЦЕВ В.Б.** к.п.н., доцент, доцент Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; lebedincev@kipk.ru
- МИНОВА М.В.** к.п.н., доцент, зав. лабораторией Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования; mvtminova@gmail.com
- ЗАЛУЦКАЯ С.Ю.** к.п.н., профессор, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова; zs-saha@mail.ru;
- НИКОНОВА Н.И.** к.п.н., доцент, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова; nikon_nad@mail.ru
- БАРЫШЕВ Р.А.** к.филос.н., доцент, директор Библиотечно-издательского комплекса, председатель Секции библиотек высших учебных заведений РБА, Сибирский федеральный университет (Красноярск); e-mail: r_baryshev@bk.ru
- ЕЛЬКИНА О.Ю.** д.п.н., проф., проф. РАО, зам. директора – руководитель Центра педагогического образования Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета; olgelkina@yandex.ru
- ЛОЗОВАН Л.Я.** к.п.н., доцент, декан факультета Новокузнецкого института (филиала) Кемеровского государственного университета; llozowan@yandex.ru
- ПЕРМИНОВА Л.М.** д.п.н., проф. МГОУ; lum1030@yandex.ru
- САРАНЦЕВ Г.И.** д.п.н., проф. МГПИ им. М.Е.Евсевьева (г. Саранск); gisarancev@mail.ru
- ВЕРАКСА Н.Е.** д.психол.н., проф., гл.н.с. Института детства, семьи и воспитания РАО.
- ВЕРАКСА А.Н.** д.психол.н., проф., член-корр. РАО, зав. кафедрой МГУ им. М.В.Ломоносова; veraksa@yandex.ru

Our authors

- PUSTOVALOVA V.V.** Candidate of Pedagogics Sciences, director of the Information and Methodical Center of Tomsk; ecosovetrao@mail.ru
- KISELEVA N.JU.** Candidate of Pedagogics Sciences, docent of the MSPU; neo35@bk.ru
- SHULEKINA JU.A.** Candidate of Pedagogics Sciences, docent of the MSPU; rameja@rambler.ru
- SATAEVA D.M.** Candidate of Engineering Sciences, docent of the Institute of Food Technology and Design-branch of the Nizhny Novgorod State University of Engineering and Economics; smu_nngasu@mail.ru
- PAVLOVA L.V.** Candidate of Pedagogics Sciences, docent of the Nizhny Novgorod State Architectural and Construction University; pavlova_nngasu@mail.ru
- BULKINA L.V.** Candidate of Historical Sciences, head of the direction of management consulting LLC «MAKE Life»; l.bulkina@mail.ru
- DUDKO S.A.** Candidate of Pedagogics Sciences, senior research officer of the Institute of Education Development Strategy of RAE; Svetlana-62@list.ru
- LOYOLA D.** PhD, Université Paris 2 Panthéon-Assas, daryaloyola@hotmail.com
- KONDAKOV A.M.** Doctor of Pedagogics Sciences, corresponding member of RAE; alex.m.kondakov@gmail.com
- DRONOV V.P.** Doctor of Geographic Sciences, academician of RAE
- ZVEREV S.M.** Candidate of Pedagogics Sciences, head research officer of the Institute for Study of Childhood, Family and Upbringing of RAE; appassionata2005@yandex.ru
- SLOBODCHIKOV V.I.** Doctor of Psychological Sciences, professor, corresponding member of RAE, scientific supervisor of the scientific direction, Institute for Study of Childhood, Family and Upbringing of RAE; dir-irdorao@yandex.ru
- KOROL A.D.** Doctor of Pedagogics Sciences, docent, rector of the Yanka Kupala State University of Grodno (Belarus); korol@grsu.by
- LEBEDINTCEV V.B.** Candidate of Pedagogics Sciences, docent of the Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Studies and Professional Retraining of Educators; lebedincev@kipk.ru
- MINOVA M.V.** Candidate of Pedagogics Sciences, docent, head of the laboratory of the Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Studies and Professional Retraining of Educators; mvminova@gmail.com
- ZALUTSKAYA S.JU.** Candidate of Pedagogics Sciences, professor, North-Eastern Federal University in Yakutsk; zs-saha@mail.ru
- NIKONOVA N.I.** Candidate of Pedagogics Sciences, docent, , North-Eastern Federal University in Yakutsk; nikon_nad@mail.ru
- BARYSHEV R.A.** Candidate of Philosophical Sciences, director of the Library and Publishing Complex, chairman of the Section of Libraries of Higher Educational Institutions of the RBA, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: r_baryshev@bk.ru
- ELKINA O.JU.** Doctor of Pedagogics Sciences, professor of RAE, deputy director - head of the Pedagogical Education Center of the Novokuznetsk Institute (branch) of the Kemerovo State University; olgelkina@yandex.ru
- LOZOVAN L.JA.** Candidate of Pedagogics Sciences, docent, dean of the Faculty of Novokuznetsk Institute (branch) of Kemerovo State University
- PERMINOVA L.M.** Doctor of Pedagogics Sciences, professor of the MRSU; lum1030@yandex.ru
- SARANTSEV G.I.** Doctor of Pedagogics Sciences, professor of the MSPU n.a. M.E.Yevseviev (Saransk); gisarancev@mail.ru
- VERAKSA N.E.** Doctor of Psychological Sciences, professor, main research officer of the Institute for Study of Childhood, Family and Upbringing of RAE
- VERAKSA A.N.** Doctor of Psychological Sciences, professor, corresponding member of RAE, head of department of the Lomonosov MSU; veraksa@yandex.ru