

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

ПЕДАГОГИКА МЕЧТЫ

Л. С. ПАСТУХОВА, Г. Г. МАЛИНЕЦКИЙ

(Институт стратегии развития образования РАО, Институт прикладной математики им. М. В. Келдыша РАН; e-mail: gmalin@keldysh.ru)

С позиций теории гуманитарно-технологической революции рассматривается ряд актуальных проблем образования и воспитания. Переход от индустриальной к постиндустриальной фазе развития, от мира машин к миру людей ставит ряд новых педагогических проблем. Расширение образовательного пространства, формирование открытого воспитательного пространства происходит в ходе проектной работы в разновозрастном коллективе, в процессе социального и научно-технического творчества, направленного на решение конкретных проблем своего села, города, России. При этом принципиальную роль играет формирование учениками своего образа будущего, конкретные усилия по воплощению своей мечты. Показано, как эти подходы нашли воплощение в ходе реализации всероссийского проекта «Моя страна – моя Россия» и формирование вокруг него сообщества экспертов, педагогов-новаторов, мотивированной молодежи и их родителей, ориентированных на своё личное, субъектное участие.

Ключевые слова: гуманитарно-технологическая революция, проектная деятельность, расширение образовательного пространства, открытое воспитательное пространство, образ будущего, педагогика мечты, самоорганизация, проект «Моя страна – моя Россия», рефлексия, сборка стратегического субъекта.

*Среди нехоженных путей
Один путь – мой.
Среди невзятых рубежей
Один – за мной.
В. С. Высоцкий.*

В настоящее время мировая цивилизация переживает переломный момент. Она совершает переход от индустриальной к постиндустриальной фазе развития. Автор теории постиндустриального общества Д. Белл характеризует этот важнейший в истории человечества переход следующим образом: «На протяжении большей части человеческой истории *реальностью была природа*: и в поэзии, и в воображении люди пытались соотнести своё «Я» с окружающим миром. Затем *реальностью стала техника*, инструменты и предметы, сделанные человеком, однако получившие независимое существование вне его «я», в овеществленном мире. В настоящее время *реальность является в первую*

очередь социальным миром – не природным, не вещественным, а исключительно человеческим – воспринимаемым через отражение своего «я» в других людях... Человек может быть переделан или освобожден, его поведение – запрограммировано, а сознание – изменено. Ограничители прошлого исчезли вместе с концом эры природы и вещей» [1, с. 633].

Эти изменения происходят очень быстро – на времени жизни одного поколения, что позволяет говорить о *гуманитарно-технологической революции* [2]. Императивом индустриального развития были стандартизация и взаимозаменяемость, массовые производства, образование, культура, армии, а затем и оружие массового уничтожения. В экономике обычно результат давал эффект масштаба – гигантские заводы, электростанции, магистрали, транснациональные корпорации. Экономическая система стремилась использовать подавляющее большинство работоспособного населения. Человек чувствовал себя в мире машин частью, деталью, а то и винтиком, в огромном социально-технологическом механизме. Отсюда и представление, что «незаменимых нет».

Этот взгляд отражался на образовании и воспитании. Выдающийся педагог А. С. Макаренко писал: «А я чем больше думал, тем больше находил сходство между процессами воспитания и обычными процессами на материальном производстве, и никакой особенно страшной механистичности в этом сходстве не было... Очень глубокая аналогия между производством и воспитанием не только не оскорбляла моего представления о человеке, но, напротив, заражала меня особенным уважением к нему, потому что нельзя относиться без уважения и к хорошей, сложной машине... А для всех деталей и для всей работы воспитателя нужна особая наука. Почему в технических вузах мы изучаем сопротивление материалов, а в педагогических не изучаем сопротивление личности, когда её начинают воспитывать?» [3, с. 482–483].

В ходе гуманитарно-технологической революции многое меняется радикально. Во главу угла ставится человек. Важнейшим критерием успешности государства или цивилизации становится продолжительность и качество активной, здоровой жизни человека и возможность реализовать свой творческий потенциал. В странах-лидерах технологического развития в сфере производства и управления есть место лишь для ¼ населения. Вопрос, чем должны заниматься остальные, чтобы прожить полноценную содержательную жизнь, является одним из важнейших. Ответ на него во многом определит историю XXI в. Стремительно увеличивается разнообразие жизненных траекторий в современном мире – несколько человек или небольшой коллектив в течение нескольких лет может организовать большое производство или даже целую отрасль экономики. С персональными компьютерами получилось именно так. Роль талантливых, активных, умеющих добиваться своих целей людей стремительно возрастает. Способность общества

и системы образования найти способных ребят в разных сферах жизнедеятельности, дать им отличное образование и помочь им найти жизненную траекторию, на которой они могут реализовать свой потенциал, становится важнейшим стратегическим ресурсом страны [4].

Естественно, в ходе гуманитарно-технологической революции меняются приоритеты образовательных систем, исходя из тех проблем, которые будет решать общество. Приоритетов не может быть много и следует выделить два важнейших, которые выходят на первый план.

Первый – способность к целеполаганию. Это качество предполагает способность к осознанию происходящего, к мышлению не только в настоящем, но и в будущем времени, к осмыслению путей к достижению поставленных перед собой целей, к оценке рисков и последствий своих действий. Сейчас этого остро не хватает. Общество столкнулось с «кризисом целеполагания».

Вторая – это способность к самоорганизации, к поиску единомышленников, готовых работать ради общего дела, к социальной сборке стратегического субъекта. Идея общего, значимого не только для себя, но и для других дела очень важна для нашей цивилизации – мира России. Ф. М. Достоевский, Л. Н. Толстой, А. М. Горький видели в этом одну из главных черт национального характера.

К сожалению, процесс атомизации общества, рост индивидуализма, уход интересов в виртуальную реальность привел к бессубъектности на разных уровнях. Люди не связывают себя с развитием своего села, города, региона, той организации, в которой работают, с будущим своего Отечества. По мнению ряда экспертов, именно отсутствие субъектности является одной из самых серьезных социальных болезней мира и России [5].

Образование и воспитание детей и молодежи – это работа с людьми будущего. Сейчас руководители часто говорят о больших вызовах, ответ на которые требует систематических коллективных усилий, достижения масштабных долговременных целей. Проблема состоит в том, чтобы и педагогическое сообщество, и общество подготовило новое поколение к вызовам завтрашнего дня.

Мечта и проект «Моя страна – моя Россия»

*Разглядели? В тумане алеют предгорья.
Где-то там, за горами, волнуется море.
Горы, море... Но где же оно Лукоморье?
Где оно, Лукоморье, твое Лукоморье?*

Л. Мартынов.

Мечта и масштабные проекты, видение будущего играли очень большую роль в развитии нашей страны от представлений о Москве как о третьем Риме, идей построения нового общества до советских

атомного и космического проектов, до сих пор обеспечивающих суверенитет нашей страны и стратегическую стабильность в мире. По словам пионеров космической эры путь нашей страны в космос начался с идеи русского космиста Николая Федорова о том, что в будущем наука будет оживлять всех когда-либо живших людей и сделает их бессмертными. Ведь каждый человек – это вселенная, и за короткий срок своей жизни он осуществил только ничтожную часть своих возможностей. Эта мечта поразила К.Э. Циолковского. Он задумался о том, где же они будут жить и начал писать фантастические романы, а затем выводить формулы и чертить чертежи. Эта идея показалась захватывающей выдающемуся популяризатору науки Я. И. Перельману, издавшему в 1904 г. книгу «Занимательный космос». В 1936 г. был снят художественный фильм «Космический рейс», в котором показывался полет советского человека на Луну в 1944 г. Страна жила будущим. Появлялись группы энтузиастов, в частности, группа по исследованию реактивного движения (ГИРД), стремившегося практически реализовать элементы космического проекта. И когда появилась возможность и необходимость реализовать этот проект, государство решило создать космическую отрасль, и общество, и учёные, и инженерный корпус были к этому готовы.

Следует подчеркнуть, что социальное творчество, «настройка» общества на космические проекты сыграло не меньшую, а, может быть, и большую роль, чем инженерное. Оно позволило выделить и подготовить людей, «болеющих будущим», а также руководство страны к научно-техническому рывку. Космический проект дал не только импульс всему развитию страны – значение полета Гагарина трудно переоценить, но и полностью оправдал вложенные усилия созданием новых технологий.

В этом, как и во многих других проектах, обеспечивающих прорывы в разных областях, мы видим одну и ту же причинно-следственную связь. Вначале приходят фантасты, мечтатели, визионеры, грезящие будущим, и определяют возможные цели и ориентиры. Они вдохновляют энтузиастов, которые ищут средства, чтобы воплотить мечту, доказывают возможность её реализовать. Из них вырастают профессионалы, способные не только осуществить проект, но и убедить общество и руководителей в его необходимости. Опыт работы со студентами убеждает авторов в остром дефиците мечтателей и энтузиастов. Подавляющее большинство молодых людей готовы быть исполнителями того, что им поручают другие, а не мыслят себя творцами. Это следствие того, что дома и в школе им не помогли научиться мечтать и не объяснили, как это важно.

Есть ещё один важный для России аспект. У нас огромная страна, регионы, которые сильно отличаются и по степени развития, и по уровню достатка, и по географическим условиям, по решаемым проблемам. Однако для того, чтобы у нас была единая, сильная, успешная страна,

нужно, чтобы в каждом её уголке была возможность успешно сложить свою судьбу, воплотить мечты, реализовать свой творческий потенциал. Очень важно поскорее преодолеть императив чеховских сестер: «В Москву, в Москву, в Москву!».

Осознание общественной потребности приводит к выдвижению инициатив, а их реализация – к рождению проектов. Одним из таких проектов, направленных на решение представленных выше проблем, на наш взгляд, может стать конкурс «Моя страна – моя Россия». Его идея была предложена молодыми людьми из 6 регионов страны еще в 2003 г. в Рязани на I Всероссийском семинаре-совещании по развитию молодежного парламентаризма в Российской Федерации.

Замысел этого молодежного конкурса, который удалось воплотить, состоит в том, чтобы привлечь школьников, студентов, молодых специалистов к формированию образа будущего и всей России, и тех городов и сёл, в которых они живут, с которыми связывают свою судьбу, помочь им научиться мечтать и воплощать свою мечту. «Деятельный патриотизм», любовь к своей малой родине, воплощаемая в конкретных делах, которые и воспитывает конкурс, представляются очень важными в настоящее время. Это существенно отличает его от других, традиционных педагогических технологий. Часто в конкурсных мероприятиях акцент делается на финансовой стороне дела или на оценке замысла или квалификации команды – «спортивной стороне». Как правило, по итогам конкурсов автору или коллективу, представившему проект, лучший, чем у конкурентов, выделяется сумма денег на его развитие; либо молодым людям предлагается сделать нечто в расчете на «будущие рынки», которые должны сформироваться через 10 лет. При этом непонятно, будут ли в это время работать мировые рыночные механизмы и каково будет место России в мировом разделении труда. Конкурсанты оказываются перед вопросами – «Кому это нужно?», «Как практически воплотить замысел?», «Как далее развивать родившуюся идею в своем регионе или на федеральном уровне, как ее тиражировать?». В методологии конкурсных мероприятий проекта «Моя страна – моя Россия» заложена задача – изначально, на старте, подумать над этими вопросами, найти заказчика, целевую группу – получателя результатов проекта и др. Это принципиальная разница: когда участники размышляют не над инструментами, а над сутью, над тем, какое важное, интересное и полезное для людей своего города или села дело следует им сделать.

Исходя из теории гуманитарно-технологической революции, на наш взгляд, следует, что за общественными проектами, на поддержку которых, в том числе, направлен конкурс «Моя страна – моя Россия», будущее. Роль общественной инициативы, сетевых структур растет, волонтерское движение становится всё более влиятельной общественно-политической силой. Очень важно, чтобы активность таких

сообществ была направлена в конструктивное созидательное русло. Сегодня обществом нельзя эффективно управлять, не опираясь на процессы самоорганизации.

За все годы проведения общее количество участников конкурса превысило 90 тыс. человек. В 2019 г. в нем участвовало 34 604 человека из всех регионов Российской Федерации. Было 19 профильных номинаций и организована система повышения квалификации педагогов-наставников конкурсантов. В экспертных комиссиях конкурса участвовало более 600 профильных специалистов из ряда федеральных министерств, научных и образовательных организаций. Такая общественная синергия – молодежи, экспертов из различных отраслей, педагогов и родительского сообщества.

Мир России – уникальная цивилизация. В силу географических и климатических особенностей, в ней никогда не будет такого недостатка, как во многих других уголках планеты. Однако это должно восполняться большими возможностями воплотить свои планы и мечты на этой земле. Не случайно по инициативе Президента Российской Федерации была создана платформа «Россия – страна возможностей», в которую, в том числе, вошел и обсуждаемый конкурс.

Проектное воспитание – педагогическая рефлексия

*Есть педагогическая механика, физика, химия,
даже педагогическая геометрия,
даже педагогическая метафизика.*

А. С. Макаренко

Педагогики индустриальной и постиндустриальной фазы развития существенно отличаются. Они отражают и социальный строй общества, его ключевые проблемы и противоречия, его цивилизационные особенности. Потому стоит сравнить императивы и принципы педагогики А. С. Макаренко, которая оказалась очень эффективной в СССР и в ряде развивающихся стран, проходящих период индустриализации, догоняющей модернизации и нынешние потребности общества. Технология А. С. Макаренко успешно работала до 1960-х гг. Одному из авторов этих строк довелось учиться в 62-й школе города Уфы, где благодаря усилиям выдающегося педагога, директора школы Я. Н. Левина принципы этой технологии воплощались в новых исторических условиях. Он обратился к заводам-шефам, которые построили отличные мастерские, позволяющие производить настоящую, «взрослую» продукцию, нужную этим заводам, а ребятам для этого – осваивать рабочие профессии токарей, фрезеровщиков и др. Ребята получали зарплату за сделанную продукцию, что А. С. Макаренко считал очень желательным и важным инструментом воспитания. Школьный отряд одним из первых ездил на целину. Школа жила жизнью страны, и это создавало приподнятую творческую атмосферу, позволяло добиваться больших

успехов. Как и А. С. Макаренко, Я. Н. Левин работал, по мнению бюрократов от образования, «слишком хорошо», был уволен, но и на новом месте добился прекрасных результатов [6].

Уже в «Педагогической поэме» А. С. Макаренко с гордостью писал о воспитанниках коммуны, делавших фотоаппараты-лейки ФЭД и электродрели, не уступавшие лучшим американским образцам. В эту эпоху страна рвалась в будущее, достижения были очевидны, с каждым годом рос достаток. В то же время в колонии был свой закрытый микрокосм, мир, во многом опережавший в своем развитии то, что происходило за его пределами. Описанные колонии были «островами нового», противостоящими старому и побеждавшими его. Они были посланцами того будущего, которое строила страна.

При переходе от индустриальной к постиндустриальной фазе образование в мире оказывается в глубоком кризисе. Причины этого – футуршок, вызванный слишком высоким темпом перемен, «информационное изобилие», наступившее в эпоху интернета, и «кликерное мышление», ставшее нормой в эпоху гаджетов.

Автор одного из мировых бестселлеров так описывает перемены, происходящие в образовании в современном мире: «В таком мире ученикам от учителя меньше всего нужна информация. Они и так ею перегружены. Люди нуждаются в умении понимать информацию, отличать важное от несущественного, а главное – соединять разрозненные фрагменты информации в целостную картину мира. Чему же мы должны учить детей? Многие специалисты в области педагогики утверждают, что школы должны перейти к обучению четырем навыкам: критическому мышлению, информации, сотрудничеству и творчеству. Самой важной будет способность приспосабливаться к переменам, учиться новому и сохранять хладнокровие в незнакомых ситуациях ... Таким образом лучший совет, который я могу дать пятнадцатилетнему подростку из морально устаревшей школы где-нибудь в Мексике, Индии или Алабаме звучит так: не слишком полагайтесь на взрослых. Большинство из них желают вам добра, но они просто не понимают этот мир ... Если же вы хотите сохранить хотя бы частичный контроль над своей жизнью и будущим мира, вы должны бежать быстрее алгоритмов, быстрее Amazon и государства и познать себя раньше, чем это сделают они. Поэтому не берите с собой лишнего балласта. Отбросьте все иллюзии. Это очень тяжелый груз» [7, с. 315, 317, 323].

Другими словами, предлагается сознательно порвать связь между поколениями и начать познавать «этот новый дивный мир» с чистого листа.

Но такой эксперимент поставили в России. Важным элементом связи с прошлым, связи поколений являются книги. После 1990 г. в России тиражи классики, «серьезных книг», научной и учебной литературы,

а также научно-популярных журналов (которые выжили) упали примерно в 100 раз. «Необходимость искусства очевидна. Оно дает возможность пройти не пройденной дорогой, пережить не пережитое в реальном мире, дает опыт того, что не случилось. То есть искусство – вторая жизнь» – писал выдающийся культуролог Ю. М. Лотман [8]. Судьба литературы и истории в нынешней российской школе незавидна, ведь то «что не сдают в ЕГЭ», как правило, не учится. И это сужает горизонты. Результаты этого выдающийся просветитель России С. П. Капица в свое время оценивал так: «Данные ВЦИОМ говорят о том, что мы, наконец, пришли к тому, к чему стремились все эти 15 лет, – воспитали страну идиотов. Если и дальше будем двигаться этим же курсом, то ещё лет через десять не останется и тех, кто сегодня хотя бы изредка берет в руки книгу. И мы получим страну, которой легче будет править, у которой будет легче высасывать природные богатства. Но будущего у этой страны нет!» [9].

Обращаясь к 16-летнему опыту реализации проекта «Моя страна – моя Россия», который, по сути, выступает сквозной технологией формирования образовательного пространства и одним из путей коллективного формирования образа будущего. Это самоорганизация сообщества единомышленников для того, чтобы здесь и теперь воплотить конкретный собственный проект, приближающий это будущее. Это расширение образовательного пространства и формирование открытого воспитательного пространства. С. В. Иванова дает такое определение этого понятия: «образовательное пространство – это объектный мир, совокупность имеющихся и образованных объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство» [10]. Если у человека есть мечта, идея, проект, то он будет стремиться расширить пространство знаний, умений, навыков, выйти за рамки школьной программы, найти единомышленников, организации, которые могли бы быть полезны в воплощении его замысла. И, конечно, в этом ему надо помочь. Существенным является и представление об открытом воспитательном пространстве. «Коллективным воспитателем» в обсуждаемом проекте выступает все общество, однако не менее важно, что молодежь и такие проекты, в свою очередь, тоже воспитывают общество [11].

Россия в настоящее время отстаивает в мире традиционные ценности. Одна из важнейших среди них – связь поколений, восприятие прошлого, настоящего, будущего в их единстве. В этом контексте бесценное достояние – опыт старшего поколения, осуществившего грандиозные советские научно-технические и социальные проекты. Поэтому особенно ценно и важно, что вокруг проекта сложилось сообщество экспертов, педагогов-новаторов, мотивированной молодежи и их родителей,

верящих в будущее России, активно, лично, субъектно участвующих в проектах развития нашего отечества.

Очень важно то, что будущее, его проектирование и воплощение этого проекта есть путь к обретению единства российского общества. Трудно договориться, рассуждая о прошлом, есть несколько альтернативных картин, которые нелегко согласовать. И, как правило, это неконструктивно, потому что прошлое нельзя изменить. Гораздо полезнее разобраться, что делать, куда идти, где мы хотим оказаться через 30 или 50 лет, что для этого надо делать сейчас. В постиндустриальном мире и политика, и стратегия, и наука, и образование должны строиться «из будущего». Конечно, по мере движения к этому горизонту проект будущего будет уточняться, меняться, конкретизироваться, но при этом курс надо держать на выбранный ориентир, которым является мечта.

В настоящее время идеи теории самоорганизации (синергетики) активно проникают в педагогику [12]. В синергетике показывается, что мир открытых систем (способных к обмену с надсистемой информацией, энергией и т.д.) гораздо богаче, интереснее, сложнее и опаснее, чем мир замкнутых систем [13]. Во времена А. С. Макаренко колонии, в которых он работал, в значительной мере были замкнутыми системами – информация, технологии, культура, ценности транслировались в основном вовне. Набор возможных жизненных сценариев в значительной степени был определен и связан с периодом стремительной индустриализации, в котором находилась страна.

В настоящее время ситуация коренным образом изменилась. Разнообразие жизненных стилей, траекторий, профессий стремительно увеличивается. Важным социальным фактором становится виртуальное пространство. Человек, который уже видел на экране тысячи смертей, похорон, свадеб может оказаться «искусственно состаренным», предпочитающим виртуальные игры настоящей жизни, решению насущных проблем. Кроме того, в течение ряда лет в нашем образовании провозглашалось, что мы хотим выращивать не творцов, а «квалифицированных потребителей». И потребительская психология, императивы общества потребления оказались достаточно широко распространены в российском обществе.

Мы живем в открытой системе. Вместо небольшого озера мы оказались в океане информации, в котором не видно берегов. Как и в океане, в этом пространстве должны быть ориентиры, побуждающие предпочесть единственную подлинную реальность виртуальным, активное движение в будущее бездеятельности и конформизму. Практика показала, что таким аттрактором в воспитательном пространстве для очень многих людей могут оказаться проекты подобные проекту «Моя страна – моя Россия». Информационный век зачастую дает возможность молодым людям чувствовать себя «гражданами мира». Но с потерей

«корней», часто формируется «оторванность», теряется и целостность. В этой части проект «Моя страна – моя Россия» ориентирован на самоорганизацию команд единомышленников, связывающих свою судьбу со своим отечеством и видящих себя людьми, которые со временем возьмут на свои плечи ответственность за его судьбу. Любопытно, когда в 2019 г. проект «Моя страна – моя Россия» открылся для участия соотечественников, которые проживают за рубежом, свои проекты, связанные с развитием российских территорий направили молодые люди из Турции, Хорватии, Армении ... и даже Австралии. Это значит только то, что человек ментально и глубоко связан с малой Родиной.

Будущее и мечта должны вернуться в нашу реальность и стать основой для сборки новых стратегических субъектов, готовых работать «вдолгую», ставить большие цели, воспитывать, объединять вокруг себя творцов и людей «длинной воли». Обсуждаемый проект является одним из отличных инструментов для этого, но должны быть и другие средства.

В период научно-технического взлета, как в СССР в 20–30-е и в 50–60-е гг. в советском обществе была популярна научная фантастика. В периоды кризиса, как сейчас, на передний край выходит мистика и фэнтези, видящие будущее в прошлом. Традиционно Землю сейчас большинство авторов рассматривают как планету неудачников среди множества миров, а мужчин как слабых, недалеких созданий. И это небезопасно. Мы живем в мире самосбывающихся прогнозов и часто приходим именно туда, куда было предсказано. Прогноз, которому доверяют и который стал широко известным, может стать большой силой. Однако на будущее мира и России можно смотреть иначе. Причем смотреть, опираясь на конкретные научные и инженерные разработки, время которых ещё придет, или на те, которые ещё находятся в работе. Это делается в журнале «Сверхновая реальность», пожалуй, единственном отечественном журнале, который систематически и целенаправленно учит молодежь мечтать [14]. Интересно, что и сам журнал является «проектом» Ю. В. Дробышева.

Один из блестящих музыкантов, пользуясь современными компьютерными возможностями, решил записать партии всех инструментов в своеобразном «виртуальном оркестре». Подобно «человеку-оркестру» Ю. В. Дробышев представляет собой «человека-редакцию» и сам занимается всем от вёрстки и оформления до подбора статей и распространения журнала. И это ещё одно проявление гуманитарно-технологической революции, – современные технологии позволяют человеку самому воплотить многие масштабные замыслы. Локальные действия в новой реальности могут иметь глобальные последствия. В этом контексте важно, чтобы молодежь понимала и появившиеся у неё огромные возможности, и свою ответственность за результаты их использования.

От проекта – к жизненной траектории

Посеешь привычку – пожнешь характер.

Посеешь характер – пожнешь судьбу.

Пословица

Займитесь любимым делом и вам не придется работать.

Французская пословица

Главным результатом педагогической деятельности, работы учителя и воспитателя являются судьбы его учеников, их успешная и счастливая жизнь, профессиональная самоорганизация. В педагогическом сообществе бытует такая поговорка: «Все дети гениальны, все подростки талантливы, среди подростков есть дельные ребята, и почти все взрослые бездарны». В чем же дело? На наш взгляд в том, что у одних не было мечты, воплощение которой они бы воспринимали как жизненный успех, у других не было возможности реализовать свою мечту, а третьи не научились радоваться успехам друзей и коллег или, говоря словами выдающегося советского математика А. Н. Колмогорова, «не научились прощать людям их талант».

Проект и другие технологии, позволяющие заглядывать в будущее, в конечном счете, направлены на то, чтобы научить молодежь «работать с мечтой», чтобы счастливых людей в нашей стране стало больше. За 16 лет в конкурсе было много ярких, талантливых проектов. Но мы расскажем о двух, направленных на формирование гражданской идентичности, на то, чтобы взять в свои руки судьбу места, в котором живешь. В данных случаях – судьбу небольших сел.

Видимо, в прошлое ушла недоброй памяти идея «неперспективных деревень». Но чтобы село жило, чтобы у него было будущее, его жители должны видеть смысл в его развитии, вкладывать усилия, чтобы оно стало «перспективным», нужен «патриотизм каждого дня» и не только техника, финансовые вложения, но и социальное творчество.

Одним из победителей конкурса стал проект «Дедуровка! Ты – родина моя!». Ребята из школы села Дедуровка Оренбургского района Оренбургской области решили создать герб, флаг и гимн своего населенного пункта и придать им официальный статус. Это село было основано в 1820 г. переселенцами из Курской губернии. Село многонационально, но его коренными жителями являются украинцы. Что должно быть символами малой родины? Что из её прошлого следует взять в будущее? И каким должно быть это будущее? Эти вопросы, поставленные ребятами, неразрывно связаны с их гражданской идентичностью. В проекте участвовало 540 человек разного возраста – очень многих сельчан он не оставил равнодушными. Его лидерами были председатель

ученического самоуправления Р. Хисматуллина и Е. Фогель. По мнению Р. Хисматуллиной «в ходе реализации проекта пришло осознание, что это не просто проект для себя, для учебы, а для всего нашего села. Успех в проекте был в интересах каждого дедуровца. И каждый в итоге старался помочь». По мысли Е. Фогеля очень важным и полезным оказался контакт с местными органами власти: «Когда на сессии сельского совета презентовали проект, депутаты задавали много вопросов, вносили свои предложения, а мы – члены команды – должны были отстаивать своё мнение». Теперь у них есть свой флаг, герб, гимн и молодежь, которая мыслит о своей малой родине не только в прошедшем, но и будущем времени. Хорошо, если бы таких сел в России было больше. Заметим, что телекоммуникационные возможности уже позволяют жить у себя на родине, рядом со своими родными, близкими и работать в любом уголке земного шара.

Ещё один проект, впоследствии занявший первое место в номинации «Моё село», был предложен М. С. Кислиной «Лох – это судьба». Лох – это село в Саратовской области. В этом проекте были предложены пути его возрождения и развития, включающие восстановление водяной мельницы, создание волонтерского отряда из местных добровольцев, дополнительное образование, позволяющее поднять народные промыслы на более высокий уровень и организовать более широкий сбыт местной продукции. Проект прошел все стадии – от замысла до конечной реализации. Он вовлек в его реализацию не только автора и его ближайшее окружение, но и сельское сообщество и администрацию села, стал каркасом для развития творческой и граждански ориентированной среды в этом селе.

Заслуживают внимание и результаты научно-технического творчества, которые были представлены на конкурс (например, проект «Башня Лидия» молодого ученого из Твери С. Черемных). Многие из них были посвящены наиболее острым проблемам регионов и оказались предвестниками тех проблем, которые через несколько лет во весь рост встали пред всей Россией, или предвосхитили мировые тренды. Многие работы были посвящены перспективным технологиям рециклинга промышленных и бытовых отходов. Оригинальные работы были связаны с энергосбережением и альтернативной энергетикой, которые становятся ещё более актуальными в свете происходящих кардинальных сдвигов в мировом энергетическом пространстве. Интересные работы были связаны с деревянным домостроением, включая многоэтажное. И эта тенденция сейчас становится общемировой.

Отличительной чертой этого конкурса, причиной его растущей популярности является сложившаяся за много лет атмосфера сердечности, душевной теплоты, сотрудничества и коллективизма. В 2016 г. была учреждена Ассоциация выпускников конкурса. Люди стремились вновь

и вновь возвращаться к тем контактам, идеям, впечатлениям, которые были во время их участия в конкурсе. Между многими участниками из разных регионов и через много лет поддерживаются деловые, творческие, человеческие связи, что тоже представляется очень важным.

В своё время А. С. Макаренко мечтал, что педагогика в скором времени станет точной наукой, такой же, как механика или сопротивление материалов. Так же в 1960-х гг. многие смотрели на психологию, социологию, историю. Большие надежды сейчас возлагаются на теорию самоорганизации или синергетику [15]. Очевидно, что самоорганизация играет ключевую роль и в обучении, и в развитии личности, и в формировании коллектива. Однако путь от создающейся теории к практическим рекомендациям пока представляется достаточно большим. Поэтому каждый успешный практический шаг может оказаться важным и полезным. Хочется думать, что опыт «педагогика мечты», воплощенный в проекте «Моя страна – моя Россия», окажется таковым.

Работа поддержана РФФИ (проекты 18–511–00008 и 18–011–00567).

Список литературы

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. – М.: Academia, 2004. CLXX, – 788 с.
2. Иванов В. В., Малинецкий Г. Г. Россия: XXI век. Стратегия прорыва. Технологии. Образование. Наука. Изд. 2-е. – М.: ЛЕНАНД, 2017. – 304 с. – (Будущая Россия № 26).
3. Макаренко А. С. Педагогическая поэма. – М.: Детгиз, 1955. – 552 с.
4. Контуры цифровой реальности: Гуманитарно-технологическая революция и выбор будущего / Под ред. Иванова В. В., Малинецкого Г. Г., Сиренко С. Н. – М.: ЛЕНАНД, 2018. – 344 с. – (Будущая Россия № 28).
5. Социогуманитарные центры развития. // Под ред. В. Е. Лепского, А. Н. Райкова. – М.: Когито-Центр, 2011. – 416 с.
6. Левин Я. Н. Педагогическая поэма продолжается. – Екатеринбург: Полиграфист, 2008. – 418 с.
7. Харари Ю. Н. 21 урок для XXI века. – М.: Синдбад, 2019. – 416 с.
8. Лотман Ю. М. О природе искусства // Almaty: Тарту, 1996, № 214. С. 2–3.
9. Капица С. П. Россию превращают в страну дураков // Аргументы и факты, 2009, № 37. С. 6.
10. Иванова С. В. Образовательное пространство и образовательная среда: в поисках отличий // Ценности и смыслы. – 2015. – № 6 (40). С. 23–28.
11. Пастухова Л. С. Социально-проектная деятельность как фактор создания открытого воспитательного пространства // Педагогика. 2019. № 3. С. 69–78.

12. Новикова Л.И., Соколовский М.В. «Воспитательное пространство» как открытая система. (Педагогика и синергетика) // Общественные науки и современность. 1998, № 1. С. 132–143.
13. Горизонты синергетики: Структуры, хаос, режимы с обострением. / Под ред. Г.Г. Малинецкого. – М.: ЛЕНАНД, 2019–464 с. – (Синергетика: от прошлого к будущему, № 89).
14. Малинецкий Г.Г. Скудный урок // Сверхновая реальность, 2019, № 9. С. 1–5.
15. Проектирование будущего. Проблемы цифровой реальности. (7–8 февраля 2019 г., г. Москва). / Под ред. Г.Г. Малинецкого. – М.: ИПМ им. М.В. Келдыша, 2019. – 300 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Пастухова Лариса Сергеевна – кандидат политических наук, доцент, старший научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования. Тел. +79099464052. E-mail: larisa-sinls@mail.ru

Малинецкий Георгий Геннадьевич – доктор физико-математических наук, профессор, заведующий отделом Института прикладной математики им. М.В. Келдыша Российской академии наук. Тел. +79036273416. E-mail: gmalin@keldysh.ru

DREAM PEDAGOGICS

Pastukhova Larisa Sergeevna – PhD in Political sciences, Associate Professor, Senior research scientist of the Institute for strategy of education development of the Russian Academy of education. E-mail: larisa-sinls@mail.ru

Malinetskii George Gennadievich – Grand PhD in physical and mathematical sciences, Professor, Head of the Department of the Keldysh Institute of Applied Mathematics. E-mail: gmalin@keldysh.ru

A number of urgent problems of education and upbringing are considered from the theory standpoint humanitarian technological revolution. Transition from industrial to post-industrial development phase, from the world of cars to the world of society sets a number of new pedagogical problems. Expansion of educational system, the formation of an open educational system takes place in the course of project work in an age-diverse team in the process of social and scientific-technical creation, aimed at solving specific problems of the village, city, Russia. Herewith, a fundamental role is played by the formation of their own images of the future by the students, concrete efforts to make your dreams come true. It is shown how these approaches were embodied during the implementation of the Russian project «My country – my Russia» and forming around it a community of experts, innovative teachers, motivated youth and their parents, focused on their personal, subjective participation.

Key words: humanitarian technological revolution, project work, expansion of educational system, open educational system, image of the future, dream pedagogics, self-organization, project «My country – my Russia», reflection, installation of a strategic entity.

References

1. *Bell D.* Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo. Opyt sotsial'nogo prognozirovaniya [The coming of post-industrial society. Social forecasting experience.]. Moscow: Publ. Academia, 2004. 788 p.
2. *Ivanov V. V., Malinetskii G. G.* Rossiya: XXI vek. Strategiya proryva. Tekhnologii. Obrazovanie. Nauka. [Russia: XXI century. Breakthrough strategy. Technologies. Education. Science]. Moscow: Publ. LENAND, 2017. 304 p.
3. *Makarenko A. S.* Pedagogicheskaya poema. [Pedagogical poem]. Moscow: Publ. Detgiz, 1955. 552 p.
4. Kontury tsifrovoi real'nosti: Gumanitarno-tekhnologicheskaya revolyutsiya i vybor budushchego [Digital reality outline: Humanitarian and technological revolution and choice of the future]. In Ivanov V. V., Malinetsky G. G., Sirenko S. N. (eds.). Moscow: Publ. LENAND, 2018. 344 p.
5. Sotsiogumanitarnye tsentry razvitiya. [Socio-humanitarian development centers]. In Lepskiy V. E., Raikov A. N. (eds.). Moscow: Publ. Kogito-Tsentr, 2011. 416 p.
6. *Levin Ya. N.* Pedagogicheskaya poema prodolzhaetsya [Pedagogic poem continues]. Ekaterinburg: Publ. Poligrafist, 2008. 418 p.
7. *Kharari Yu. N.* 21 urok dlya XXI veka [Lessons for the 21st Century]. Moscow: Publ. Sindbad, 2019. 416 p.
8. *Lotman Yu. M.* O prirode iskusstva [On the art nature]. Almamater: Tartu. 1996. № 214. pp. 2–3.
9. *Kapitsa S. P.* Rossiyu prevrashchayut v stranu durakov [Russia becomes the dumbland]. Argumenty i fakty. 2009. № 37. p. 6.
10. *Ivanova S. V.* Obrazovatel'noe prostranstvo i obrazovatel'naya sreda: v poiskakh otlichii [Educational system and educational environment: searching for differences]. Tsennosti i smysly [Values and sense]. 2015. № 6 (40). pp. 23–28.
11. *Pastukhova L. S.* Sotsial'no-proektnaya deyatel'nost' kak faktor sozdaniya otkrytogo vospitatel'nogo prostranstva [Social project activities as a factor to create open educational environment]. Pedagogika [Pedagogics]. 2019. № 3. pp. 69–78.
12. *Novikova L. I., Sokolovskii M. V.* «Vospitatel'noe prostranstvo» kak otkrytaya sistema. (Pedagogika i sinergetika) [«Educational environment» as open system. (Pedagogics and synergy)]. Obshchestvennye nauki i sovremennost' [Social sciences today]. 1998. № 1. pp. 132–143.
13. Gorizontaly sinergetiki: Struktury, khaos, rezhimy s obostreniem. [Synergy prospects: Structures, chaos, blow-up regime.]. In G. G. Malinetskii (eds.). Moscow: Publ. LENAND, 2019. 464 p.
14. *Malinetskii G. G.* Skuchnyi urok [The borrowing lesson]. Sverkhnovaya real'nost' [The new reality]. 2019. № 9. pp. 1–5.
15. Proektirovanie budushchego. Problemy tsifrovoi real'nosti. [Future projecting. Digital reality problems.]. (7–8 fevralya 2019 g., g. Moskva). In G. G. Malinetskii (eds.). Moscow: Publ. IPM im. M. V. Keldysha, 2019. 300 p.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

К ПРОБЛЕМЕ ПРОСТРАНСТВЕННО-ПОЛЕВОЙ ПАРАДИГМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

А. Г. БЕРМУС

(кафедра образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»; e-mail: bermous@donpac.ru)

Статья посвящена анализу ключевых проблем и тенденций развития современного педагогического образования. Автор осуществляет систематизацию и интерпретацию этих феноменов, опираясь на результаты Всероссийского форума «Современное развитие педагогического образования» (Грозный, 28–29 сентября 2019) и Научно-образовательного Форума «Россия – Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества» (Москва, РАО, 17–18 октября 2019). Выделено несколько исследовательских фокусов, в числе которых: проблемы государственной политики в образовании (преемственность, концептуальность и т.д.); теоретико-методологические проблемы проектного управления; проблемы внутреннего и внешнего сотрудничества; проблемы управления и концептуализации инновационных процессов и проблемы антропологии образования. В качестве одного из возможных инструментов содержательного обсуждения и решения всех перечисленных проблем рассматривается гуманитарная методология и формирующийся в ее рамках «пространственно-полевой подход» (парадигма) интерпретации образовательных феноменов, преемственный с соответствующими идеями К. Левина (психология), П. Бурдьё (социология) и Р. Тома (лингвистика). В заключение статьи, автор предлагает некоторые стратегические ориентиры исследований в каждом из перечисленных направлений.

Ключевые слова: проблемы трансформации педагогического образования, гуманитарная методология, пространственно-полевой подход (парадигма), топология.

Осень 2019 г. была весьма богата на события, связанные с инновациями в системе образования вообще и системой педагогического образования, однако особое значение связано с двумя событиями, каждое из которых было вызвано к жизни некоторой совокупностью проблем и одновременно задает некоторый вектор трансформаций. Первое из них – Всероссийский форум «Современное развитие педагогического образования» состоялось 28–29 сентября в г. Грозном (Чеченская Республика) и отражало необходимость содержательной оценки и переоценки предшествующего этапа модернизации системы педагогического образования. В частности, в принятом с участием представителей более 90 вузов РФ решении «Стратегические задачи

развития педагогического образования в контексте реализации национальных проектов» отмечалось отсутствие разделов, посвященных развитию педагогического образования в Национальных проектах «Образование» и «Наука». При этом уровень сложности задач, с которыми сталкивается современный школьник и учитель, не только в стенах школы, но и в массовых социальных практиках, радикально нарастает. Это с очевидностью требует учителя совершенно нового типа, адаптированного в современной информационно-образовательной среде, обладающего необходимым уровнем культурного потенциала и опыта, междисциплинарных знаний, далеко выходящих за пределы образовательной области или традиционных сведений из психолого-педагогической науки.

Участники совещания зафиксировали в качестве одной из основных причин сложившегося положения дел – отсутствие последовательной государственной политики в сфере педагогического образования, проявившееся, в том числе, в постоянной смене и недостаточной преемственности основных программных документов (скажем, «Программы развития системы непрерывного педагогического образования в России 2001–2010 гг.»; «Программа модернизации педагогического образования (приказ МО РФ от 1.04.2003 № 1313)», программы «Модернизации педагогического образования 2014–2017» и др.).

В этом всем нам видится несколько более сложная проблема: очевидное возрастающее напряжение между единой государственной иерархической системой управления образованием вообще, и педагогическим образованием, в частности, и сетевой, постоянно трансформирующейся и усложняющейся реальностью образовательных практик. По сути дела, именно эта проблема проявляется во множестве аспектов и форм. Так, например, отмеченное отсутствие корреляции между федеральными государственными образовательными стандартами педагогического образования и профессиональным стандартом «Педагог» также обусловлено, в первую очередь, различными источниками нормотворчества: ФГОС ВО готовятся и утверждаются в системе Министерства науки и высшего образования, в то время как профессиональные стандарты разрабатываются и утверждаются Минтрудсоцразвития.

Сходные причины отсутствия системы объективной оценки качества педагогического образования: основным разработчиком стандартов является министерство (даже в тех случаях, когда отдельные вузы принимают собственные стандарты, они не могут принципиально отличаться от государственных); разработка образовательных программ является прерогативой ученых советов вузов, а аттестация педагогических кадров осуществляется муниципальными или региональными органами власти. Соответственно, существует огромный разрыв в интересах и потребностях между ключевыми стейкхолдерами педагогического

образования: федеральными и региональными министерствами, отвечающими за образование; вузами, осуществляющими подготовку педагогов; образовательными учреждениями; экосистемой НТИ и инновационного бизнеса и др. Эти множественные разрывы проявляются по-разному – и через нерешенность фундаментальных вопросов о соотношении компетентностного, функционального и квалиметрического подходов к определению целей подготовки педагогов; и через отставание материально-технической базы педагогического образования даже от соответствующих показателей школ; и в проблемы (чаще всего, нерешаемые) адаптации и психолого-педагогического сопровождения выпускников педагогических вузов на их первом рабочем месте и во многих других аспектах. Соответственно, для решения этих проблем недостаточно простого привлечения дополнительных средств или ресурсов, но необходимы трансформации самого ландшафта педагогического образования, его основных связей и отношений – с целями и механизмами государственного управления, цифровыми технологиями, социальными процессами.

Отдельным, и при этом весьма важным аспектом трансформации образовательных институтов является изменение отношений со временем. Сами эти изменения многообразны: весь образовательный процесс теперь проектируется «от результата», т.е. как бы во временной ретроспективе; при этом цели и ценности рассматриваются как объекты проектирования, т.е. сознательного выбора будущего. Меняется общая архитектура образовательной среды: от поступательного и единого движения «из прошлого в будущее» – в сторону создания множественных индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающих вариативность, уникальность и сложную инфраструктуру связей между различными образовательными путями. Естественно, что полноценная реализация индивидуализированных образовательных траекторий возможна лишь при условии их погружения в масштабируемое цифровое образовательное пространство, включающее множество образовательных практик, ресурсов и транзакций.

Другим форумом, задающим уже внешнюю проблематику и векторы трансформации образования вообще, и педагогического образования, в частности, стал Научно-образовательный Форум «Россия – Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества», проходивший 17–18 октября 2019 г. на базе Российской академии образования при участии Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова, Посольства Китайской Народной Республики в Российской Федерации, Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» и Института стратегии развития образования РАО.

Здесь также выявляется три исследовательских фокуса.

В первую очередь, речь идет о тематизации и проблематизации сотрудничества, как некоторого интегративного феномена, включающего совместные проекты в области развития образования, сравнительные исследования образовательных практик и систем, осуществление экспорта образовательных услуг. По сути, речь идет о содержательном определении и наполнении связей, существующих между различными агентами и структурами образовательного пространства. Другой исследовательский фокус можно определить как проблему развития. Совокупность вопросов, возникающих в этой связи, охватывает самые разные изменения, происходящие в сфере образования: трансформацию взаимосвязей между учреждениями общего, среднего профессионального, высшего и дополнительного профессионального образования; стратегия и тактика образовательных реформ; роль и соотношение между различными факторами в трансформации образовательных институтов: информационных, средовых, культурных, технологических, диагностических и мониторинговых. Наконец, третий фокус исследования связан с новой «антропологией образования», иначе говоря, определением изменений, происходящих в сфере человеческой психики, мышления, нейрокогнитивных механизмов саморегуляции, способов социально-коммуникативного бытия.

Нам представляется, что наиболее фундаментальным основанием конструируемой методологической рамки, позволяющей адекватно интерпретировать и решать все перечисленные проблемы, является развиваемая нами с середины 2000 гг. идея «гуманитарной методологии» [1], дополненная топологическими и полевыми представлениями из социологии и психологии. Некоторое время назад была опубликована статья, посвященная приложению полевого подхода к решению задачи стандартизации педагогического образования [2], однако сегодня мы предпочитаем рассмотреть более общий комплекс вопросов педагогических исследований в современном образовании в рамках этого подхода. При этом отметим, что сейчас мы не готовы дать систематическое изложение полевого / пространственно-полевого подхода (в идеале, парадигмы) исследования всех перечисленных проблем, но можем лишь задать некоторые контуры и аспекты этого феномена в виде совокупности тезисов.

О сущности пространственно-полевых представлений в образовании. По сути, речь не идет о том, чтобы каким-то образом переписать или, тем более, отменить существующие знания и представления об образовательных процессах или системах. Наиболее точное позиционирование пространственно-полевых представлений заключается в том, что каждая дискурсивная модель практики (предметные концепции содержания образования, реализуемые проекты, педагогические и психолого-педагогические представления, управленческие

стратегии, частнонаучные методики преподавания и изучения образовательных практик) образуют множество взаимно-дополнительных проекций, различия и разрывы между которыми как раз задают поле исследований и интерпретаций. Сложность этой картине придает то обстоятельство, что большая часть этих представлений сформировалась в совершенно иной исторической и культурной действительности, что увеличивает количество напряжений и несоответствий в любой системе знания и практики. В этой связи, основное внимание должно быть сосредоточено на тех точках разрыва, несоответствия, лакунах, где обнаруживается несоответствие не отдельных представлений или понятий, но целых дискурсивных систем. Так, например, чаще всего критика диссертационных исследований в области педагогических наук затрагивает личностную зрелость и профессиональную подготовку отдельных исследователей или их научных руководителей, которых упрекают в банальности тем и выводов, отсутствии значимых и значительных теоретических идей и выводов; несформированности нового концептуального поля исследований даже в исследованиях докторского уровня. Между тем, подлинные проблемы, находящиеся в категорическом расхождении полей образовательной практики, управления и научно-педагогического поиска чаще всего остается в тени. Между тем, именно через взаимные отображения («рефлексию») различных категориальных систем (практики, прикладной философии, научных теорий, эмпирических данных, свидетельств участников и др.) можно увидеть не только частные проблемы и противоречия единичного исследования, но, что гораздо важнее, осмыслить логику и перспективы развития внутренних противоречий и противостояний образовательной реальности.

О возможности центрации множественных представлений. Возникает вполне естественный вопрос: если разные системы знания находятся в постоянном движении и довольно напряженном отношении друг к другу, что может выполнить роль своеобразного «фиксатора», центрирующего элемента, не дающего реальности распасться и погрузиться в хаос случайных событий и необязательных впечатлений. Именно в этом контексте абсолютно фундаментальную роль играет «смысл», понимаемый как актуально переживаемое единство субъекта и объекта, исследователя (практика) и мира. Именно в окрестности переживаемого смысла оказывается возможным сопряжение и взаимное отображение различных образов и представлений, реконструкция различных порядков реальности, относящихся к изначально противостоящим друг другу областям «исторического», «социального», «обыденного», «научного» или «религиозного» знания. Немаловажно и то, что смысл, возникающий в ситуации разрушения некоторой внешней («формальной») повторяющейся реальности и вводя в нее субъектное

переживание, одновременно оказывается источником новых серий (знаний, эмоций, отношений и др.). В этом отношении, осмысление представляет собой гораздо более глубокий и содержательный феномен, чем внешняя проблематизация, ставящая знак вопроса над объективностью и точностью знания, но не позволяющая проникнуть в его субъект-объектную структуру.

Какова сущность и структура исследования, реализуемого в гуманитарно-методологическом (пространственно-полевом) подходе? Речь идет о том, что исследование, как, впрочем, и любая другая гуманитарная практика, представляет собой движение в смысловой реальности, связанное с обретением опыта и «сшивкой» ранее возникших разрывов и лакун. Это позволяет совершенно по-новому взглянуть и на процесс исследования, и на его категориальный аппарат. В частности, становится понятным, что любые метафизические категории (как то «объект исследования», «цель исследования», «гипотеза исследования» и др.) представляют собой не натуральные объекты, которые можно заранее задать и определить, но результаты длительной работы концептуализации и объективации. Одновременно, это позволяет интерпретировать исследовательское поведение в категориях нейрокогнитивных наук, т.е. перенести фокус познания с метафизики на «микродействительность» познавательных действий.

Немаловажно и то, что пространственно-полевые модели образовательных процессов теснейшим образом связаны с идеями гуманизации и индивидуализации образования: теперь каждое действие оказывается индивидуализирующим по своим результатам, последствиям, условиям, а «внутреннее пространство и время личности» из довольно общей метафоры становится конструктивным представлением. Исследовательская и познавательная, в самом широком смысле, деятельность человека, оказывается сложным топологическим феноменом, включающим различного рода «ветвления», «рефлексии» (возвращения), отображения, каждое из которых объективируется в изменяющихся поступках и одновременно субъективируется в переживании выбора и собственной ценности. При этом снимаются видимые противоречия между культурно-историческим, деятельностным и поведенческим подходом: каждая индивидуальная линия может быть рассмотрена как с позиций знаков и значений, порождающих изменения пути (культурно-исторический подход), так и с точки зрения используемых средств и производимых вовне изменений (деятельностный подход), а также с точки зрения реализованных в этом процессе связей внешних стимулов и внутренних реакций. Более того, снимается традиционное противопоставление естественнонаучного и гуманитарного подходов к пониманию человека: в то время как естественнонаучный подход исследует и описывает «микрпроцессы» и реализуемые в них связи

и корреляции, гуманитарный подход позволяет увидеть «точки сгущения», те фундаментальные ценностные выборы и преобладающие интенции, которые могут быть выявлены только на больших масштабах и временных интервалах.

Отметим, что топологические представления нашли свое место в таких областях гуманитарных наук, как психология (К. Левин), социология (П. Бурдьё) и даже лингвистика. Так, например, одна из самых заметных и, в какой-то мере, скандальных статей, посвященных этой теме начинается с негативной констатации: работа, выполненная на стыке изначально далеких интересов ученых, всегда «рискует оказаться непринятой (и, от себя добавим, непонятой – *прим. А.Б.*) ни теми, ни другими» [З: 180]. Между тем, речь идет о вполне невинном факте параллелизма между языками обыденной человеческой жизни и языком ньютоновской механики, хотя гораздо более точным и необходимым основанием для пространственных представлений оказывается теория языка, предложенная Фердинандом де Соссюром: в ее рамках каждому означающему (знаку, символу, слову) соответствует некоторое психологическое значение (образ, смысл).

Это же соответствие можно «перевернуть» и утверждать, что каждому элементу окружающего мира (означаемому) ставится в соответствие некоторый элемент языка (знак, слово, символ, в более общем смысле, означающее), соответственно, мы сталкиваемся с функциональным (топологическим) отображением трех множеств друг на друга: множества объектов или референтов, множества знаков, обозначающих или представляющих их в тех или иных ситуациях, и множества значений, т.е. образов и смыслов; именно эту версию семиотики сформулировал и развивал Ч. Пирс. Соответственно, любой текст, написанный на любом языке и имеющий некоторый смысл для его носителей, может быть разделен на фразы-утверждения, каждая из которых имеет свой собственный смысл, т.е. представима в качестве совокупности отображений того или иного рода. Из этого общего принципа выводится два следствия: значение каждого текста становится довольно сложным процессом, развивающимся во времени; а сама возможность смысла реализуется в виде траектории (или набора траекторий) в многомерном пространстве, при этом «строительными кирпичиками» любой топологии оказываются некоторые «атомарные» отображения объектов: самих на себя («существование»), друг на друга («соединение», «разделение», «превращение») или находящихся в еще более сложных динамических отношениях («захватить», «испустить», «послать», «принять», «склеить», «отрезать»).

В более общем плане, любая языковая топология восходит к одноименному трактату Аристотеля («Топика»), впервые создавшей своеобразную «матрицу высказываний»: «Из слов, высказываемых без

какой-либо связи, каждое означает или *сущность*, или *качество*, или *количество*, или *отношение*, или *место*, или *время*, или *положение*, или *обладание*, или *действие*, или *страдание*» [4: 78]. Известным дополнением этой («филологической») позиции является точка зрения психолога Курта Левина, рассматривающего топологию в контексте пространственных, ситуативных и коммуникативных значений: «Вместо того, чтобы вычленять из ситуации тот или иной изолированный элемент, значимость которого невозможно оценить без рассмотрения ситуации в целом, теория поля, как правило, предпочитает начинать с характеристики ситуации в целом. А уже после такого «анализа в первом приближении» различные аспекты и части ситуации подвергаются всё более и более конкретному и детальному анализу» [5: 253], при этом поле в каждый момент времени репрезентировано именно как ситуация!

Таким образом, топологический принцип оказывается вполне универсальным основанием таких разных разделов психологической науки как психофизиология (Н. А. Бернштейн) или психолингвистика (А. А. Леонтьев). Как писал А. А. Леонтьев, «Лингвистическая релевантность элементов речевого высказывания есть категория *топологическая*, в смысле Н. А. Бернштейна (1966): для нас абсолютно не важна «метрика», не важно абсолютное перцептуальное тождество, скажем, слова, но зато важно сохранение его «схемы», которая может видоизменяться, оставаясь самой собой, и может «наполняться» разным содержанием» [6: 31]. Подчеркнем, что во всех приведенных цитатах и интерпретациях поле представляет не столько физическую реальность взаимодействия (это было бы большим упрощением и огрублением ситуации), но определенную методологию исследовательской деятельности, которая находит свое применение и в теории организационных изменений [7], исследованиях нейропсихологических механизмов принятия решений [8, 9] и сферы образования [10].

В завершение статьи вернемся к основным группам проблем, выявившимся в сфере педагогического образования в последнее время, и наметим возможные пути их решения в пространственно-полевой парадигме.

Проблема идеологических оснований государственной политики в образовании. При обсуждении этой проблемы, помимо совершенно очевидных проблем, связанных с недофинансированием отечественного образования, существует не менее важная и сложная проблема концептуализации поля образования. Действительно, образование – есть многоликая и многообразная реальность, в которой представлены различные субъекты (агенты поля) со своими интересами, капиталами (не только финансовым, но и культурным, социальным). В этой связи, обязанность и ответственность государства заключается в определении

статуса и полномочий субъектов, правил трансакций в поле, условий конверсии капитала из одних форм в другие. Установление этих правил и норм требует особого рода научного обеспечения – исследований полей как внутренне неоднородных феноменов, включающих слои «нормативного», «актуального», «желаемого» в их постоянной взаимной трансформации.

Проблема проектирования и управления деятельностью. Традиционная парадигма исходит из достаточно простой механистической картины мира, в рамках которой основная задача проектирования и управления – поставить социально-востребованные цели, обозначить вытекающие из них задачи, определить ресурсы и обеспечить контроль. Между тем, основные проблемы возникают именно в точках сопряжения этих представлений: всегда представляет собой огромную сложность определение и удержание целевых ориентиров, задачи имеют свойство менять свои содержание, приоритетность, порядок исполнения; в процессе исполнения, контролирующие процедуры также могут стать либо избыточными, либо неэффективными. В контексте пространственно-полевого подхода, это означает необходимость целенаправленного изучения механизмов смыслопорождения, особенностей коррекции и трансформации изначальных представлений в процессе деятельности, и именно на эти проблемы должна быть направлена мощь гуманитарных (в том числе, психолого-педагогических наук).

Проблема сотрудничества (как внутреннего, так и внешнего, международного). Источником проблем, в логике пространственно-полевого подхода, является наложение двух (или множества) полей, в рамках которых идентичные (или кажущиеся таковыми) объекты включены в разные топологические отношения с другими элементами соответствующих полей. В результате оба поля приходят в движение и трансформируются. Здесь также возникают топологические эффекты «видимого» и «невидимого» содержания (какие-то аспекты и явления, являющиеся самоочевидными для представителей одного поля, находятся в явном противоречии с теми или иными феноменами содержания другого поля). Современная топология предлагает изрядный перечень научных понятий, которые могут быть полезны для исследования возникающих в этой связи процессов: покрытие (формирование нового метаязыка из отображений отдельных языков); расслоение (номинально единое понятие приобретает несколько контекстных значений подобно природе и трансформации разных полей); замыкание и размыкание (когда некоторые явления начинают / перестают опознаваться в качестве смыслоразличительных для разных полей), связность (смысловая совместность и непрерывность смысловых трансформаций) [11] и т.д.

Проблема осмысления инновационных процессов. Очень часто возникает неразличимость проектной, управленческой деятельности и инновационных процессов – все три явления задаются на одном и том же категориальном основании «проблемы – цели – содержания – методы – формы – результата». Между тем, основная проблема инновационных процессов – в их фундаментальной сложности, нередуцируемости к отдельной деятельности. Иначе говоря, фокус исследований в этой сфере должен быть смещен в сторону определения синхронных и гетерохронных связей, корреляций между разного рода уровнями и типами деятельности, традиционными и инновационными аспектами одних и тех же явлений и др.

Антропология образования. Не пытаясь в кратком вступлении охватить все многообразие новой проблематики, следует отметить лишь то, что очень многие проблемы современной практической педагогики, как то: индивидуальные образовательные траектории, инклюзивное образование, нейрокогнитивные исследования обучения имеют в качестве своего философского и методологического основания признание пути, движения в единстве его внутренних и внешних аспектов в качестве фундаментальной категории человеческого бытия [12]. Нам представляется абсолютно неизбежным, что следующий шаг в развитии наук об образовании будет связан с новым прочтением этого текста.

Список литературы

1. Бермус А. Г. Феномен «Гуманитарной методологии». // Кентавр. 2006. № 37. [Электронный ресурс] <http://circleplus.ru/archive/n/37/3> (дата обращения: 11.10.2019).
2. Бермус А. Г. Репрезентация стандартизации педагогического образования в полевом подходе. // Непрерывное образование: XXI век. Выпуск 3 (27), 2019. DOI: 10.15393/j5.art.2019.4944.
3. Том Р. Ф. Топология и лингвистика. / Метафизика. Журнал РУДН. 2012. № 4 (6). С. 180–202.
4. Аристотель. Категории. М.: Гос. соц. – эконом. изд., 1939. 84 с.
5. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
6. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. М.: Комкнига, 2007. 312 с.
7. House J. S. A Lewinian's Lewinian / J. S. House, R. P. John, Jr. French // Journal of Social Issues. 1993. Vol. 49. № 4. P. 221–226.
8. Busemeyer J. R., Townsend J. T. Decision Field Theory: A dynamic cognition approach to decision making / J. R. Busemeyer, J. T. Townsend. // Psychological Review. 1993. № 100. P. 432–459.

9. *Busemeyer J. R.* Building bridges between neural models and complex decision making behaviour / J. R. Busemeyer, R. K. Jessup, J. G. Johnson, J. T. Townsend. *Neural Networks*. 2006. Vol. 19. № 8. P. 1047–1058. [Электронный ресурс]. – Электрон. дан. – DOI: 10.1016/j.neunet. 2006.05.043 (дата обращения: 23.08.2019).
10. *Василенко И. В.* Социальное поле образования: эвристический потенциал теории П. Бурдьё / И. В. Василенко, Н. Д. Конева // *Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 7. Философия*. 2014. № 6 (26). С. 31–43.
11. *Садикова В. А.* К вопросу о языковой топологии. // *Вестник ТвГУ. Серия «Филология»*. 2015. № 4. С. 44–49.
12. *Мамардашвили М.* Лекции о Прусте (психологическая топология пути). М.: Ad Marginem, 1995. 548 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Бермус Александр Григорьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой образования и педагогических наук Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет». Тел. +7(904)503–40–18. E-mail: bermous@donpac.ru, bermous@sfedu.ru

TO THE PROBLEM OF THE SPATIAL FIELD PARADIGM RESEARCH IN EDUCATION

BERMUS A. G. DOCTOR OF PEDAGOGICAL SCIENCES, PROFESSOR, HEAD.
DEPARTMENT OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES OF THE ACADEMY OF
PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY FSAEI OF HE «SOUTHERN FEDERAL UNIVERSITY».
E-MAIL: BERMOUS@DONPAC.RU, BERMOUS@SFEDU.RU

The article is devoted to the analysis of key problems and development trends of modern teacher education. The author systematizes and interprets these phenomena, based on the results of the All-Russian Forum «Modern Development of Pedagogical Education» (Grozny, September 28–29, 2019) and the Scientific and Educational Forum «Russia – China: New Frontiers and Prospects for Humanitarian Cooperation» (Moscow, RAO, October 17–18, 2019). Several research focuses were highlighted, including: problems of state policy in education (continuity, conceptuality, etc.); theoretical and methodological problems of project management; problems of internal and external cooperation; problems of management and conceptualization of innovative processes and problems of anthropology of education. As one of the possible tools for a meaningful discussion and solution of all these problems, the humanitarian methodology and the «spatial-field approach» (paradigm) of the interpretation of educational phenomena emerging in its framework, which is consistent with the relevant ideas of K. Levin (psychology), P. Bourdieu (sociology), are considered) and R. Tom (linguistics). In conclusion of the article, the author offers some strategic guidelines for research in each of these areas.

Key words: problems of transformation of teacher education, humanitarian methodology, spatial-field approach (paradigm), topology.

References

1. Bermus A. G. Fenomen «Gumanitarnoi metodologii». Kentavr. 2006. № 37. [Elektronnyi resurs] URL: <http://circleplus.ru/archive/n/37/3> (Accessed 11.10.2019).
2. Bermus A. G. Reprezentatsiya standartizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v polevom podkhode. Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. Vypusk 3 (27), 2019. DOI: 10.15393/j5.art.2019.4944
3. Tom R. F. Topologiya i lingvistika. Metafizika. Zhurnal RUDN. 2012. № 4(6). P. 180–202.
4. Aristotel'. Kategorii. Moscow: Gos. sots. – ekonom. izd., 1939. 84 p.
5. Levin K. Dinamicheskaya psikhologiya: Izbrannye trudy. Moscow: Smysl, 2001. 572 p.
6. Leont'ev A. A. Psikholingvisticheskie edinitsey i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya. Moscow: Komkniga, 2007. 312 p.
7. House J. S. A Lewinian's Lewinian. J. S. House, R. P. John, Jr. French. Journal of Social Issues. 1993. Vol. 49. № . 4. P. 221–226.
8. Busemeyer J. R., Townsend J. T. Decision Field Theory: A dynamic cognition approach to decision making. J. R. Busemeyer, J. T. Townsend. Psychological Review. 1993. № . 100. P. 432–459.
9. Busemeyer J. R. Building bridges between neural models and complex decision making behaviour / J. R. Busemeyer, R. K. Jessup, J. G. Johnson, J. T. Townsend. Neural Networks. 2006. Vol. 19. № . 8. P. 1047–1058. [Elektronnyi resurs]. DOI: 10.1016/j.neunet.2006.05.043 (Accessed 23.08.2019).
10. Vasilenko I. V. Sotsial'noe pole obrazovaniya: evristicheskii potentsial teorii P. Burd'e. I. V. Vasilenko, N. D. Koneva. Vestnik Volgogradskogo gos. un-ta. Ser. 7. Filosofiya. 2014. № 6 (26). P. 31–43.
11. Sadikova V. A. K voprosu o yazykovoii topologii. Vestnik TvGU. Seriya «Filologiya». 2015. № 4. P. 44–49.
12. Mamardashvili M. Lektsii o Pruste (psikhologicheskaya topologiya puti). Moscow: Ad Marginem, 1995. 548 p.

ГЕОГРАФИЯ В ШКОЛЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Н. Н. ПЕТРОВА

(Институт стратегии развития образования РАО; e-mail: geopetrova@mail.ru)

В статье рассматривается положение географии в школе с точки зрения современных требований к повышению качества преподавания учебного предмета «География» в общеобразовательных организациях. Автор указывает на то, что решение этого вопроса во многом определяют приоритеты и задачи научно-технологического и пространственного развития Российской Федерации. Раскрываются возможные пути решения этих задач в преподавании учебного предмета по нескольким направлениям. Среди них – совершенствование Федеральных государственных образовательных стандартов старшей школы (ФГОС СОО), реализация основных идей Концепции развития географического образования в РФ, подготовка учителя географии.

Ключевые слова: география, популяризация, престиж, концепция, умения, результаты, требования, информация, ценности.

В середине мая этого года Президент РФ – Владимир Владимирович Путин утвердил перечень поручений по вопросам популяризации географии. Все эти поручения в той или иной степени касаются школьного географического образования. Однако особое внимание в этом документе обращается на необходимость подготовки предложений по реализации мер, направленных на повышение качества преподавания учебного предмета «География» в общеобразовательных организациях с учётом приоритетов и задач научно-технологического и пространственного развития Российской Федерации, а также с учётом результатов мониторинга и иных форм объективной оценки уровня знаний обучающихся в области географии [1].

Такое внимание Президента к преподаванию географии объясняется тем, что противоречие между образовательным и воспитательным потенциалом этого учебного предмета и его положением в системе наук и учебных предметов, да и в обществе в целом, достигло критической точки. Достаточно сказать, что продолжается сокращение часов на изучение предмета в основной школе, в старшей школе этот важнейший мировоззренческий предмет практически исчез из учебных планов.

Русское географическое общество, общественность, преподаватели и методисты неоднократно высказывали свои опасения по этому поводу. На Всероссийском съезде учителей географии, проходившем в МГУ имени М.В. Ломоносова в ноябре 2016 г. обсуждалась и была принята в целом Концепция развития географического образования в РФ. Подчеркнём, однако, что её утверждение состоялось только в 2018 г. – лучше поздно, чем никогда!

Учёными – географами, учителями и методистами подчёркивалось, что главной целью географического образования является повышение географической грамотности и формирование географической культуры у населения России [2]. Для реализации этой цели преподавание географии в школе должно основываться на формировании яркой и образной географической картины мира, установлении причинно-следственных связей между географическими явлениями и процессами. Ведущим методическим принципом должно быть формирование практических навыков использования географической информации [3].

Качественное географическое образование призвано, прежде всего, обеспечивать:

- высокий уровень образования и воспитания молодежи, формирование гражданственности, патриотизма, внимания к национальным истокам, социальной ответственности, экологической этики;

- подготовку будущих специалистов в области географических наук, а также в сферах экономики, государственного, регионального и муниципального управления, обороны и безопасности, территориального планирования, прогноза и ликвидации стихийных бедствий, мониторинга региональной и миграционной политики, экологического менеджмента, международных отношений, журналистики и туризма;

- подготовку населения в области широкого использования информационно-коммуникационных технологий, необходимых в повседневной жизни – системы глобального позиционирования, электронные карты и геоинформационные системы.

География в школе – это один из немногих учебных предметов, способных успешно выполнить задачу интеграции содержания образования в области естественных и общественных наук. Наряду с историей Отечества, а также русским языком и литературой, география – основной учебный предмет, формирующий у обучающихся традиционные российские духовные ценности и самосознание. Это прежде всего государственно-политические ценности, на которых строится патриотизм и безопасность жизнедеятельности граждан; природные, включающие в первую очередь экологический материал; исторические, определяющие преемственность традиций и культурно-историческую память; демографические, позволяющие судить о «качестве населения»; религиозно-конфессиональные, которые раскрываются в процессе изучения стран и народов, регионов нашей страны.

Экономические и социальные ценности формируют приоритеты поведения обучающихся в различных сферах жизни и хозяйственной деятельности в стране, в мире. Особое место в географии занимают ценности определённых территориальных сообществ, включая города; этнические ценности, которые раскрывают традиционные основы материальной и духовной культуры народов нашей страны и зарубежных

стран, а также художественно-эстетические и этические ценности, воспевающие в первую очередь, красоту природы и искусства своего края [4].

Особую тревогу вызывает положение предмета в старшей школе. Старшая ступень обучения (10 – 11 классы) – важный этап в формировании географической грамотности и культуры школьников. В структурном отношении понятие о географической культуре включает четыре основных компонента: географическую картину мира; географическое мышление; методы географии; язык географии. Эти компоненты одинаковы и для специальной и для массовой географической культуры. Различаются они, прежде всего глубиной раскрытия – большей в первом случае и меньшей во втором [5].

Вследствие своего положения на стыке естественных и общественных наук, географическая картина мира входит в качестве составляющей, как в естественнонаучную, так и общественно-научную картину мира. На заключительном этапе географического образования в старшей школе происходит синтез географической картины природы Земли, географической картины населения и мирового хозяйства, отражая представления человека о природе и обществе, его отношение к ним. Это создаёт уникальные возможности для раскрытия причин возникновения и путей решения глобальных проблем человечества, их проявления на локальном и региональном уровнях.

В этой связи география в старшей школе должна изучаться как на базовом, так и на углублённом уровнях. На базовом уровне содержание предмета призвано, прежде всего, решать прикладные задачи комплексного географического и практико-ориентированного содержания. География на углублённом уровне не может изучаться без комплекса наук о Земле – физики, химии, биологии, экологии, астрономии и др. Поэтому не удивительно, что её элементы есть в курсах естественнонаучных дисциплин: «Естествознание» (базовый уровень), «Астрономия» (базовый уровень), «Экология» (базовый уровень). Требования к результатам освоения углублённого курса географии разработаны без учёта этих особенностей и на сегодняшний день не выполняют своих функций – обеспечить уровень географической подготовки, достаточный для продолжения образования по профильным направлениям: география, океанология, метеорология, гидрология, картография и военная топография и др.

На базовом уровне требования к предметным результатам освоения курса географии должны быть направлены на формирование у обучающихся:

1. системы современных знаний, раскрывающих географические аспекты глобальных и региональных геоэкологических, геополитических, экономических и социальных проблем; принципов

природопользования и регулирования природно-антропогенных и техногенных систем;

2. пространственно-временных представлений о географической среде как сложной системе взаимосвязей природы и общества; о локализации географических процессов и явлений;
3. географического мышления, которое характеризуется территориальностью, комплексностью, конкретностью, глобальностью;
4. умений характеризовать географическую специфику крупных регионов и стран мира;
5. умений находить, анализировать, интерпретировать и использовать географическую информацию, представленную в картографических, статистических и других источниках для оценки текущих событий, решения практических задач в учебной деятельности и повседневной жизни;
6. умений оценивать характер взаимодействия деятельности человека и природы в разных географических условиях, на разных территориях с точки зрения идей устойчивого развития;
7. умений оценивать роль и место России в мировом хозяйстве и международном географическом разделении труда.

На углубленном уровне предметные результаты освоения курса географии должны включать требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражать сформированность у обучающихся:

1. представлений о географической науке как системе теоретических и прикладных наук и научных направлений; понимание сущности основных направлений современной географической науки; её роли в решении современных научных и практических задач;
2. умений вычленять и оценивать географические факторы, определяющие сущность и динамику важнейших природных, социально-экономических и экологических процессов;
3. комплекса знаний о целостности географического пространства как иерархии взаимосвязанных территориальных систем, в том числе знаний в области процессов, протекающих в геосферах Земли; географических знаний об основных проблемах взаимодействия географической среды и общества;
4. умений проводить учебные географические исследования; навыков картографического моделирования;
5. умений составлять несложные географические прогнозы природных, антропогенных и техногенных изменений в окружающей среде под воздействием хозяйственной деятельности человека;
6. способности предлагать и оценивать пути решения актуальных локальных, региональных и глобальных социально-экономических и экологических проблем.

Необходимо учитывать, что в старшем звене школы ведущее место занимает прогностическое ценностное самоопределение, которое проявляется как прогноз, целеполагание, проектирование жизненных планов, что обеспечивает формирование «образа будущего». Оно наиболее ярко проявляется в юношеском возрасте (10-11 классы) и связано с присвоением таких ценностей, как самоконтроль, самопрезентация, самореализация, творчество, свобода. Данные ценности лежат в основе формирования таких личностных и метапредметных образовательных результатов, как стремление к нравственному самовоспитанию; широта взглядов: умение понять чужую точку зрения, слушать; рационализм: умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманые, рациональные решения; навыки саморегуляции, самоорганизации, самостоятельной деятельности; самоактуализация [6].

Наряду с базовым и углублённым уровнями целесообразно предусмотреть изучение профильных модулей. Географическое образование на профильном уровне может включать как базовое ядро содержания, так и дополнительные разделы. Они могут включать практико-ориентированные географические знания, в объёме, достаточном для продолжения образования по такому направлению профессиональной подготовки как, например, туризм, а также как составная часть профессиональной подготовки по географии, экономике, журналистике, государственному и муниципальному управлению, международным отношениям, геоэкологии и др.

Таким может быть, например, модуль «География туризма и отдыха». При этом требования к предметным результатам его освоения включают требования к результатам освоения базового курса и дополнительно отражать сформированность у обучающихся:

1. умений создавать ёмкие запоминающиеся, красочные, образные описания (города, местности, территории, страны) с выделением природных и культурно-исторических аспектов;
2. представлений об эволюции научных воззрений на территориальную организацию рекреации и туризма: содержания, задачах, понятийном аппарате;
3. системного подхода – методологической основы изучения рекреации и туризма; методов туристско-рекреационных исследований; управления и оценки эффективности работы туристических предприятий;
4. умений использовать глобальные и альтернативные системы дистрибуции в реализации туристского продукта, определении факторов, влияющих на туристское предложение;
5. умений прогнозировать предпосылки возникновения конфликтных ситуаций на предприятиях туристической индустрии; возможные пути управления конфликтами.

Требования времени и уникальные образовательные и воспитательные возможности предмета позволяют:

1. Выделить предмет «География» в отдельную предметную область. По аналогии, например с предметной областью «Математика и информатика»;
2. Включить в учебные планы предмет «География» в список обязательных для изучения предметов по всем профильным направлениям среднего общего образования;
3. Продолжить работу по совершенствованию личностных и метапредметных и предметных образовательных результатов ФГОС старшей школы с учётом современных требований к процессу обучения и направить их, прежде всего на формирование умений, необходимых для решения познавательных и практико-ориентированных задач;
4. Рассмотреть возможность изучения географии не только на базовом и углублённом, но и на профильном уровнях, с учётом интересов и потребностей учащихся.

Очевидно, что высокое качество подготовки и серьезные достижения обучающихся могут обеспечить только педагоги, владеющие основами теории и методики преподавания учебных предметов. В настоящее время растет заинтересованность в подготовке высококвалифицированных кадров, привлечение их к работе на длительное время, профессиональном развитии и мотивации их труда. Однако школьная практика показывает, что многие учителя по-прежнему ориентированы на трансляцию предметных знаний, усвоение которых обеспечивает результаты единого государственного экзамена и подготовку в вузы, что не способствует формированию у обучающихся таких компетенций, как познавательная инициатива, риск выбора, настойчивость в реализации познавательного интереса и новизны.

Список литературы

1. Перечень поручений по вопросам популяризации географии – 2019. [Электронный ресурс]. (URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/coru/60537> дата обращения: 01.05.2019)
2. Концепция развития географического образования в РФ – 2016. (URL: http://www.rgo.ru/sites/default/files/upload/konceptsiya_razvitiya_geograficheskogo_obrazovaniya_v_rf_0.pdf дата обращения: 01.05.2019)
3. *Petrova N. N, Fadeeva A. A., Bazanov A. S.* Implementation of the scientific and methodological approach in natural science teaching methods // International Conference «Educational Environment for the Information

Age» EEIA. 2018. dx.doi.org/10.15405/epsbs.2018.09.02.68 Vol. 94 Year 2018. Pp. 588-594

4. *Вешинский Ю.Г.* Аксиология постсоветского культурного пространства на рубеже тысячелетий: дисс. ... канд. культурологии. М., 2010. 161с.
5. *Максаковский В.П.* Географическая культура: учебное пособие для студентов вузов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1998. – 416 с.
6. *Кирыкова А.В.* Механизмы ориентации личности в мире ценностей. // Вестник ОГУ. 2002, №7. – С. 4-11.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Петрова Наталья Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Лаборатории естественнонаучного образования «ФГБНУ Институт стратегии развития образования РАО». E-mail: geopetrova@mail.ru

GEOGRAPHY IN SCHOOL: PROBLEMS AND PROSPECTS

PETROVA N.N. – GRAND PhD IN PEDAGOGIC SCIENCES, PROFESSOR, INSTITUTE OF EDUCATIONAL DEVELOPMENT STRATEGY RAO. E-MAIL: GEOPETRA@MAIL.RU

The article discusses the position of geography in the school from the point of view of modern requirements for improving the quality of teaching the subject "Geography" in general education organizations. It is shown that the solution of this issue is largely determined by the priorities and tasks of the scientific, technological and spatial development of the Russian Federation. The possible ways of solving these problems in teaching an academic subject in several directions are revealed. Among them are the improvement of the federal state educational standards of high school (GEF SOO), the implementation of the basic ideas of the Concept for the Development of Geographical Education in Russia, the preparation of a teacher of geography.

Key words: geography, popularization, prestige, concept, skills, results, requirements, information, values

References

1. *Perechen' poruchenij po voprosam populjarizacii geografii – 2019.* [Elektronnyi resurs]. [The list of instructions on the popularization of geography – 2019] URL: <http://kremlin.ru/acts/assignments/orders/copy/60537> (Accessed 01. 05. 2019).
2. *Koncepcija razvitiya geograficheskogo obrazovaniya v RF – 2016.* [Elektronnyi resurs]. [The concept of development of geographical education in the Russian Federation – 2016]. URL: http://www.rgo.ru/sites/default/files/upload/koncepciya_razvitiya_geograficheskogo_obrazovaniya_v_rf_0.pdf (Accessed 01. 05. 2019).

3. *Petrova N.N., Fadeeva A.A., Bazanov A.S.* EEIA, International Conference on the Scientific and Educational Methodology. .2018.09.02.68 Vol. 94 Year 2018. Pp. 588-594. [dh.doi.org/10.15405/epsbs](https://doi.org/10.15405/epsbs)
4. *Veshninsky Yu.G.* Aksiologija postsovetskogo kul'turnogo prostranstva na rubezhe tysjacheletij. Diss. kand. kul'turologii. [Axiology of the post-Soviet cultural space at the turn of the millennium. Diss. ... cand. cultural studies]. Moscow, 2010. 161 p. (in Russian).
5. *Maksakovsky V.P.* Geograficheskaja kul'tura: uchebnoe posobie dlja studentov vuzov. [Geographical culture: a textbook for university students]. Moscow: Publ. Gumanit. ed. Center VLADOS, 1998. 416 p. (in Russian).
6. *Kiryakova A.V.* Mehanizmy orientacii lichnosti v mire cennostej. [Mechanisms of the orientation of the individual in the world of values]. Vestnik OGU. [Bulletin of OGU]. 2002. №7. p. 4-11. (in Russian).

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ МОДЕЛЕЙ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТСКИХ СОЮЗОВ СТРАН ШОС И БРИКС

Цзэн Тин (КНР)

*(Шанхайский второй политехнический университет, г. Шанхай, КНР;
e-mail: 2256653@qq.com)*

Среди существующих региональных международных образовательных союзов Китай и Россия, как важные страны-члены, участвуют в Университете ШОС, Лиге университетов БРИКС и Сетевом Университете БРИКС. Являясь важным механизмом многостороннего сотрудничества стран ШОС и БРИКС, Университет ШОС, Лига университетов БРИКС и Сетевой Университет БРИКС имеют свои модели и особенности развития. В данной статье раскрываются предпосылки и основные модели сотрудничества трех вышеперечисленных образовательных союзов, перечисляются их основные проблемы и выдвигаются предложения по будущим стратегиям развития.

Ключевые слова: Университет ШОС, Лига университетов БРИКС, Сетевой Университет БРИКС, модель сотрудничества, проблемы, стратегии.

В целях содействия интеграции образования, научных исследований и технологий, расширения сфер сотрудничества, повышения качества современного высшего образования для молодежи, а также расширения возможностей академических обменов между преподавателями и исследователями, появление и развитие региональных международных образовательных союзов становится неизбежной тенденцией. Среди существующих региональных международных образовательных союзов Китай и Россия, которые являются важными странами-членами, участвуют в Университете Шанхайской Организации Сотрудничества (далее – Университет ШОС), созданном Шанхайской Организацией Сотрудничества (далее – ШОС), Лиге университетов БРИКС и Сетевом Университете БРИКС, созданных группой государств БРИКС. Являясь международными «мозговыми центрами», данные союзы сосредотачивают сотрудничество между известными университетами стран-членов. Основным свойством таких союзов является сотрудничество между университетами в национальном контексте.

1. Введение в тему

1.1. Университет ШОС

В 2007 г. президент России Владимир Путин на Саммите ШОС в Бишкеке выступил с инициативой создания Университета ШОС. Университет ШОС является сетью учебных заведений, состоящей из ряда высших учебных заведений стран-членов ШОС. Его деятельность основана

на сотрудничестве учебных заведений стран-членов ШОС. Являясь региональной организацией с наибольшим числом участников в мире¹, в Университет ШОС в рамках ШОС в настоящее время входит 82 учреждения из пяти стран-членов ШОС, которые сосредоточены на 7 приоритетных направлениях развития: регионоведение, экология, энергетика, IT-технологии, нанотехнологии, экономика и образование. Основными языками преподавания в Университете ШОС являются официальные языки ШОС – китайский и русский, а также официальные языки страны нахождения учебного заведения или английский язык. Основной моделью сотрудничества учебных заведений является совместная подготовка магистров. Студенты, участвующие в проектах Университета ШОС, имеют возможность с любого семестра продолжить обучение в зарубежном учебном заведении. Студенты должны выполнить хотя бы одно семестровое учебное задание в зарубежном учебном заведении. После успешного завершения обучения они могут получить диплом иностранного специалиста и сертификат Университета ШОС.

1.2. Университетские союзы стран БРИКС

Лига университетов БРИКС и Сетевой Университет БРИКС являются двумя основными механизмами многостороннего сотрудничества стран БРИКС в сфере высшего образования, в котором главную роль играют Китай и Россия. Создание двух механизмов сотрудничества призвано осуществлять совместные исследования и совместную подготовку высококвалифицированных специалистов для крупнейших университетов стран БРИКС, это играет важную роль в принятии национальных стратегических решений и экономическом развитии высшего образования.

1.2.1. Лига университетов БРИКС

В октябре 2015 г. на Форуме президентов университетов стран БРИКС, состоявшемся в Пекинском педагогическом университете, президенты более 50 известных университетов из России, Бразилии, Индии, Южной Африки и Китая достигли «Пекинского консенсуса» и объявили об официальном создании Лиги университетов БРИКС. С октября 2015 г. по декабрь 2018 г. в секретариат Лиги университетов БРИКС находился в Пекинском педагогическом университете. С января 2019 г. секретариат был перенесен в Фуданьский университет.

1.2.2. Сетевой Университет БРИКС

Сетевой Университет БРИКС возглавляет Россия, его секретариат находится в Уральском федеральном университете. Проект возник на седьмой встрече лидеров БРИКС в России в июле 2015 г. Инициатива создания Сетевого Университета БРИКС была выдвинута российской

¹ Сунь Юйхуа. «Развитие Университета ШОС вступило в новый этап углубленного сотрудничества», отчет 4-й рабочей конференции ШОС по китайским учебным заведениям, 10-11-2017.

стороной и вписана в «Уфимскую декларацию». Министерствами образования пяти стран БРИКС было отобрано 55 высших учебных заведений, по 11 в каждой стране. Высшие учебные заведения-члены Сетевого Университета БРИКС уделяют большое внимание сотрудничеству в следующих шести областях: энергетические и компьютерные науки и информационная безопасность, исследование стран БРИКС, экология и изменение климата, водные ресурсы и борьба с загрязнением окружающей среды, экономика.

2. Основные модели сотрудничества

2.1. Основные модели сотрудничества Университета ШОС

2.1.1. Проект обмена стипендиями Университета ШОС

Основным направлением сотрудничества учебных заведений Университета ШОС является совместная подготовка специалистов. В настоящее время совместная подготовка в основном ориентирована на магистров. В целях поддержки и продвижения работы Университета ШОС в области подготовки специалистов Министерство образования Китая учредило «стипендию Университета ШОС». С 2013 по 2014 гг. Китаем было отправлено 30 магистрантов и принято 7 магистрантов; с 2017 по 2018 гг. отправлено 107 магистрантов и принято около 60 магистрантов².

На сегодняшний день среди семи приоритетных направлений развития Университета ШОС основными участниками проекта обмена стипендиями являются магистранты направления «регионоведение». В Китае насчитывается 13 высших учебных заведений, обучающихся этой специальности в рамках данного проекта. В 2013 г. Даляньский университет иностранных языков Китая начал пилотный набор бакалавров на специальность «регионоведение» в рамках Университета ШОС. Было набрано 30 бакалавров и реализованы совместные модели подготовки «2+2» и «2+1+1». Даляньский университет иностранных языков является единственным высшим учебным заведением в Китае в рамках данного проекта, который начал пилотный набор бакалавров по специальности «регионоведение». Хотя по остальным шести приоритетным направлениям развития также есть программы обмена стипендиями Университета ШОС, но по сравнению с направлением «регионоведение», количество и масштаб таких обменов меньше, а некоторые направления вообще являются двусторонними обменами.

2.1.2. Рабочие конференции и международные научные семинары

По семи приоритетным направлениям развития Университета ШОС китайские высшие учебные заведения устраивают рабочие

² Сунь Юйхуа. «Развитие Университета ШОС вступило в новый этап углубленного сотрудничества», отчет 4-й рабочей конференции ШОС по китайским учебным заведениям, 10-11-2017.

конференции и международные научные семинары на регулярной и нерегулярной основе. Например, Чанчуньский политехнический университет, который является ведущим китайским учебным заведением Университета ШОС в направлении «нанотехнологии», проводит ежегодные рабочие конференции и международные научные семинары для китайских учебных заведений. С момента создания Университета ШОС в Китае было проведено две ежегодные научные конференции (в 2013 и 2016 гг. в Хайнаньском институте тропической океанологии) и четыре рабочих конференции по направлению «регионоведение» (в Даляньском университете иностранных языков). Кроме того, в Китае был проведен Молодежный научный форум по региональным исследованиям (в 2015 г. в Даляньском университете иностранных языков) и Научный семинар по развитию региональных исследований (в 2017 г. в Даляньском университете иностранных языков).

2.1.3. Курсы повышения квалификации для преподавателей

В 2015 и 2017 гг. ректоратом китайской стороны Университета ШОС в Даляньском университете иностранных языков было проведено два научных семинара на тему «Один пояс и один путь» по гуманитарному обмену и развитию регионоведения, а также семинар для преподавателей специальности «регионоведение». Это ключевые проекты по данному направлению Университета ШОС, что также является весомой гарантией качества подготовки специалистов. В рамках групповых дискуссий на курсах повышения квалификации преподавателей специалисты и ученые активно изучали предметную направленность региональных исследований, подготовку междисциплинарных специалистов, молодежные инновации и предпринимательство, национальный имидж и страноведение в контексте концепции «Одного пояса и одного пути».

2.2. Основные модели сотрудничества университетских союзов стран БРИКС

2.2.1. Основные модели сотрудничества Лиги университетов БРИКС

1) Летняя школа БРИКС

Один из проектов стран БРИКС – летняя школа БРИКС, организуемая Фуданьским университетом, проводится ежегодно с июля по август с 2014 г. В школу набираются бакалавры и магистранты из России, Бразилии, Индии, Южной Африки для обучения и проживания в Шанхае в течение одного месяца. Цель состоит в том, чтобы создать дружественную единую платформу для молодых студентов из стран БРИКС, способствовать пониманию и заинтересованности молодежи из стран БРИКС в социальном, культурном, политическом и экономическом развитии Китая, сотрудничестве стран БРИКС и преобразовании глобального управления, а также содействовать взаимным обменам и укреплять основы сотрудничества.

Летние занятия организованы по двум основным направлениям – «сотрудничество стран БРИКС и глобальное управление» и «Политика и дипломатия Китая». Для чтения лекций приглашаются ученые БРИКС, известные в Китае и за рубежом. Помимо этого, организуются мероприятия, связанные с тематикой БРИКС, такие как участие в ежегодной встрече банков стран БРИКС, посещение банка развития БРИКС и моделирование мероприятий саммита БРИКС. Все занятия данного проекта ведутся на английском языке. С 2014 по 2019 гг. были успешно проведены пять наборов летней школы БРИКС, в которых приняли участие 181 выдающихся молодых студентов из стран БРИКС.

2) Рабочие конференции и международные научные семинары

Пленум Лиги университетов БРИКС является высшим органом власти Лиги. Он состоит из всех членов Лиги и ежегодно проводит пленарные заседания. В качестве одного из специальных мероприятий Шанхайского форума в Фуданьском университете в мае 2019 г. состоялось первое пленарное заседание Лиги университетов БРИКС. Заседание было организовано Секретариатом Лиги университетов БРИКС и Национальным исследовательским центром БРИКС Фуданьского научно-исследовательского института развития. Собрание было посвящено практическому сотрудничеству в области образования стран БРИКС, стимулированию развития сотрудничества и обменов между университетами-членами и обсуждению стратегии устойчивого развития Лиги университетов БРИКС. На заседании был официально принят Устав Лиги университетов БРИКС.

3) Исследовательский центр стран БРИКС

Основанный в 2012 г. исследовательский центр стран БРИКС является первой всесторонней платформой для исследований и подготовки специалистов стран БРИКС в Китае. Фуданьский университет создал исследовательский центр стран БРИКС в рамках научно-исследовательского института развития для координации исследований стран БРИКС учебными заведениями. Центр является не только платформой для междисциплинарных и комплексных исследований БРИКС и подготовки специалистов, но и мозговым центром для стратегических консультаций по сотрудничеству в области глобального управления между Китаем и странами БРИКС.

2.2.2. Основные модели сотрудничества Сетевого Университета БРИКС

1) Транснациональное сотрудничество в области управления учебными заведениями

Северокитайский университет водных ресурсов и электроэнергии в Китае и Уральский федеральный университет в России осуществляют плодотворное двустороннее сотрудничество. В марте 2016 г. университеты совместно создали Международный научно-исследовательский

институт – Центр гидротехнических и энергетических исследований. Совместный проект сотрудничества в области бакалавриата общестроительных работ был одобрен Министерством образования Китая и успешно принят в сентябре 2016 г. В 2018 г. университеты совместно создали Уральский институт Северо-Китайского университета водных ресурсов и электроэнергии. Это первое транснациональное совместно управляемое учебное заведение в рамках Сетевого Университета БРИКС, а также крупнейший на сегодняшний день проект Уральского федерального университета по сотрудничеству с зарубежными вузами в области образования. Обе стороны предоставили различные методы дистанционного обучения, согласно которым можно легко провести экзамены и организовывать профессиональную защиту, и создали совместный руководящий Совет, состоящий из сотрудников обоих университетов для того, чтобы обеспечить эффективную работу проекта.

2) Ежегодные собрания Сетевого Университета БРИКС

В сентябре 2016 г. на четвертой конференции министров образования стран БРИКС была принята «Нью-Делийская декларация», в которой говорится, что «Сетевой Университет БРИКС будет устраивать встречи не реже одного раза в год под ответственностью Министерства образования тогдашнего действующего председателя БРИКС». В результате был официально создан механизм собраний Сетевого Университета БРИКС. В 2017 г. в китайском городе Чжэнчжоу состоялась ежегодная встреча Сетевого Университета БРИКС. Темой ежегодной встречи было «Деловое сотрудничество и интернационализация управления учебными заведениями», на собрании поднимались вопросы развития сотрудничества и обменов между университетами-членами, а также обсуждались перспективы и стратегии устойчивого развития Сетевого университета БРИКС. В 2018 г. в Кейптауне (ЮАР) состоялась третья ежегодная встреча Сетевого Университета БРИКС. Тема данной встречи – углубление межвузовского сотрудничества стран БРИКС: возможности и вызовы для аспирантов.

3. Основные проблемы

3.1. Основные проблемы Университета ШОС

3.1.1. Несбалансированное участие учебных заведений

Общее количество учебных заведений, участвующих в проекте регионоведения в Китае, составляет 20, но только 7 учреждений фактически принимают магистрантов по обмену. Число отправляемых на стажировки и принимаемых магистранов среди приоритетных направлений развития также неравномерно. Например, Пекинский университет и Университет Цинхуа, которые участвуют в проекте регионоведения, редко участвуют в мероприятиях Университета ШОС и осуществляют обмен студентами не через «стипендиальный проект Университета ШОС». Такие учебные заведения, как правило, имеют качественные

проекты межвузовского сотрудничества, например, обмен между Пекинским университетом и Московским государственным университетом, студенческие обмены в основном сосредоточены в странах и регионах Европы и Америки, поэтому они не заинтересованы в проектах Университета ШОС.

3.1.2. Относительное однообразие уровня коммуникации персонала

В Уставе Университета ШОС четко указано, что учебные заведения должны реализовывать следующие три аспекта коммуникации и сотрудничества: обмен учащимися, обмен преподавателями и совместные научные исследования. Однако до сих пор учебные заведения не проводили совместных научных исследований в подлинном смысле этого слова. На уровне обмена преподавателями из-за отсутствия бюджетных средств Министерство образования до сих пор не запустило проект повышения квалификации преподавателей в рамках Университета ШОС. Что касается студенческих обменов, то, за исключением пилотного набора студентов бакалавриата по специальности «регионоведение», реализуемого Даляньским университетом иностранных языков, другие учебные заведения ограничены уровнем подготовки магистрантов. И ни в одном учебном заведении не ведутся обмены и сотрудничество докторантов.

3.1.3. Несогласованность сотрудничества с иностранными учебными заведениями

В основном сотрудничество между китайскими университетами и зарубежными учебными заведениями в рамках Университета ШОС осуществляется в направлении «регионоведение». Из-за различий в системах образования Китая и других стран-членов ШОС учебные заведения Китая и за его пределами в определенной степени не координируют сотрудничество в отношении дисциплин и учебных планов по специальности «регионоведение». Обучение по программе бакалавриата на факультетах (институтах) русского языка в Китае в основном посвящено языку. Студенты имеют узкие знания. Они мало знают о политике, экономике, истории, географии и культуре. Содержание учебного курса по программе магистратуры ориентировано на характерные национальные особенности, культуру и религию России. Отсутствует преподавание таких всеобъемлющих теорий, как международные отношения. Кроме того, нет специальных учебных материалов по регионоведению. Однако система обучения по специальности «регионоведение» в России и других странах-членах достаточно зрелая и совершенная. Она включает специализированные кафедры, профессиональный преподавательский состав и систематизированные учебные материалы. Обучение ведется по программам «бакалавриата – магистратуры – докторантуры». Содержание учебного курса «регионоведение» охватывает население, историю, национальность, экономику, политику, культуру,

религию, язык и литературу различных стран и регионов мира. По причине больших различий в системе учебных программ регионоведения в Китае и за рубежом, а также из-за отсутствия необходимых совместных планов обучения, китайские студенты имеют больше трудностей в обучении за рубежом.

3.1.4. Нехватка преподавателей и несовершенство системы обучения

Регионоведение как новая дисциплина в рамках Университета ШОС зародилось в Китае относительно поздно, поэтому ощущается нехватка профессиональных преподавателей. Некоторые учебные заведения не могут предложить обучение по программе регионоведения из-за отсутствия преподавателей по данной специальности, что значительно затрудняет обучение студентов во время зарубежных обменов. Некоторые преподаватели по этой специальности в учебных заведениях работают по совместительству по направлению «Русский язык и лингвострановедение». Учебный план в основном базируется на национальных особенностях и культуре России. В силу всех указанных причин невозможно создать комплексную систему исследований по направлению «регионоведение» для студентов.

3.1.5. Слабая система управления и коммуникации

Поскольку Университет ШОС является сетевым университетом, его общая система управления относительно слабая. Учебные заведения ежегодно предоставляют в офис только три документа: рабочий план, бюджет мероприятий и сводный отчет о работе. Каждое ведущее учебное заведение ежегодно проводит рабочие встречи. Кроме того, каждое учебное заведение самостоятельно осуществляет свою работу, сотрудничество и коммуникация между ними относительно слабые. В китайских учебных заведениях работают преподаватели по совместительству из международного отдела или факультета русского языка, нет штатного персонала.

3.2. Основные проблемы университетских союзов стран БРИКС

3.2.1. Недостаточная степень распространения

Мы ознакомились с официальными сайтами китайских высших учебных заведений Лиги университетов БРИКС и Сетевого университета БРИКС и выяснили, что информация и новости о собраниях и мероприятиях, касающихся Лиги университетов БРИКС, есть только на меньшинстве официальных университетских сайтов, например, Фуданьского университета, Северокитайского университета водных ресурсов и электроэнергии. Пекинский педагогический университет, где с 2015 по 2018 г. находился секретариат Лиги университетов БРИКС, не публиковал на своем официальном сайте никаких новостей, связанных с Лигой.

3.2.2. Однообразие моделей сотрудничества

Основным проектом сотрудничества Лиги университетов БРИКС является летняя школа БРИКС, организуемая Фуданьским университетом. Летняя школа БРИКС является одним из самых успешных проектов Лиги университетов БРИКС. Однако этот проект в основном ориентирован на студентов и аспирантов из других стран БРИКС, китайские студенты фактически не участвуют в проекте. Помимо летней школы Лига университетов БРИКС осуществляет и другую работу, в основном это проведение регулярных встреч.

Основным проектом сотрудничества Сетевого Университета БРИКС является китайско-российская совместно управляемая организация, созданная в 2018 г. – Уральский институт Северо-китайского университета водных ресурсов и электроэнергии. Это первый и единственный транснациональный кооперативный институт в рамках Сетевого Университета БРИКС. За исключением Уральского института Северо-китайского университета водных ресурсов и электроэнергии, другие направления сотрудничества Сетевого Университета БРИКС так и не были запущены.

3.2.3. Несбалансированное участие университетских союзов

С 2013 г. к Лиге университетов БРИКС присоединилось 23 высших учебных заведения Китая. Сетевой Университет БРИКС также принял в свой состав 11 учебных заведений по шести приоритетным направлениям сотрудничества. Однако мало учебных заведений, которые фактически участвуют в этих двух проектах сотрудничества. Некоторые учебные заведения только направляют своих представителей для участия в рабочих встречах и научных конференциях, но не выполняют никакой содержательной работы.

3.2.4. Несовпадение фактического развития с концепцией

В момент создания Лиги университетов БРИКС в 2015 г. высшие учебные заведения достигли соглашения об основных моделях сотрудничества Лиги. По их мнению, Лига университетов БРИКС должна осуществлять двустороннее или многостороннее сотрудничество, которое проявляется в различных формах, таких как академические обмены, совместные научные исследования и подготовка специалистов. Первоначальное намерение Сетевого университета БРИКС заключалось в проведении совместных исследований и совместной подготовке высококлассных специалистов крупными высшими учебными заведениями стран БРИКС, достижении взаимного признания учебных баллов среди университетов, обмена студентами и совместного обучения по программам «бакалавриата – магистратуры – докторантуры», обмена преподавателями, научно-исследовательского сотрудничества и т. д. Однако существует большой разрыв между реальным развитием и первоначальной концепцией Лиги университетов БРИКС и Сетевого Университета БРИКС. В большинстве высших учебных заведений фактически

так и не начались совместные научные исследования и подготовка специалистов, а программы обмена студентами, совместной ученой степени или двойного диплома по программам «бакалавриата – магистратуры – докторантуры» так и не были реализованы.

4. Стратегии будущего развития

Являясь региональными международными университетскими союзами и важной платформой сотрудничества стран-членов ШОС и БРИКС в области образования, Лига Университет ШОС и университетские союзы стран БРИКС по охватываемой территории и населению не имеют себе равных и обладают широкими перспективами и пространством для развития. Мы считаем, что в будущем можно способствовать дальнейшему развитию Университета ШОС и университетских союзов стран БРИКС в Китае в следующих аспектах:

4.1 Усиление распространения информации для повышения популярности и привлекательности:

Во-первых, колонки «Университет ШОС», «Лига университетов БРИКС» и «Сетевой Университет БРИКС» должны быть добавлены на официальных сайтах учебных заведений, информация должна обновляться в режиме реального времени. Во-вторых, необходимо обогатить формы и содержание деятельности Университета ШОС и университетских союзов стран БРИКС в Китае, стимулировать студентов к участию в международных Олимпийских играх, предметных олимпиадах, встречах, совместных природоохранных, туристических, спортивных и других мероприятиях, а также привлекать большее количество студентов и преподавателей к участию в мероприятиях и извлекать из них пользу.

4.2. Укрепление структуры преподавательских кадров, усовершенствование системы преподавания

Университет ШОС имеет семь приоритетных направлений развития, а Сетевой Университет БРИКС – шесть приоритетных направлений сотрудничества. Поэтому при формировании преподавательского состава необходимо проводить специальную подготовку преподавателей высокого уровня и прилагать больше усилий для привлечения специалистов и ученых из учебных заведений стран-членов для преподавания в Китае. Кроме того, необходимо активно расширять пути внедрения профессиональных преподавателей по всем приоритетным направлениям, стремиться к балансу найма преподавателей из данной местности и всего мира и балансу долгосрочного и краткосрочного найма [1, с. 93]. При создании системы преподавания необходимо интегрировать лингвистику, политику, этнологию, религию, экономику и торговлю, прививать студентам глобальную культурную грамотность, которая объединяет в себе языковую компетентность, межкультурное осознание и восприимчивость, а также культурные знания всех народов мира [2, с. 58]. Важно также осуществлять сотрудничество в отношении

содержания, объема и сложности учебного курса с иностранными учебными заведениями, максимально сократить разрыв между китайскими и зарубежными системами знаний, в полной мере использовать современные мультимедийные и телекоммуникационные технологии для проведения международного дистанционного образования и реализации сетевого обучения.

4.3. Создание платформы обмена кадрами и повышение уровня подготовки специалистов

Университет ШОС может рассмотреть вопрос о расширении уровня подготовки специалистов с уровня магистрантов до уровня бакалавров и докторантов для того, чтобы реализовать многоуровневые программы подготовки бакалавриата, магистратуры и докторантуры. Чтобы обеспечить устойчивое и сбалансированное развитие подготовки специалистов, необходимо в лучших учебных заведениях провести пилотный набор студентов по программам бакалавриата, при этом необходимо обратить внимание на качество обучения по программе бакалавриата, тем самым предоставить новые источники поступления студентов для подготовки специалистов по программам магистратуры и докторантуры. Следует рассмотреть вопрос о создании механизма подготовки бакалавров, магистров и докторов по соответствующим специальностям для того, чтобы обеспечить непрерывное обучение по учебным программам. В начале своего создания университетские союзы стран БРИКС сделали обмен и совместную подготовку студентов по программам «бакалавриата – магистратуры – докторантуры» одним из своих ключевых проектов. Университетские союзы стран БРИКС могут перенять успешный опыт Университета ШОС по обмену и подготовке специалистов, начиная с уровня бакалавриата или магистратуры, а затем постепенно добавляя другие уровни.

4.4. Изучение модели межвузовского и междисциплинарного обучения и расширение каналов обучения

Во-первых, на основе обмена магистрантами необходимо расширить масштабы совместной подготовки магистров по программе двойного диплома. Например, в 2014-2015 гг. в рамках Университета ШОС Уральский федеральный университет в России и Новый экономический университет им. Т. Рыскулова в Казахстане начали осуществлять совместную подготовку магистров по программе двойного диплома по специальности «регионоведение». Во-вторых, на основе рассмотрения взаимосвязи между традиционными доминирующими дисциплинами и формирующимися междисциплинарными науками необходимо изучить способы обмена студентами между различными дисциплинами и создать подготовку специалистов междисциплинарных наук [3, с. 165]. Кроме того, необходимо предоставить соответствующих специалистов и лингвистическое обеспечение для развития всех приоритетных

направлений. Например, изучить межуниверситетские и междисциплинарные модели обучения по программам «бакалавриата – магистратуры – докторантуры» в рамках Университета ШОС и университетских союзов стран БРИКС с целью реализации взаимодополняющих преимуществ учебных заведений и дисциплин.

4.5. Ускорение строительства многосторонней платформы сотрудничества и расширение сфер сотрудничества

Во-первых, необходимо создать платформу для научно-исследовательского сотрудничества, усилить языковую подготовку и в полной мере использовать роль научных руководителей в коммуникации со студентами. Научно-исследовательское сотрудничество между научными руководителями, основанное на сотрудничестве в области подготовки специалистов, может эффективно содействовать совместной подготовке студентов, в особенности совместному обучению специалистов высокого уровня. При этом можно углубиться в научно-исследовательскую деятельность среди научных руководителей, тем самым достигнуть всестороннего сотрудничества учебных заведений в области образования, обучения и научных исследований. Во-вторых, необходимо поднять инициативность учебных заведений, укрепить рабочее сотрудничество, в полной мере использовать преимущества существующего высококачественного сотрудничества между учебными заведениями, увеличить коммуникацию преподавателей и студентов между учебными заведениями, совместно организовать передовые научные конференции, семинары, круглые столы и молодежные форумы, а также создать программы обменов и проекты сотрудничества, такие как зарубежные стипендии.

4.6. Реформирование моделей управления, модернизация механизма управления

Необходимо ускорить демонстрацию концепции создания Университета ШОС, тем самым действительно реализовать уникальный режим управления, который сочетает в себе свободное управление и централизованное управление Университетом ШОС в Китае и обеспечить устойчивое развитие Университета ШОС. Секретариат Лиги университетов БРИКС и университеты-члены должны проводить специализированную профессиональную подготовку соответствующих сотрудников в целях повышения эффективности коммуникации между университетами-членами и между университетами-членами и Секретариатом. Секретариат Сетевого университета БРИКС находится в России, что не способствует внутреннему обмену и коммуникации между университетами-членами КНР. Необходимо рассмотреть вопрос о создании координационного органа в Китае для координации работы и деятельности китайских университетов-членов и эффективного укрепления связей и сотрудничества между китайскими университетами-членами.

5. Заключение

Интернационализация высшего образования стала необратимой тенденцией. «Согласие при разных взглядах» – важное понятие в развитии наших университетов. В будущем при благоприятных возможностях инициативы «Один пояс и один путь» необходимо интегрировать региональную и международную подготовку специалистов в Азиатско-Тихоокеанском регионе с сотрудничеством в сфере образования Университета ШОС, Лиги университетов БРИКС и Сетевого Университета БРИКС. Также необходимо продолжать углублять содержание дисциплин по приоритетным направлениям развития Университета ШОС, Лиги университетов БРИКС и Сетевого Университета БРИКС, а также укреплять сотрудничество, обмена и взаимодействие между китайскими учебными заведениями. Таким образом, подготовка специалистов высокого уровня будет осуществляться в соответствии с целями Университета ШОС, Лиги университетов БРИКС и Сетевого Университета БРИКС.

Список литературы

1. Ван Сюэмэй, Чжао Шуанхуа. Строительство специальностей по неанглийским языкам в университетах Китая в рамках «Одного пояса, Одного пути»: ситуация, проблемы и решения. // Электронные программы иностранных языков. 2017, №2. С. 91-96.
2. Чжан Вэйлэй. Актуальное положение и выбор политики обучения иностранным языкам в Китае. // Преподавание иностранных языков. 2015, №1. С.56-60.
3. Чжэн Вэньтао. Исследование по созданию междисциплинарных наук в вузах в рамках «один высококлассный вуз, одна высококлассная специальность». // Вестник Столичного педагогического университета. 2018, №1. С.160-167.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Цзэн Тин – доктор филологических наук, старший преподаватель кафедры русского языка Шанхайского второго политехнического университета г. Шанхай, КНР. E-mail: 2256653@qq.com

A COMPARATIVE STUDY OF SCO AND BRICS UNIVERSITY UNIONS' DEVELOPMENT MODELS

Zeng Ting – PhD of linguistics, lecturer, department of Russian Language Shanghai Second Polytechnic University. Shanghai, China. E-mail: 2256653@qq.com

There are three universities in which China and Russia participate as important member countries in the existing regional international education

alliance. They are the SCO University based on SCO, the BRICS Universities League (BRICS UL) and the BRICS Network University established by the BRICS countries. The SCO University, BRICS UL and the BRICS Network University are important mechanisms for the multilateral cooperation between the SCO and the BRICS countries. They have their own development models and characteristics. This paper reveals the background and main cooperation modes of the three universities, points out their main problems and proposes future development strategies.

Key words: SCO University; BRICS UL; BRICS Network University; cooperation model; issues; strategies.

References

1. *Van Sjujemjej, Chzhao Shuanhua.* Stroitel'stvo special'nostej po neanglijskim jazykam v universitetah Kitaja v ramkah «Odnogo pojasa, Odnogo puti»: situacija, problemy i reshenija. [Development of non-English professions in Chinese Universities within The Belt and Road Initiative: the present state, issues and options]. Jelektronnye programmy inostrannyh jazykov. [Foreign Languages Electronic Syllabi]. 2017, №2. P.91-96. (In Chinese)
2. *Chzhan Vjejlej.* Aktual'noe polozhenie i vybor politiki obuchenija inostrannym jazykam v Kitae. [The current state and selection of foreign languages teaching direction in China]. Prepodavanje inostrannyh jazykov. [Teaching Foreign Languages]. 2015, №1. P.56-60. (In Chinese)
3. *Chzhjen Vjen'tao.* Issledovanie po sozdaniju mezhdisciplinarnyh nauk v vuzah v ramkah «odin vysokoklassnyj vuz, odna vysokoklassnaja special'nost'». [Research on development of cross-subject disciplines in Universities within the “One high-standard University – one high-standard profession” principle]. Vestnik Stolichnogo pedagogicheskogo universiteta. [Herald of the Capital Normal University]. 2018, №1. P.160-167. (In Chinese)

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Модульная организация языковой подготовки кадров в системе уровневого высшего образования

А.Н. РЫБЛОВА

(Московский государственный лингвистический университет; e-mail: alla.r61@mail.ru)

Статья представляет результаты многолетнего теоретико-экспериментального исследования проблемы модуляризации языковой подготовки кадров. Автор исследует дидактические возможности модульного структурирования содержания, предусматривающего реформирование организационного процесса в системе уровневого высшего образования. В статье описан авторский комплекс модулей в сочетании с рейтинговым оцениванием индивидуальных образовательных результатов, обеспечивающий интенсивную организацию и технологичность языковой подготовки.

Ключевые слова: модуляризация, языковая подготовка кадров, система уровневого высшего образования, реформирование организационного процесса, модульное структурирование содержания, рейтингование, индивидуальные образовательные результаты.

Современные реформы в системе уровневого высшего образования требуют модуляризации языковой подготовки кадров, которая основана на теориях модульного обучения, разработанных в российской дидактике еще в 70–80-е гг. XX в. Традиционные подходы к структурированию и предъявлению иноязычного содержания обеспечивают получение индивидом профессионально значимой информации в готовом виде, без создания собственного интеллектуального продукта. По мнению отечественных ученых и преподавателей университета, необходима тренировка в продуктивном системном мышлении, в размышлении, в выборе, в творчестве, которая возможна, если содержание структурируется системно, а каждая его часть оформляется модульно: актуализируется, устанавливается связь имеющегося с новым, создаются условия для собственного открытия, понимания, инсайта [1].

Актуальность исследования дидактических возможностей модульно организованного обучения обусловлена тем, что традиционная организация иноязычного образовательного процесса, структурирование и предъявление профессионально значимого содержания не отвечает современным социальным запросам общества и работодателей. Для

решения проблемы повышения качества языковой подготовки кадров в образовательных организациях уровня высшего образования необходима трансформация организационного процесса с тем, чтобы обеспечить интенсивный иноязычный образовательный процесс, индивидуальность и технологичность овладения профессиональными умениями и навыками.

Методология исследования

Теоретико-методологический анализ исследований отечественных ученых позволил выявить истоки и современные подходы к теоретическому обоснованию и реализации на практике идеи модульного обучения для языковой подготовки кадров в системе уровня высшего образования. Зарождению идей модульного обучения во многом способствовала неудовлетворенность идеями и практикой применения программированного обучения, которое сдерживало развитие способных обучающихся. Исследователи признают, что распространению идей модульного обучения в России мы в большой мере обязаны научным исследованиям Н. Д. Никандрова и И. Б. Марцинковского, которые представили в систематизированном виде зарубежные модульные концепции [2].

В научной литературе существуют разные взгляды на сущность понятия «модуль». С. Я. Батышев полагал, что модуль включает учебный материал определенного объема, необходимого для приобретения теоретических знаний и практических навыков [3]. М. А. Чошанов считал, что модуль – это учебный элемент, включающий точно сформулированную цель и перечень оборудования, материалов и инструментов для ее достижения [4]. В. И. Андреев предлагал рассматривать учебный модуль как относительно самостоятельный блок учебной информации, включающий цели; методические рекомендации; ориентировочную основу действий и средства контроля / самоконтроля успешности выполнения учебной деятельности. Он полагал, что модульный подход позволяет систематизировать и структурировать большой по объему учебный материал и в необходимых пределах «уплотнить» его [2]. Модуль служит инвариантным средством деятельности организации содержания и осуществления информационного обмена, в высокой степени гарантирует удовлетворение потребности, определяет вектор нового интереса, развивает мышление и сознание человека [5].

Идеи модульного обучения были воплощены при создании учебных пособий П. А. Юцявичене. По её мнению, сущность модульного обучения заключается в предоставлении обучающемуся большей самостоятельности в реализации разработанной педагогом индивидуальной программы, которая включает программу действий, банк информации и методическое руководство для достижения целей, предусматривая при этом варьирование информационно-контролирующей

и консультативно-координирующей функции. Принципиальное отличие модульного от традиционного обучения состоит в том, что содержание представлено в самостоятельных комплексных модулях, которые являются источником информации и содержат методические рекомендации по её усвоению. Модульное обучение, по мнению ученого, реализуется на основе принципа модульности, в соответствии с которым содержание обучения структурируется в форме отдельных блоков-модулей, самостоятельная работа с которыми является основным видом учебной деятельности. Кроме того, модульная программа предусматривает совместный выбор педагогом и обучающимся оптимального пути ее реализации и некоторых функций педагогического управления [6].

Разработкой технологии модульного обучения занимались П. И. Третьяков, И. Б. Сенновский [7]. В их совместной исследовательской работе с М. А. Чошановым, наряду с описанием общеизвестных, описаны принципы, не получившие широкого распространения в отечественной дидактике, такие как: системное квантование и когнитивная визуализация и др., но имеющие большое значение для организации модульной языковой подготовки. Принцип *системного квантования*, по мнению ученого, реализуется в соответствии с теорией сжатия учебной информации и учитывает, что учебный материал большого объема запоминается с трудом, а компактно расположенный в определенной системе, облегчает восприятие и др. Принцип *когнитивной визуализации* предполагает подачу информации одновременно на четырех кодах: рисуночном, числовом, символическом и словесном. Преимуществом модульной технологии является индивидуальный выбор темпа изучения модуля и саморегуляция учебных достижений [4].

Таким образом, модульное обучение предлагает нам организацию процесса учения, при которой обучающийся работает с учебной программой, составленной из модулей. Обучающим модулем исследователи называют относительно автономную часть содержания учебного курса вместе с методическими материалами к нему. Каждый модуль включает: целевую программу; учебный материал в виде обучающих программ, текстов; методическое руководство по достижению целей; практические занятия по формированию умений; комплекс оборудования, инструментов; диагностическое задание, которое строго соответствует целям, поставленным в модуле. Последовательность прохождения модулей требует определенной фиксации, когда один из них опирается на результаты изучения другого, обычно одного предмета. В качестве варианта предлагают одновременное «синхронизированное» прохождение модулей по разным предметам [7].

Совокупность модулей составляет единое целое при раскрытии учебной темы или всей дисциплины. По мнению Н. В. Бордовской и А. А. Ренана, целевой модуль дает первое представление о новых объектах, явлениях и событиях. Информационный модуль предъявляет систему необходимой информации в виде разделов, параграфов и др. Операционный модуль содержит перечень вопросов и практических заданий для использования полученной информации во время самостоятельной работы. Последний модуль, предусматривающий проверку результатов усвоения новой учебной информации, может включать систему вопросов и творческих заданий к экзамену или зачету и т.п. Авторы полагают, что модульное обучение рассчитано на большую самостоятельную работу обучающихся при дозированном усвоении учебной информации, представленной в модулях. Они предлагают считать понятия «модульное обучение» и «блочно-модульное обучение» синонимичными [8].

Модуль может также состоять из блоков. Блоком принято называть часть учебного материала, выделенного по какому-либо признаку (сходству, расположению, объему, функциям). К примеру, проблемно-модульная технология включает следующие блоки: блок-вход; теоретический блок; блок-выход [4]. Специфика реализации модульного обучения заключается в том, что педагог выступает руководителем процесса самостоятельного учения и исследования проблем. Одним из основных элементов модульного обучения является рейтинговая система контроля и оценивания достижений обучающихся, которая предусматривает накопление баллов за различные виды работ обучающихся [9].

Модульное обучение имеет ряд достоинств, благодаря которым его следует рекомендовать для реформирования организационного процесса, в частности, для языковой подготовки кадров на всех уровнях системы высшего образования. К их числу можно отнести возможность изучения содержания дисциплины индивидуально определяемого объема и сложности в индивидуальном темпе. Недостатком модульного обучения принято считать большие умственные усилия и временные затраты ППС на разработку модулей, модульных учебных пособий и диагностического инструментария.

Результаты теоретико-экспериментального исследования

Занимаясь разработкой различного вида модулей, мы спроектировали комплекс модулей, модульные учебные планы и создали учебно-методические пособия, предъявляющие содержание изучаемых дисциплин, информационно-методический и разноуровневый критериально-диагностический инструментарий для реализации модульного обучения в сочетании с рейтинговой системой оценивания [10, 11]. На основе многолетнего теоретико-экспериментального исследования (2004–2019 гг.) были выработаны рекомендации для применения

модульно-рейтинговой системы для языковой подготовки кадров в системе уровневого высшего образования. Специфика реализации модульно-рейтинговой системы должна быть отражена в организации иноязычного образовательного процесса, при составлении графика прохождения дисциплин и в расписании. Модуль предусматривает не только порции содержания (профессионально значимой иноязычной информации), но и процессы постоянного текущего контроля и объективного оценивания уровня его усвоения. Нужно соблюдать последовательность в прохождении модулей, т.е. переход к изучению учебного материала последующего модуля осуществляется только после изучения содержания предыдущего модуля [12].

Структурно каждый учебный год следует разделить на четыре-пять календарных модулей, каждый из которых длится семь-девять недель с учетом новогодних праздников. В зависимости от уровня языковой подготовки и курса обучения в календарный модуль может входить: теоретическое обучение по трем-пяти дисциплинам, изучаемым на аудиторных занятиях и во время внеаудиторной самостоятельной работы; текущий контроль знаний и умений по каждой дисциплине в форме теста, эссе, сообщения, устного или письменного опроса); промежуточный контроль в виде дифференцированного зачета или зачета по окончании каждого календарного модуля; итоговый контроль (экзамен) после завершения изучения дисциплины; учебная и производственная практика, преддипломная практика и итоговая государственная аттестация. Те дисциплины, объем часов которых, не может быть ограничен одним модулем, продолжают изучать в последующих календарных модулях. При составлении расписания для календарного модуля учитывается, что максимальный обучающий эффект достигается при чередовании дисциплин по принципу «через день». При этом в день может концентрированно изучаться одна или две дисциплины, не более. Лекционные и семинарские недели не выделяются. На каждой неделе вслед за прочитанной лекцией (от двух до четырех часов) через день должен следовать семинар (от двух до четырех часов) или практическое занятие (от двух до четырех часов).

Выставляемая в результате промежуточного контроля оценка является интегральной и включает оценки по результатам текущего контроля всех видов работы студента. Наиболее удобной для этого является система оценивания в баллах с определением доли отдельных видов текущей работы в конечной оценке и определением рейтинга каждого студента. Студент, набравший установленное количество баллов в рамках календарного модуля, освобождается от прохождения промежуточного контроля по окончании модуля и переходит к изучению следующего модуля. При этом большая часть времени отводится индивидуальным консультациям студентов во внеаудиторное время. Их проводит

преподаватель-тьютор по иноязычной образовательной деятельности и профессор-советник по иноязычной научно-исследовательской деятельности. Такие индивидуальные консультации содействуют наибольшему за минимальный срок прогрессу каждого студента в достижении более высокого уровня знаний и умений. При реализации модульного обучения и рейтинговании индивидуальных достижений каждый студент имеет возможность и право в индивидуальном объеме и темпе изучать смежные направления и профили подготовки, а также осуществлять индивидуальный выбор дисциплин и посещать занятия разных курсов обучения.

Таким образом, модульное построение языковой подготовки и рейтингование индивидуальных образовательных результатов в системе уровневого высшего образования сможет сделать процесс учения студентов интенсивно организованным и объективным, обеспечивая технологичную подготовку кадров международного уровня.

Список литературы

1. *Громкова М.Т.* Психология и педагогика профессиональной деятельности. Серия «Педагогическая школа XXI век». М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2003. 415с.
2. *Андреев В.И.* Педагогика. Учебный курс для творческого саморазвития. Издание второе. Казань: Центр инновационных технологий, 2000. 608с.
3. *Батышев С.Я.* Блочно-модульное обучение. М.: Трансервис, 1997. 255с.
4. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. 160с.
5. *Селевко Г.К.* Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. М.: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
6. *Юцявичене П.А.* Теория и практика модульного обучения. Каунас: Швиеса, 1989. 272 с.
7. *Третьяков П.И., Сенновский И.Б.* Технология модульного обучения в школе. Практико-ориентированная монография. М.: Новая школа, 1997. 352 с.
8. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. СПб: Питер, 2006. 304 с.
9. *Смирнов С.А.* Рейтинговая система оценки успеваемости: сложившиеся типы и направления развития // Активизация и повышение качества самостоятельной работы студентов в условиях ее значительного повышения. М.: Министерство образования РФ, 2004. С. 43– 47.
10. *Рыблова А.Н.* Основы методики преподавания иностранных языков: модульные учебно-методические материалы по изучению дисциплины. М.: ФГБОУ МГЛУ, 2019. 16 с.

11. Рыблова А.Н. и др. Современные технологии образования: модульные учебно-методические материалы по изучению дисциплины. Саратов: Изд. центр СГСЭУ, 2008. 16 с.
12. Рыблова А.Н. Пути модернизации образовательного процесса студентов университета // Университет в системе непрерывного образования. Пермь: Пермский гос. ун-т, 2008. С. 48–51.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Рыблова Алла Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры лингводидактики Московского государственного лингвистического университета, академик Международной академии наук педагогического образования. E-mail: alla.r61@mail.ru

MODULARIZATION OF LANGUAGE TRAINING IN THE SYSTEM OF MULTILEVEL HIGHER EDUCATION

Ryblova A.N. – doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Foreign Language Teaching Department Moscow State Linguistic University, academician of International Academy of Sciences of Pedagogical Education. E-mail: alla.r61@mail.ru

The article presents the results of a long-term theoretical and experimental study of the problem of modularization of language training. The author explores the didactic possibilities of modular content structuring, which provides for the reform of the organizational process in the system of level higher education. The article describes the author's complex of modules in combination with the rating of individual educational results, providing intensive organization and technological preparation of language training.

Key words: modularization; language training; multilevel higher education system; modular content structuring; rating; organizational process reform; individual educational results.

References

1. Gromkova M.T. Psikhologiya i pedagogika professionalnoy deyatelnosti. Seriya «Pedagogicheskaya shkola XXI vek». [Psychology and pedagogy of professional activity. Series “Pedagogical School of the XXI Century”]. Moscow: YUNITI–DANA, 2003. 415 p. (In Russ.)
2. Andreev V.I. Pedagogika. Uchebny kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Izdanie vtoroe. [Pedagogy. Training course for creative self-development. Second Edition]. Kazan: Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2000. 608 p. (In Russ.)
3. Batyshev S.Ya. Blochno-modulnoe obuchenie. [Block-modular training]. Moscow: Transervis, 1997. 255 p. (In Russ.)
4. Choshanov M.A. Gibkaya tekhnologiya problemno-modulnogo obucheniya. [Flexible technology of problem-modular training]. Moscow: Narodnoe obrazovanie, 1996. 160 p. (In Russ.)

5. *Selevko G.K.* Entsiklopediya obrazovatelnykh tekhnologiy. [Encyclopedia of educational technology. In 2 volumes]. Moscow: NII shkolnykh tekhnologiy, 2006. 816 p. (In Russ.)
6. *Yutsyavichene P.A.* Teoriya i praktika modulnogo obucheniya. [Theory and practice of modular learning]. Kaunas: Shviesa, 1989. 272 p. (In Russ.)
7. *Tretyakov P.I., Sennovskiy I.B.* Tekhnologiya modulnogo obucheniya v shkole. Praktiko-orientirovannaya monografiya. [Technology of modular education at school. Practice-oriented monography]. Moscow: Novaya shkola, 1997. 352 p. (In Russ.)
8. *Bordovskaya N.V., Rean A.A.* Pedagogika. [Pedagogy]. St. Petersburg: Piter, 2006. 304 p. (In Russ.)
9. *Smirnov S.A.* Reytingovaya sistema otsenki uspevaemosti: slozhivshiesya tipy i napravleniya razvitiya. Aktivizatsiya i povyshenie kachestva samostoyatelnoy raboty studentov v usloviyakh eye znachitelnogo povysheniya. [Rating system for assessing academic performance: prevailing types and directions of development. Activation and improvement of the quality of students' independent work in conditions of its significant increase]. Moscow: Ministerstvo obrazovaniya RF, 2004. P.43–47. (In Russ.)
10. *Ryblova A.N.* Osnovy metodiki prepodavaniya inostrannykh yazykov: modulnye uchebno-metodicheskie materialy po izucheniyu distsipliny. [Fundamentals of the methodology of teaching foreign languages: modular teaching materials for the study of discipline]. Moscow: FGBOU MGLU, 2019. 16 p. (In Russ.)
11. *Ryblova A.N.* Sovremennyye tekhnologii obrazovaniya: modulnye uchebno-metodicheskie materialy po izucheniyu distsipliny. [Modern educational technologies: modular teaching materials for the study of discipline]. Saratov: Izd. tsentr SGSEU, 2008. 16 p. (In Russ.)
12. *Ryblova A.N.* Puti modernizatsii obrazovatel'nogo protsessa studentov universiteta. Universitet v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya. [Ways to modernize the educational process of university students. University in the system of continuing education]. Perm: Permskiy gosudarstvennyy universitet [Perm state. Univ.], 2008. P. 48–51. (In Russ.)

ОЦЕНКА И РАЗВИТИЕ ГЛОБАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В СТРУКТУРЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

О. А. ФИОФАНОВА

(Институт стратегии развития образования РАО; e-mail: fiofanova@mail.ru)

Анализируются организационный, содержательно-методический, оценочно-измерительный подходы к оценке функциональной грамотности школьников в контексте оценки показателя «глобальная компетентность» международного стандарта сравнения систем образования мира OECD – PISA и реализации цели вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования по результатам исследования PISA. Цель – охарактеризовать организационный, содержательно-методический, оценочно-измерительный инструментарий оценки функциональной грамотности школьников и возможности его институционализации в образовательной системе на примере Арктического региона Российской Федерации. В результатах исследования представлены учебные проектные задачи по развитию глобальных компетенций школьников, интегрированные в содержание образовательной программы основного общего образования, а также результаты оценки глобальных компетенций школьников по индикаторам PISA global skills.

Ключевые слова: международные стандарты сравнения систем образования, функциональная грамотность школьников, глобальная компетентность, проектные задачи в учебной деятельности школьников.

Введение. Международная образовательная политика ищет ответы на новые вызовы современности, стоящие перед поколениями будущего – поколения глобальных компетенций. Global skills (глобальные компетенции) включены в международный стандарт сравнения систем образования мира в 2018 г. OECD (Организацией экономического сотрудничества) [10].

Реализация цели вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования (в соответствии с Указом Президента России от 7 мая 2018 г. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 г.» [7]) ориентирована на повышение уровня грамотности россиян школьного возраста с учетом результатов стран в исследованиях PISA, TIMSS и PIRLS. Международное исследование PISA (Programme for International Student Assessment) представляет результаты оценки функциональной грамотности: как 15-летние школьники, завершающие обучение по программам основного общего образования, умеют применять знания и умения, необходимые им для успешной деятельности в современном обществе, в социальных отношениях [8]. В 2018 г. в структуру индикаторов

PISA были включены инструменты для диагностики глобальных навыков. Договоренность об этом была достигнута после встречи министров образования стран G7 в Японии. По мнению международных экспертов OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) школы должны готовить детей к жизни и деятельности в глобальном мире: рост цифровой экономики, мобильность и миграция населения трансформирует географические границы деятельности людей. Новый элемент в структуре PISA предполагает, что на основе данных результатов можно прогнозировать: выпускники каких стран будут наиболее конкурентоспособны в современном глобальном мире. Эксперты ОЭСР полагают: в современном глобальном мире конкуренцию выигрывают те, кто не только умеет читать, считать и анализировать информацию, но ещё и готов работать в условиях глобальных вызовов и культурного разнообразия. «Глобальная компетентность» – это способность человека быть мобильным, свободно участвовать в открытом эффективном взаимодействии с другими людьми на основе уважения их человеческого достоинства, что позволит развиваться им дальше по мере продвижения по жизни, давая возможность учиться, работать и жить в глобализованном мире» (См. Рис. 1) [8].

Измерения глобальной компетентности
в PISA-2018

Навыки	Знания и понимание	Отношение
<ul style="list-style-type: none"> • аналитическое и критическое мышление 	<ul style="list-style-type: none"> • знание и понимание глобальных проблем 	<ul style="list-style-type: none"> • открытость по отношению к людям из других культур
<ul style="list-style-type: none"> • взаимодействие с людьми 		<ul style="list-style-type: none"> • уважение культурных различий
<ul style="list-style-type: none"> • уважение интересов и мнений 	<ul style="list-style-type: none"> • знание и понимание межкультурных связей 	<ul style="list-style-type: none"> • глобальное мышление
<ul style="list-style-type: none"> • сопереживание и гибкость 		<ul style="list-style-type: none"> • ответственность

Рис. 1. Структура глобальной компетентности (OECD Indicators)

Обзор литературы. «Global competency» – «глобальная компетентность» – способность критически и с разных точек зрения анализировать глобальные и межкультурные проблемы, понимать, как различия влияют на восприятие, суждения и представления о себе и других, и участвовать в открытых, надлежащих и эффективных взаимодействиях с другими людьми из разных слоев общества на основе общего уважения к человеческому достоинству. Глобально компетентный человек осознаёт, что люди разных культур по-разному смотрят на мир, но одинаково

достойны уважения; общение с ними необходимо для решения глобальных и локальных проблем, понимания «культурной разности» [9].

В интервью директора по образованию ОЭСР А. Шляйхера отмечено, что новый индикатор PISA состоит в том, чтобы дать международную сравнительную оценку, которая предложила бы первый всесторонний обзор успеха систем образования в подготовке молодых людей с необходимыми качествами. Глобальная компетенция – это способность критически рассматривать с различных точек зрения глобальные проблемы. Новый индикатор важен, чтобы показать компетентность молодых людей в мире, где глобализация является мощной экономической, политической и культурной силой. Глобализация может означать разные вещи для разных людей. Это может означать инновации и рост уровня жизни для некоторых – но он также может внести свой вклад в социальное разделение и экономическое неравенство, цифровую экономику, предпринимательские возможности развития [11]. Школы дают детям образование для мира, в котором нужно сотрудничать с людьми разного культурного происхождения. Поэтому школы могут предоставить возможности информирования о глобальном развитии, анализа различных культур, проектов международных и межкультурных отношений.

Цель нашего исследования – охарактеризовать организационный, содержательно-методический, оценочно-измерительный инструментальный оценки функциональной грамотности школьников и возможности его институционализации в образовательной системе на примере Арктического региона Российской Федерации. В результатах исследования представлены учебные проектные задачи по развитию глобальных компетенций школьников, интегрированные в содержание образовательной программы основного общего образования, а также результаты оценки глобальных компетенций школьников по индикаторам PISA global skills.

В России наиболее актуальны глобальные компетенции в городах-миллионниках с многоэтническим, многокультурным составом, в приграничных и трансграничных территориях, в условиях разнокультурного отношения к изменениям технологического уклада (смена технологий и ценностей развития), а также в регионах – «территориях диалога» и международного сотрудничества, геостратегических проектов корпораций национального и транснационального масштаба. Таким регионом является Арктика как регион пяти литоральных государств: Россия, Дания, Канада, Норвегия и США и прилегающих к этому региону стран: Исландии, Швеции, Финляндии. Российская школа при этом является носителем интересов России: культурных, экономических, геополитических, и ценителем потенциала сотрудничества арктических стратегий циркумполярных стран. Как могут быть

интегрированы задачи развития глобальной компетентности в образовательные программы школ? Рассмотрим на примере международного образовательного проекта «Школа Арктики».

Данный проект начат нами под эгидой Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) [5; 6] ранее 2018 г., до введения нового индикатора PISA, но конгруентен проекту оценки глобальной компетентности по целям и ценностям.

Материалы и методы исследования. Методология и методы исследования глобальных компетенций школьников, методология конструирования учебных проектных задач по развитию global skills (глобальных компетенций) основана на стандартах Global Skills Programme for International Student Assessment. Методологически данный инструментарий отвечает на следующие исследовательские вопросы:

– насколько выпускники школы готовы жить и работать в обществе, в котором проявляется межкультурное разнообразие в условиях глобализации?

– как учащиеся воспринимают новости глобального характера, понимают и критически анализируют глобальные проблемы и проблемы взаимодействия культур?

– какие подходы к образованию в области разнообразия культур, взаимодействия культур и глобализации используются в школе?

– какие подходы используются в школе при обучении детей – представителей разных культур, как формируются глобальные компетенции в этих условиях?

– какие подходы используются для организации совместной работы учащихся – представителей разных культур?

Методы исследования фиксируют маркеры глобальных компетенций:

- 1) осведомленность о глобальных тенденциях развития;
- 2) управление деятельностью;
- 3) открытость восприятию нового [9].

Составляющие единой шкалы глобальных компетенций (когнитивное тестирование учащихся):

- 1) знание и понимание глобальных проблем;
- 2) знание и понимание межкультурных взаимодействий;
- 3) аналитическое и критическое мышление.

Уровни сформированности глобальных компетенций отражают сложность проблем, глубину понимания и уровень сформированности аналитического и критического мышления, межкультурных взаимодействий [9].

Структура блока заданий на оценку глобальных компетенций включает задания:

- а) ситуация;

б) задания с выбором ответа для оценки знаний и понимания проблемы;

в) задания с открытыми ответами на обоснование оценочных суждений.

Методика построения вопросов к заданиям для анализа школьниками глобальных, межкультурных проблем:

– Как связана такая-то деятельность с решением глобальных проблем?

– Проанализируйте одно позитивное и одно негативное последствие такой-то деятельности для решения глобальных проблем.

– Являются ли такая-то деятельность краткосрочной или долгосрочной мерой решения глобальных проблем?

– Приведите одну социальную и одну финансовую причину, объясняющую – почему.

– Какую еще информацию необходимо рассмотреть, прежде чем согласиться с решением ...?

Результаты исследования. В процессе реализации международного образовательного проекта «Школа Арктики», включавшего как одно из проектных направлений развитие и оценку глобальных компетенций школьников, использовались учебные проектные задачи, интегрированные в образовательную программу школ – участников сети «Школа Арктики». Учебные проектные задачи на развитие глобальных компетенций были сконструированы на основе геополитических, этнокультурных, социально-экономических, экологических, научно-технологических задач развития Арктики [1–4]. Примеры учебных проектных задач на развитие глобальных компетенций обучающихся:

1) *«Обоснуйте, почему основные наземные элементы системы мониторинга состояния окружающей природной среды находятся в арктических городах – Мурманске, Архангельске, Диксоне, Хатанге, Певеке, Провиденция, Находке и Владивостоке? Почему это важно в связи с развертыванием освоения арктического шельфа? В Арктике построены контрольно-корректирующие станции глобальной навигационной спутниковой системы ГЛОНАСС / GPS. До 2020 г. планируется развертывание сети контрольно-корректирующих станций ГЛОНАСС / GPS. Значение сервиса изучения природной среды и ландшафтов связано с высокой нестабильностью и неустойчивостью наблюдаемых параметров арктической природной среды и климата. Как связаны эти действия с развитием и решением глобальных проблем?»* [6].

2) *«Приведите одну социальную и одну финансовую причину, объясняющую – почему необходимо развивать международный арктический туризм и развитие туристической инфраструктуры континентального арктического побережья, полярных островов и Северного полюса. Развитие арктического туризма происходит по пути расширения, т.е.*

возникновения новых для Арктики видов туристической деятельности, турпродуктов, мероприятий событийного календаря, вовлечения новых ареалов Арктики в туристическую деятельность. Привлекательная природная среда Арктики и уникальные явления (полярное сияние, птичьи базары и др.) создают благоприятные предпосылки для ее рекреационного освоения, что поможет в решении социально-экономических и экологических проблем региона путем расширения сети охраняемых природных территорий, разумного ограничения индустриального природопользования, развития народных промыслов, культурных центров, создания новых рабочих мест для коренного населения в сфере обслуживания, использования Северного морского пути» [6, с. 50].

3) Три тележурналиста стран арктического сотрудничества приняли участие в научной экспедиции «Ямал-Арктика» и им было предложено подготовить общий телесюжет «Вести Арктики» для National Geographic по результатам экологического десанта на острове Белый, используя результаты научной экспедиции «Ямал-Арктика». Экспедиция «Ямал-Арктика» – это единственная комплексная арктическая экспедиция морского базирования. Научная программа экспедиции связана с изучением экологической безопасности и ликвидации экологического ущерба. Принцип экологического десанта: не использовать тяжелую технику в летнее время, так как она сильно повреждает тундровый покров, а на восстановление поврежденной растительности требуется около 30 лет, начинают появляться овраги, и происходит деградация почвы. Два журналиста предложили в основу медиасюжета положить 7-минутное освещение проблем оленеводства в арктических территориях и восстановления ягеля (оленьего мха) на основе новой технологии выращивания стабилизированного мха в специальных условиях. Один журналист предложил 7-минутное освещение вопроса Арктических транспортных магистралей на суше и технологии работы арктического вездехода «КамАЗ-Арктика», позиционируемого как экологически безопасный транспорт в условиях Арктики. Между журналистами в ходе споров стал разгораться конфликт. *Что вы предложите журналистам для конструктивного решения ситуации? Какую еще информацию необходимо рассмотреть, прежде чем согласиться с доводами сторон дискуссии?»* [6, 52].

4) «В дизайне ювелирных изделий часто используют мифопоэтические образы культуры древней Арктики. Народные промыслы – один из факторов сохранения культуры коренных малочисленных народов Арктики. Ежегодно некоторые школьники и студенты, увлекающиеся дизайном, участвуют в работе международной сети «Arctic Sustainable Art and Design», в рамках которой посещают мастер-классы известных финских и канадских дизайнеров и художников в международной летней школе Лапландского Университета города Рованиеми. Ювелирная

компания «Саха ювелир» объявила конкурс на разработку символа международного сотрудничества в Арктике в виде мифопоэтического образа в ювелирных технологиях (кулоны, подвески, броши). Символ должен воплощать сотрудничество разных культур народов Арктики. Какой символ вы бы предложили? Обоснуйте ваше предложение» [6, 51].

В процессе реализации данных учебных задач в сети школ проекта «Школа Арктики» велись оценочные работы педагогами-участниками проекта по методологии Global Skills Programme for International Student Assessment. Составляющие единой шкалы глобальных компетенций (когнитивное тестирование учащихся): 1) знание и понимание глобальных проблем; 2) знание и понимание межкультурных взаимодействий; 3) аналитическое и критическое мышление. Уровни сформированности глобальных компетенций отражают сложность проблем, глубину понимания и уровень сформированности аналитического и критического мышления, межкультурных взаимодействий [9].

Наилучшим образом школьники решают задачи по структуре блока заданий на оценку глобальных компетенций, включающие задания с выбором ответа для оценки знаний и понимания проблемы. При этом наиболее легко школьникам даются решения задач по тематике межкультурного взаимодействия как межэтнического, а наиболее сложными для них представляются задачи по тематике разных технологических культур Арктики, связанных с решением глобальных проблем баланса научно-технического прогресса и традиционных технологий деятельности коренных народов в Арктике. Наибольшие затруднения в решении задач по структуре блока заданий на оценку глобальных компетенций у школьников вызывают задания с открытыми ответами на обоснования и оценочные суждения.

Результаты PISA-2018 еще не опубликованы OECD, также как и результаты оценки Global Skills Programme for International Student Assessment. В 2019 г. участникам проекта «Школа Арктики» будет интересно сравнить результаты оценки и развития глобальных компетенций школьников в контексте регионального подхода арктических образовательных систем Российской Федерации и в контексте оценочных результатов и подходов стран мира – участниц PISA-2018.

Обсуждение и заключение. PISA находится в начале пути к изучению того, как измерить глобальные компетенции, как обеспечить на международном уровне сравнительную оценку достижений систем образования стран в развитии глобальных компетенций подрастающего поколения. Какие образовательные практики разных стран обеспечивают развитие у обучающихся умений выражать собственные мысли, чтобы соответствовать новым глобальным контекстам и ситуациям? Как оценить открытость по отношению к людям из других

культур и готовность взаимодействовать с другими людьми и другими точками зрения на мир?

Сравнительные данные по результатам международного исследования PISA Global Skills смогут помочь странам изучить, как школьники понимают глобальные изменения, как понимают и критически анализируют глобальные проблемы. Эксперты ОЭСР считают, что глобальные компетенции развиваются тремя принципами – «справедливость», «сплоченность» и «устойчивость». Принцип *справедливости* (решение вопросов социальной и экономической дифференциации, цифровизации экономики, размывающей географические, экономические и социальные границы). Принцип *сплоченности* (как страны могут интегрировать различные группы людей и решать проблемы конфликтности). Принцип *устойчивости* (как развитие может удовлетворять потребности технологического прогресса, не ставя под угрозу способность будущих поколений к развитию в условиях ухудшения состояния окружающей среды, изменения климата, чрезмерного потребления и роста численности населения).

Эксперты ОЭСР полагают, что эти три принципа находятся под угрозой. Поэтому глобальные компетенции являются центральным элементом для понимания Образования XXI в.

Список литературы

1. Арктический регион: проблемы международного сотрудничества. Хрестоматия в 3 томах. Т. 3. / Рос. совет по межд. делам / Под общ. ред. И. С. Иванова. М.: Аспект Пресс, 2013. 663 с. С. 207.
2. Нуукская декларация об окружающей среде и развитии в Арктике (Нуук, 16 сентября 1993 г.) / Информационный банк «Международное право»: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=INT&n=16071#07158929039724171> (дата обращения 28.06.2019)
3. Сохранение глобальной экосистемы и противодействие техногенным и биогенным угрозам при освоении Арктической зоны / п. 20 Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации // Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации»
4. Обеспечение комфортного присутствия человека в Арктике / п. 20 Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации // Указ Президента РФ от 01.12.2016 № 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации».
5. Фиофанова О. А. Развитие образовательных систем Дальнего Востока в геопространстве Арктики / Материалы Международного Арктического форума. Якутск, 2016. С. 28–35.
6. Фиофанова О. А., Семенова С. С. Социально-педагогические проекты и гуманитарные технологии интеграции этнокультурной, региональной

и гражданской идентичности (социальные факторы устойчивого развития Арктики) / Мир образования – образование в мире, № 1(49), 2013. С. 48–56.

7. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» / 07 мая 2018 г. <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (дата обращения 28.06.2019)
8. Indicators/ Education at a Glance 2018 // OECD: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance> (дата обращения 28.06.2019)
9. Global competence framework the OECD PISA / Preparing our inclusive and sustainable world: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (дата обращения 28.06.2019)
10. OECD/ <https://www.oecd.org> (дата обращения 28.06.2019)
11. Pisa tests to include ‘global skills’ and cultural awareness / By Andreas Schleicher OECD education director / 27 May 2016: <https://www.bbc.com/news/business-36343602> (дата обращения 28.06.2019)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Фиофанова Ольга Александровна – доктор педагогических наук, руководитель Центра института стратегии развития образования Российской академии образования, профессор кафедры ЮНЕСКО Института государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы, научный консультант проекта «Школа Арктики». E-mail: fiofanova@mail.ru

ASSESSMENT AND DEVELOPMENT OF GLOBAL COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF THE FUNCTIONAL LITERACY OF SCHOOLBOYS

Fiofanova O. A. – Doctor of Science (Pedagogy), Head of Center, Institute for Educational Development Strategy Russian Academy of Education, Professor, UNESCO Chair, Institute of Public Administration and Management Russian Academy of National Economy and Public Administration, Scientific consultant of the project «School of the Arctic». E-mail: fiofanova@mail.ru

Analyzes the organizational, substantive and methodological, evaluation and measurement approaches to assessing the functional literacy of schoolchildren in the context of assessing the global competence index of the international standard for comparing world education systems OECD – PISA and the implementation of the benchmark for Russia's entry into the top 10 countries in the world. education as a result of the PISA study. The goal is to characterize the organizational, substantive, methodical, assessment and measurement tools for assessing the functional literacy of schoolchildren and the possibility of its institutionalization in the educational system on the example of the Arctic zone of the Russian Federation. The results of the study present educational project objectives for the development of global competences of schoolchildren, integrated into the content of the educational program of basic general education, as well as the results of the assessment of global competences of schoolchildren using the PISA global skills indicators.

Key words: international standards for comparing world education systems, functional literacy of schoolchildren, global competence, project objectives in schoolchildren's learning activities.

References

1. The Arctic region: problems of international cooperation. Reader in 3 volumes. Vol. 3. / Ros.sovet on international affairs / Under total. ed. I. S. Ivanova. M: Aspect Press, 2013. 663 p. P. 207.
2. Nuuk Declaration on the Environment and Development in the Arctic (Nuuk, September 16, 1993). Information Bank «International Law»: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=INT&n=16071#07158929039724171> (Accessed 06.28.2019)
3. Preservation of the global ecosystem and countering technogenic and biogenic threats during the development of the Arctic zone. Section 20 of the Strategy for Scientific and Technological Development of the Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation of December 1, 2016 № 642 «On the Strategy of Scientific and Technological Development of the Russian Federation».
4. Ensuring a comfortable human presence in the Arctic. Section 20 of the Strategy for the Scientific and Technological Development of the Russian Federation. Decree of the President of the Russian Federation № 642 of December 1, 2016 «On the Strategy for the Scientific and Technological Development of the Russian Federation».
5. *Fiofanova O. A.* Development of educational systems of the Far East in the Arctic geospace. Materials of the International Arctic Forum. Yakutsk, 2016. P. 28–35.
6. *Fiofanova O. A., Semenova S. S.* Socio-pedagogical projects and humanitarian technologies of integration of ethno-cultural, regional and civic identity (social factors of sustainable development of the Arctic). The world of education – education in the world, № 1 (49) Moscow, 2013. p. 48–56.
7. Decree of the President of the Russian Federation «On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024». May 07, 2018: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/57425> (Accessed 06.28.2019)
8. Indicators Education at a Glance 2018. OECD. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance> (Accessed 06.28.2019)
9. OECD PISA – Preparing our global inclusive and sustainable world. URL: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> (Accessed 06.28.2019)
10. OECD. URL: <https://www.oecd.org> (Accessed 06.28.2019)
11. Pisa tests to include global skills and cultural awareness. OECD education director. 27 May 2016. URL: <https://www.bbc.com/news/business-36343602> (Accessed 06.28.2019)

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ

ОБРАЗОВАНИЕ

Педагогический такт: проблемы, пути решения

С. И. ДЕНИСЕНКО

(кафедра психологии и педагогической антропологии, институт гуманитарных и прикладных наук МГЛУ; e-mail: sergeydenis53@mail.ru)

В статье освещаются вопросы, связанные с реформированием высшего образования, которое, начиная с 90-х гг. XX в., осуществляется в Российской Федерации. Основными его условиями является улучшение финансирования вузов, обновление учебно-материальной базы, переход на новые образовательные стандарты, отвечающие требованиям Болонского процесса. Однако во все времена главной ценностью высшей школы были преподаватели, хорошо знающие свой предмет, склонные к педагогической деятельности, мастерски владеющие технологией преподавания. Составной частью педагогического мастерства выступает педагогический такт. Это такое качество преподавателя вуза, которое позволяет ему во всех ситуациях педагогической практики применять адекватные средства воздействия на студентов, дающие наибольший эффект и ведущие к бесконфликтному разрешению противоречий. Педагогический такт проявляется и в умении управлять своими чувствами, не терять самообладания, эмоциональную уравновешенность в сочетании с высокой принципиальностью, требовательностью, с чутким человеческим отношением к студенту. Он требует от педагога критичности и самокритичности в оценке своего труда, нетерпимости к шаблону, формализму, застою мысли и дела, бюрократизма. Педагогический такт реализуется через речь и стиль поведения. В основе педагогического такта лежит любовь к людям, уважение к студентам, бережное отношение к их личности. Основными путями формирования и развития педагогического такта у преподавателей вузов являются: расширение психолого-педагогических, культурологических знаний, активное участие в различных видах, формах преподавательской деятельности, своевременное повышение своей квалификации, целенаправленная работа по самосовершенствованию.

Ключевые слова: такт, педагогический такт, педагогическое мастерство, темперамент, личные и профессиональные качества, наблюдательность, требовательность, выдержка, авторитет, пути формирования педагогического такта преподавателя.

На протяжении ряда лет российское высшее образование подвергается перманентному реформированию. Болонский процесс, стандартизация образования, оптимизация содержания программ и количества профессорско-преподавательского состава – вот не полный перечень

задач, которые пришлось и приходится решать вузам на этом сложном и тернистом пути. По-прежнему актуальным является необходимость существенного увеличения финансирования вузов, предоставление им большей самостоятельности в выборе стратегии и тактики осуществления образовательного процесса, внедрение ряда принципиально новых образовательных технологий, позволяющих учить на перспективу, с опережением. Однако и это не сможет сполна обеспечить успех. Вековая образовательная практика показывает, что положительные результаты будут зависеть от преподавателей, их мастерства, честности, принципиальности, доброты, одаренности и склонности к педагогической деятельности. В условиях гуманизации и демократизации образования очень остро стоит вопрос о сочетании любви и уважения к обучаемым и принципиальной требовательности к ним. И вот здесь представляется необходимым обратиться к проблеме педагогического такта, которая обострилась в последние годы [2, 4, 6].

Нельзя не видеть те изменения, которые произошли в современном студенчестве. Стремление к познанию, лидерству, утверждению в социуме весьма часто соседствует с невоспитанностью, вопиющим индивидуализмом, откровенным хамством. И в этих условиях определенная часть преподавателей вынуждена искать адекватные способы общения с подопечными и, нередко, такое «общение» перерастает в конфликты, которые втягивают в себя педагогов, администрацию, студентов, их родителей, общественные организации. Как же избежать этого? Очевидно, что только тактичность всех участников образовательного процесса, (но прежде всего преподавателей), может способствовать здоровому моральному климату в вузе, на факультете.

Как следует из словарей, такт (от лат. *tactus* – прикосновение, ощущение) – это нравственная категория, помогающая регулировать взаимоотношения людей; чувство меры, подсказывающее человеку наиболее деликатную линию поведения по отношению к кому-либо или к чему-либо. По мнению С. И. Ожегова – это «умение вести себя пристойно, уважая других, чувство меры в поведении, в поступках» [5, с. 318].

Педагогическая практика показывает, что подготовленный преподаватель всегда имеет в запасе определенный набор средств, способов, приемов, позволяющих ему в различных ситуациях четко определять целесообразность тех или иных воздействий на студентов, правильно выбирать соответствующий стиль общения с ними, а также с коллегами и другими людьми. Такой репертуар педагогических средств особенно востребован в условиях дефицита времени, когда необходимо быстро принять необходимое решение, которое бы сняло возникшее напряжение, позволило предвидеть возможные последствия, осуществить своевременную корректировку и педагогическую инструментровку применяемых методов [8, с. 477]. И здесь педагогический такт выступает

в качестве «принципа меры», который и должен соблюдать в процессе общения с людьми [7, с. 285].

Какие же факторы и условия детерминируют развитие педагогического такта у преподавателей? Прежде всего, развитие педагогического такта определяется социальной зрелостью педагога, широтой кругозора, общей и профессиональной культурой, силой воли, профессиональным мастерством. В то же время развитие такта связано и с психофизиологическими особенностями человека. Очевидно, что носителю холерического темперамента куда труднее сохранить самообладание в сложной ситуации, чем, к примеру, флегматику. Поэтому в процессе формирования и развития педагогического такта важно осуществить самооценку, определить сопутствующие и препятствующие особенности своей психики и, исходя из этого, спланировать меры по своему профессиональному и личностному самосовершенствованию.

Предпосылками успешного развития педагогического такта являются и определенные черты характера. Трудолюбие, терпимость, способность управлять собой, уживчивость в коллективе – все это и много другое составляет основу такта вообще и педагогического в частности. Многими исследователями замечено, что наличие у педагога любви к людям проявляется в способности видеть все то, что у них происходит, какие мысли и чувства им свойственны в те или иные периоды. Наблюдательность позволяет не просто фиксировать акты поведения обучаемых, но и проникать в их внутренний мир, вычленять противоречивые моменты, разрешать самые спорные вопросы.

Как известно, выражение лица студента, его мимические и пантомимические движения дают преподавателю пищу для размышления, соответствующего анализа. Быстрота действий, хорошее настроение, улыбка на лице обучаемого – сигнал опытному педагогу о том, что материал адекватно воспринят, понят и прозвучит убедительный ответ на поставленный вопрос. В случае, когда студенты безучастны, безразличны к учебному материалу, самому процессу общения, становится ясно, что они или с трудом воспринимают информацию, или же она не вызывает у них никакого познавательного интереса. И здесь никакое морализаторство, обращение к здравому смыслу не помогает. Требуется мгновенная перестройка преподавателя, переключение внимания студентов на более значимые аспекты, обращение к обучаемым с вопросами, которые бы способствовали мобилизации их интеллектуального потенциала. Наблюдательность помогает преподавателю за напускной развязностью студента увидеть глубокие внутренние переживания молодого человека, отличить игру от реальности.

Педагогический такт преподавателя, проявляемый им в ходе занятия, прочно связан с глубиной его знаний по преподаваемому предмету, владением методикой донесения до обучаемых основных положений

учебной дисциплины, психолого-педагогической компетентностью, позволяющей фиксировать индивидуальные особенности студентов, их потребности и способности, состояние эмоциональной сферы. В этом случае воздействия на обучаемых становятся педагогически взвешенными, устанавливается продуктивный стиль общения, предусматривающий справедливость, гуманизм и требовательность, исключая грубость, высокомерие, безразличие к студентам. Вот тогда реализуются советы К. Д. Ушинского о том, что в учебном заведении «... должна царствовать серьезность, допускающая шутку, но не превращающая всего дела в шутку, ласковость без приторности, справедливость без придирчивости, доброта без слабости, порядок без педантизма и, главное, постоянная разумная деятельность» [9, с. 36].

Известно, что целый ряд профессий, предусматривающих постоянную работу с людьми, требует от специалистов развитых гуманистических качеств, заботы о подчиненных, терпимости, стремления глубоко проникать в их внутренний мир. Но именно в деятельности преподавателя это особенно востребовано, а отсутствие этих качеств не только снижает ее эффективность, но и наносит непоправимый вред всему образовательному процессу, психике обучаемых. Как справедливо отмечала известная актриса Ф. Г. Раневская, чтобы быть врачом, учителем и актером нужно обладать врожденными способностями. Но если этих качеств у преподавателя в данный момент не достаточно – это не значит, что вузу надо избавляться от него. Умелое руководство администрации, помощь коллег, целенаправленная работа над собой, могут в этом случае принести ощутимый результат.

В педагогической деятельности не обойтись без любви и уважения к людям. Но любовь и уважение к студентам вовсе не означает «слащавой, приторной ласковости», либерализма и попустительства. И здесь нужна определенная мера строгости, требовательности, принципиальности. «Если бы кто-нибудь спросил, как бы я мог в краткой формуле определить сущность моего педагогического опыта, – отмечал А. С. Макаренко, – я бы ответил, что как можно больше требования к человеку, и как можно больше уважения к нему» [3: 150].

Преподаватель, конечно должен быть заметной фигурой, отличаться своей харизматичностью, иметь набор различных личностных и профессиональных качеств. Но более значимыми порой становятся те качества, которые способствуют установлению непосредственного контакта с обучаемыми, вызывают у них желание проявлять открытость, демонстрировать доверие. Как показывает практика, этому способствуют такие качества преподавателя, как естественность, простота и правдивость, скромность.

Но и без развитых волевых качеств, способности управлять своими эмоциями реализация педагогического такта невозможна. Важно

только помнить, что воспитательный эффект гнева, радости, одобрения, негодования достигается тогда, когда преподаватель искренен в своих действиях, движим желанием помочь воспитаннику стать достойным человеком.

В процессе педагогической деятельности у преподавателя складываются определенные стереотипы (устойчивые представления), социальные установки, которые определяют его поведение при общении со студентами. За счет этого обеспечивается стабильность в действиях, поведении в типичных ситуациях. Конечно, формируясь в процессе жизнедеятельности, эти стереотипы подвергаются изменению, коррекции. Следовательно, преподаватель с помощью рефлексии в состоянии оценивать педагогическую состоятельность своих установок и, в зависимости от условий и обстоятельств, их скорректировать, тем самым достигать максимально возможных результатов в своей деятельности.

Быть тактичным в общении, быту – не значит быть носителем педагогического такта. Не каждый вежливый, тактичный, деликатный, человек способен целенаправленно влиять на другого, добиваясь определенного успеха. Педагогический такт, в отличие от общего, представляет собой определенную профессиональную компетентность, готовность оказывать воспитывающее и обучающее воздействие в рамках своих функциональных обязанностей.

Если исходить из того, что педагогический такт – это умение в любых случаях находить наиболее подходящие способы работы с обучаемыми, опираясь на соответствующие педагогические ценности и концепции, то можно говорить о своеобразной тактике преподавателя. В зависимости от ситуации, контингента студентов, он вынужден менять порядок действий, вносить в нее соответствующие поправки. Чаще всего на занятии от преподавателя требуется четкость, определенность, корректность, строгость. И здесь даже суховатый тон обращения воспринимается естественно. Совсем иная ситуация складывается во внеучебное время. Здесь востребуются непринужденность, душевность, раскованность, без которых трудно провести консультацию, а тем более индивидуальную беседу. Таким образом, разные варианты взаимодействия преподавателя с обучаемыми требуют от него расширения спектра своих тактических приемов, придания им своеобразия и оригинальности.

Как считают психологи, тактика общения должна обязательно учитывать определенные ролевые позиции. Таковыми являются: «пристройка сверху», «пристройка снизу», «пристройка рядом» и «позиция неучастия» [1: 68–73]. «Пристройка сверху» предусматривает демонстрацию преподавателем своей самостоятельности, способности принимать решение, нести ответственность за содеянное. По мнению Э. Берна

это позиция «родителя», который с высоты своего опыта и положения в состоянии повлиять на воспитанника. Во второй позиции («ребенка») преподаватель вынужден снизойти до уровня студента, показать свою некоторую неуверенность, зависимость и тем самым подтолкнуть его к контакту. В третьем случае ролевая позиция складывается из демонстрируемой корректности и сдержанности в поведении, способности реалистически смотреть на происходящее, понимать интересы других и пропорционально распределять ответственность. Это – позиция «взрослого». «Позиция неучастия» связана с проявлением безразличия, отстраненности, утраты всякого интереса. Многообразие жизненных, профессиональных обстоятельств требуют от преподавателя владения различными ролевыми позициями, умения адекватно оценивать ситуации.

Стать авторитетным у сегодняшних студентов крайне сложно. Планка требований очень высока. Но, тем не менее, профессионализм, умение доступно и понятно донести учебный материал, способность услышать обучаемого – являются необходимыми условиями завоевания преподавателем авторитета у студентов. Следовательно, необходимо формировать у преподавателей чуткость, отзывчивость, требовательность к обучаемым, креативность, инициативность, находчивость, сообразительность и тогда они непременно приобретут у студентов авторитет личности, а не только должности.

Преподаватель, отличающийся своим педагогическим тактом, как никто другой, умеет учитывать возрастные и индивидуальные особенности обучающихся. Практика показывает, что именно по причине неосведомленности педагога о студентах происходят различные нарушения и конфликты. Конечно, преподавателю в процессе одного учебного дня приходится переходить из одной аудитории в другую, «перестраиваться на новую волну», извлекать из памяти информацию о подопечных, проявлять гибкость, изобретательность, неординарность, применять наиболее подходящие методы, средства и формы воздействия. Именно трафареты и шаблоны в подходе к студентам приводят к низкому качеству обучения, вызывают у обучаемых недоумение, иронические и даже критические высказывания. Именно этим и подрывается авторитет преподавателя.

Образовательный процесс не может обойтись без дисциплины и организованности. А поэтому строгое соблюдение преподавателем требований морали, правил образовательной организации позволит предупредить возникновение конфликтов между студентами, создаст спокойный, нормальный ритм работы, нормализует и направит в нужное русло жизнь группы. А это и есть результат проявления преподавателем педагогического такта.

Педагогический такт преподавателя – залог воспитания у студентов порядочности, организованности, уравновешенности, настойчивости, скромности, товарищества, эстетического чувства и других качеств. И наоборот, бестактность преподавателя, его излишняя раскованность ведут к формированию у обучаемых хитрости, скрытности, лживости, высокомерия, чванства, разрушают отношения искренности и доверия, которые должны быть присущи истинным контактам педагога с обучаемыми.

Каковы же основные пути и условия формирования педагогического такта у преподавателей?

1. Необходимым условием формирования педагогического такта является воспитание у них высоких нравственных качеств. Педагогическая деятельность изобилует сложными и противоречивыми ситуациями, которые могут выводить преподавателя из равновесия. Но именно высокая нравственная планка педагога, любовь к своей профессии и высокая ответственность за порученное дело позволяют все это преодолеть, пренебречь неприятностями, огорчениями и по-настоящему испытать счастье и радость от содеянного.

2. Не секрет, что сегодняшние студенты существенно отличаются от предшественников. Они интересуются различными проблемами (часто выходящими за программу курса), знакомы с современными информационными технологиями, много читают (но не системно), имеют свою позицию по ряду проблем. Поэтому преподавателю следует постоянно идти вперед, чтобы удовлетворять их растущие интеллектуальные потребности. Преподаватель, перестающий работать над собой, не имеет морального права заниматься педагогической деятельностью. Вот почему рост профессионализма преподавателя, совершенствование компетенций во многом способствует формированию и развитию педагогического такта. В противном случае очень сложно сохранить самообладание в ситуации, когда вопросы, обращения студентов вызывают у преподавателя затруднения, порождают мнение о нем, как о человеке недалеком, знающем только «от сих и до сих» и не более того.

3. Обладать педагогическим тактом возможно и за счет активного использования передового опыта своих коллег. Такие возможности открываются в связи с взаимными посещениями занятий, которые проводят опытные педагоги, участием в конференциях, методических сборах и семинарах, чтением профессионально-ориентированной литературы.

4. Чтобы преподавателю выстоять в сегодняшних не простых морально-психологических условиях, ему необходимы развитая воля, настойчивость, принципиальность, терпение и самообладание. Несмотря на то, что многие вузы, по-прежнему, лихорадит нестабильность,

отсутствие надежных ориентиров, преподаватель из раза в раз должен демонстрировать уверенность, спокойствие, деловитость, оптимизм. Воспитание этих качеств, как необходимых элементов педагогического такта, может осуществляться как с участием коллектива кафедры, факультета, так и путем самовоспитания.

Список литературы

1. *Добрович А. Б.* Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Педагогика, 1987. 205 с.
2. *Кандаурова А. В.* Основы педагогического мастерства: формирование педагогического стиля: учебное пособие для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2019. 255 с.
3. *Макаренко А. С.* Проблемы школьного советского воспитания. Педагогические сочинения: В 8 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1985. 400 с.
4. *Морева Н. А.* Основы педагогического мастерства. М.: Просвещение, 2006. 320 с.
5. *Ожегов С. И., Шведова Н. Ю.* Толковый словарь русского языка. М.: Издательство «Азъ», 1992. 944 с.
6. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для пед. спец. учеб. заведений / Под ред. И. А. Зязюна. М.: Просвещение, 1989. 302 с.
7. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
8. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2002. 576 с.
9. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения: В 6 т., Т. 4. М.: Педагогика, 1989. 512 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Денисенко Сергей Иванович – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогической антропологии, профессор института гуманитарных и прикладных наук Московского государственного лингвистического университета (МГЛУ). E-mail: sergeydenis53@mail.ru

OF THE FACULTY TACT: PROBLEMS, WAY OF THE TWO

Denisenko S. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology and Educational Anthropology, Professor, Institute of Humanities and Applied Sciences of MGLU. E-mail: sergeydenis53@mail.ru

The article highlights issues related to the reform of higher education, which is carried out in the Russian Federation since the 1990s. Its main conditions are to improve the financing of universities, upgrade the educational and material base, the transition to new educational standards

that meet the requirements of the Bologna process. However, at all times the main value of high school were teachers who know their subject well, are prone to pedagogical activities, masterfully mastering the technology of teaching.

The pedagogical tact is an integral part of pedagogical skill. This is the quality of the university teacher, which allows him in all situations of pedagogical practice to apply adequate means of influence on students, giving the greatest effect and leading to conflict-free resolution of contradictions. Teaching tact is also manifested in the ability to manage their feelings, not to lose their composure, emotional poise combined with high integrity, discipline and humane attitude towards students.

Key words: tact, pedagogical tact, pedagogical skills, temperament, personal and professional qualities, observation, exacting, excerpt credibility ways to form a teacher's pedagogical tact.

References

1. *Dobrovich A. B.* Vospitatelju o psihologii i psihogigijene obshhenija [Teacher on psychology and psychohygiene of communication]. Moscow: Pedagogika. [Educator], 1987. 205 p.
2. *Kandaurova A. V.* Osnovy pedagogicheskogo masterstva: formirovanie pedagogicheskogo stilja: uchebnoe posobie dlja srednego professional'nogo obrazovanija. [Basics of Teaching Excellence: The Formation of A Pedagogical Style: A Textbook for Secondary Vocational Education]. Moscow: Jright, 2019. 255p.
3. *Makarenko A. S.* Problemy shkol'nogo sovetskogo vospitanija. [Problems of schooling of Soviet education]. The pedag. compositions: In 8 toms, T.4. Moscow: Pedagogika [Educator], 1985. 400 p.
4. *Moreva N. A.* Osnovy pedagogicheskogo masterstva. [Basics of teaching excellence]. Moscow: Prosveshhenie [Enlightenment], 2006. 320 p.
5. *Ojegov S. I., Shvedova N. Y.* Tolkovyj slovar' russkogo jazyka [The Interpretive Dictionary of the Russian Language]. Moscow: Izdatel'stvo «Az» [Az Publishing House], 1992. 944 p.
6. Osnovy pedagogicheskogo masterstva: Ucheb. posobie dlja ped. spec. ucheb. Zavedenij. Pod red. I. A. Zjazjuna [Basics of teaching skills: Study. allowance for ped. Special. I'm studying]. (Ed. I. A. Siazin). Moscow: Prosveshhenie [Enlightenment]. 1989. 302 p.
7. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' [Educational encyclopedic dictionary]. Moscow: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija [The Great Russian Encyclopedia], 2003. 528 p.
8. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyarov E. N.* Pedagogika: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb.zavedenij [Education: Study. Allowance for the student]. Moscow: Akademija [Academy], 2002. 576 p.
9. *Ushinsky K. D.* Pedagogicheskie sochinenija: V 6 t., T.4 [Educational works: In 6 t. T.4.] Moscow: Pedagogika [Educator], 1989. 512 p.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОБЛЕМ ВНЕАУДИТОРНОЙ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ

Кан Цюнцюн (КНР)

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: fpo.mgu@mail.ru)*

Информационные библиотечные ресурсы являются значительными образовательными ресурсами в образовательных организациях уровня высшего образования. Развитие способности зарубежных магистрантов к эффективному приобретению, оценке и использованию этих ресурсов во внеаудиторное время может повысить их уровень информационной грамотности и их способность к самостоятельному обучению. С этой целью мы разработали технологию внеаудиторной индивидуализации профессиональной подготовки магистров под руководством библиотекаря с помощью комплекса информационных библиотечных ресурсов. Эта технология устанавливает алгоритм взаимосвязанной образовательной деятельности зарубежного магистранта и консультативной деятельности сотрудника библиотеки во внеаудиторное время с помощью информационных библиотечных ресурсов (КИБР). Чтобы проверить эффективность этой технологии, был проведен эксперимент на факультете педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. В ходе эксперимента был использован разработанный нами учебно-методический комплекс по дисциплине «Информатизация образовательного процесса». Для проведения эксперимента был сформирован методический инструментарий для объективной предварительной, текущей и заключительной диагностики уровня знаний, умений и навыков информационной грамотности зарубежных магистрантов и их способности к самообучению посредством информационных библиотечных ресурсов. Основываясь на анализе экспериментальных данных, были сделаны выводы о том, что предлагаемая нами технология ускоряет и улучшает развитие у магистров умений и навыков поиска, переработки, анализа, хранения и управления профессионально значимой научной информацией; прививает им информационную культуру и формирует потребность в самостоятельной работе.

Ключевые слова: технология внеаудиторной индивидуализации, зарубежные магистранты, профессионально значимая научная информация, сотрудник библиотеки, комплекс информационных библиотечных ресурсов (КИБР).

Введение / Постановка проблемы и задачи экспериментального исследования

Технологичность образовательного процесса, развивающаяся на основе реализации возможностей информационно-телекоммуникационных

технологий, обеспечивает более быстрое и качественное овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками. Информационные библиотечные ресурсы занимают значительную роль в их становлении. Смоделированная нами технология опирается на научные исследования отечественных и зарубежных ученых (Б. Блум [1], Н. Гронлунд [2], А. Н. Рыблова [3], Пи Ляньшен [4, 5], Ву Фати [6] и др.) открывает большие возможности для профессиональной подготовки зарубежных магистров, недостаточно хорошо владеющих русским языком и нуждающихся в тьюторской поддержке во внеаудиторное время для переработки профессионально значимой научной информации [7, 8].

Технология внеаудиторной индивидуализации (далее ТВнИнд) профессиональной подготовки магистра управления образованием предусматривает алгоритм взаимосвязанной образовательной деятельности зарубежного магистранта и консультативной деятельности сотрудника библиотеки, реализуемой во внеаудиторное время и направленной на индивидуальную переработку профессионально значимой научной информации с помощью комплекса информационных библиотечных ресурсов (далее КИБР), используемых в качестве средств педагогической коммуникации [9]. Выбранный нами комплекс информационных библиотечных ресурсов включает в себя печатные фонды, электронные каталоги, поисковые платформы и электронные базы данных. Учитывая направление профессиональной подготовки зарубежных магистрантов, мы выбрали следующие базы данных:

(1) полнотекстовые базы данных: Science Direct, Springer, EBSCOhost, Wiley, TAYLOR&FRANCIS, Sage, SCOPUS, eLIBRARY, CNKI, WanFang Data, Chaoxing Digital library, Apabi Digital Resource Platform;

(2) реферативные базы данных: Web of Science, Scopus, CSSCI (Chinese Social Science Citation Index);

(3) вспомогательные программные обеспечения, связанные с базой данных: InCites, Essential Science Indicators, Journal Citation Reports, EndNote и т.д.

Методика и специфика экспериментального исследования

Апробация разработанной нами технологии осуществлялась на факультете педагогического образования (ФПО) МГУ имени М. В. Ломоносова. В эксперименте приняли участие 50 китайских студентов магистерской программы «Управление образованием» по направлению подготовки «Менеджмент». В ходе эксперимента мы использовали разработанный нами учебно-методический комплекс (далее – УМК) [10] по дисциплине «Информатизация образовательного процесса», которая является обязательным предметом на факультете педагогического образования для магистрантов первого года обучения.

УМК по дисциплине «Информатизация образовательного процесса» структурирован в соответствии со всеми предъявляемыми требованиями и содержит: цели и задачи освоения дисциплины; место дисциплины в структуре специализированной магистерской программы МГУ; формы проведения и распределение трудоемкости; содержание дисциплины по разделам и темам, которое сопровождается перечнем заданий для разных форм контроля качества выполнения самостоятельной работы. Компетенции, необходимые для начала освоения обучающимся дисциплины и формируемые в результате освоения дисциплины, также представлены в работе.

В УМК дан список вопросов для проведения текущей и промежуточной аттестации, список заданий для проведения аттестации по дисциплине и информационное обеспечение дисциплины, которое включает основную и дополнительную литературу, программы и Интернет-ресурсы. Содержание тем полностью раскрывает сущность общих теоретических и практических вопросов, касающихся информатизации образовательного процесса и применения информационных библиотечных ресурсов. В разделы электронных образовательных ресурсов и дистанционного обучения добавлено больше практических заданий (по сравнению с традиционным вариантом УМК) с тем, чтобы зарубежные магистранты смогли проверять теоретические знания посредством практических операций, использовать различные информационные инструменты и сравнивать их преимущества и недостатки.

Для технологичного прохождения дисциплины и освоения КИБР мы предложили также сократить количество лекционных занятий, увеличить количество практических занятий и во внеаудиторное время индивидуализировать самостоятельную работу зарубежных магистрантов под руководством сотрудника библиотеки. Во внеаудиторной индивидуализации профессиональной подготовки магистров управления образованием, сотрудник библиотеки обеспечивает каждому обучающемуся не только доступ к различным источникам профессионально значимой научной информации, но и оказывает индивидуальную консультативную помощь в ее логической переработке, конструировании новой / уникальной информации в виде реферата, эссе, курсовой работы, проекта, НКР, диссертации и др.

Цель экспериментальной работы заключалась в том, чтобы проверить, что разработанная технология внеаудиторной индивидуализации профессиональной подготовки менеджера управления образованием под руководством сотрудника библиотеки с помощью КИБР будет способствовать ускорению формирования и улучшению умений и навыков самостоятельного поиска, получения, восприятия, использования, обмена профессионально значимой научной информацией и проведения научных исследований. В ходе экспериментальной работы были учтены

следующие требования: 1) обеспечение однородности статистических данных: контингент студентов первого курса являлся сравнительно постоянным, обеспечивались равные условия для каждого обучающегося; 2) обеспечение надёжности экспериментальных данных: строго в соответствии с процедурой педагогического эксперимента и установленными критериями оценки были собраны и проанализированы соответствующие экспериментальные данные.

Таким образом, специфика экспериментальной работы заключается в увеличении объёма самостоятельной работы зарубежных магистрантов, индивидуально организуемой для каждого из них во внеаудиторное время под руководством сотрудника библиотеки с помощью КИБР [10].

Методический инструментарий объективной диагностики

Для проведения эксперимента мы разработали методический инструментарий объективной предварительной, текущей и заключительной диагностики, предусматривающий: тесты, анкеты, критерии и показатели для проверки знаний, умений и навыков информационной грамотности зарубежных магистрантов и их способности к самообучению посредством информационных библиотечных ресурсов. На базе «Системы показателей для оценки навыков информационной грамотности в вузах Пекина» [11], «Основ информационной грамотности для высшего образования в США» [12] и научных исследований А. Н. Рыбловой [8, 13] мы разработали следующие критерии и показатели объективной диагностики:

1. Способность определять характер и объём профессионально значимой научной информации:

- знание и понимание особенностей различных типов информационных источников;
- доскональное знание основных источников научной информации в профессиональной области;
- способность точно и понятно выражать информационные потребности, обобщать и формулировать ключевые слова для описания информационных потребностей.

2. Способность эффективно получать доступ и перерабатывать профессионально значимую научную информацию:

- способность разбираться в различных информационно-поисковых системах, использовать подходящие информационно-поисковые системы для поиска научной информации по профилю профессиональной подготовки;
- способность формировать, реализовать и эффективно видоизменять стратегии поиска профессионально значимой научной информации для достижения профессионально заданных целей, основываясь на результатах обратной связи;

- способность использовать подходящие информационные службы для получения научной информации по профилю профессиональной подготовки;

- привычка обращать внимание на изменения в часто используемых источниках научной информации, значимой для будущей профессии.

3. Способность правильно оценивать профессионально значимую научную информацию и информационные источники, интегрировать их в собственную систему знаний и конструировать новую / уникальную информацию:

- способность анализировать и сравнивать профессионально значимую научную информацию из множества информационных источников, оценивать их достоверность, пригодность, точность, своевременность;

- способность извлекать и обобщать ключевые идеи, концепции, теории и др. из собранной профессионально значимой научной информации по направлению и профилю профессиональной подготовки;

- умение самостоятельно изучать, анализировать и осмысливать взгляды и идеи отечественных и зарубежных ученых, а также интегрировать их в собственную систему знаний;

- способность синтезировать основные идеи для генерирования новых научных идей, концепций, теорий и т.п.

4. Способность эффективно управлять и обмениваться профессионально значимой научной информацией;

- способность использовать общее программное обеспечение для управления документами;

- способность эффективно организовывать источники профессионально значимой научной информации;

- способность выбирать посредника и форму коммуникации, способность выбрать коммуниканта.

5. Способность самостоятельно использовать профессионально значимую научную информацию для достижения профессионально заданных целей:

- способность самостоятельно выбирать информацию, необходимую для выполнения задачи;

- способность использовать полученную профессионально значимую научную информацию в профессионально заданных ситуациях;

- способность представлять те или иные информационные продукты (например, обзорные доклады, научные статьи, отчёты о проектах и т.д.);

- способность самостоятельно оценивать информационные продукты.

Этапы экспериментальной работы

Экспериментальная работа включала в себя три этапа: (1) констатирующий (2) обучающий и (3) контрольный. На этапе констатации мы прежде всего разделили китайских магистрантов на две группы: экспериментальную группу (ЭГ) и контрольную группу (КГ), по 25 человек в каждой. Затем с помощью специально составленного нами теста-анкеты мы диагностировали у студентов уровень знаний, сформированности умений и навыков информационной грамотности и их способность к самообучению. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1. Обобщенные данные констатирующего эксперимента

	Критерии	Уровень	ЭГ	КГ
1	Способность определять характер и объём профессионально значимой научной информации	Низкий	88%	84%
		Средний	8%	12%
		Высокий	4%	4%
2	Способность эффективно получать доступ и перерабатывать профессионально значимую научную информацию	Низкий	80%	76%
		Средний	16%	16%
		Высокий	4%	8%
3	Способность правильно оценивать профессионально значимую научную информацию и информационные источники, интегрировать их в собственную систему знаний и конструировать новую / уникальную информацию	Низкий	76%	80%
		Средний	20%	16%
		Высокий	4%	4%
4	Способность эффективно управлять и обмениваться профессионально значимой научной информацией	Низкий	60%	68%
		Средний	32%	28%
		Высокий	8%	4%
5	Способность самостоятельно использовать профессионально значимую научную информацию для достижения профессионально заданных целей	Низкий	80%	84%
		Средний	16%	12%
		Высокий	4%	4%

Статистические данные исходного уровня показали, что навыки информационной грамотности и способность к самообучению у зарубежных магистрантов двух групп были примерно одинаковыми. После проведения детального анализа результатов теста мы обнаружили проблемы, с которыми столкнулись большинство студентов ЭГ и КГ: 1) в плане восприятия профессионально значимой научной информации – они смогли назвать только часто встречающиеся информационные источники на китайском языке, а их знание источников информации на иностранных языках (английском и особенно на русском) было весьма ограничено; зарубежные магистранты слабо понимают различие между научными исследованиями и популярными источниками информации; плохо ориентируются в существующих основных источниках информации и сведениях, содержащихся в научных публикациях

по направлению и профилю профессиональной подготовки; 2) в плане получения доступа и переработки профессионально значимой научной информации – большинство китайских магистрантов были скорее склонны использовать поисковые системы интернета; они пренебрегали использованием специализированных баз данных, а также плохо знакомы с другими способами ее получения и переработки; 3) в плане анализа и управления профессионально значимой научной информацией большая часть студентов после получения доступа к информации не может эффективно оценить её; относительно малое число зарубежных магистрантов пробует использовать системы управления документами. Из-за трудностей, возникающих в ходе получения и анализа профессионально значимой научной информации, зарубежные магистранты надеются на информационную поддержку, а приступить к самостоятельному обучению могут только при условии наличия посторонней помощи.

На обучающем этапе мы выступили в роли сотрудника библиотеки и провели индивидуальные консультации для каждого магистранта с помощью КИБР. Общеизвестно, что большое разнообразие информационных библиотечных ресурсов в современных университетах, различия в интерфейсе и способах использования специализированных баз данных доставляют студентам большие неудобства. К тому же большинство преподавателей профильных дисциплин на аудиторных занятиях с зарубежными магистрантами не уделяют должного внимания формированию и развитию умений и навыков использования информационных ресурсов, полагая, что они были сформированы на уровне бакалавриата. Поэтому большинство обучающихся во внеаудиторное время не могут самостоятельно справиться с выполнением большого количества заданий (рефераты, сообщения, доклады и др.) по поиску, анализу и использованию профессионально значимой научной информации с помощью информационных библиотечных ресурсов и их представлением на русском языке в аудитории.

Разработанная нами технология внеаудиторной индивидуализации профессиональной подготовки зарубежных магистрантов под руководством сотрудника библиотеки с помощью КИБР может помочь им восполнить недостаток знаний и умений сформировать и развить соответствующие информационные навыки. Библиотекарь, выступая в качестве информационного тьютора, поможет каждому студенту разобраться в структуре и применении КИБР, а также обеспечит информационную поддержку для более быстрого и качественного доступа к специализированным источникам профессионально значимой научной информации, чтобы индивидуально улучшить его информационную грамотность и развить способность к самообучению. Технологический процесс предусматривает поэтапную реализацию во внеаудиторное

время совместных действий сотрудника библиотеки и одного зарубежного магистранта по ежедневному проектированию индивидуальной образовательной деятельности, исходя из профессионально заданных целей; организации индивидуального внеаудиторного образовательного процесса с помощью КИБР; реализации профессионально заданных действий по переработке профессионально значимой научной информации в профессионально заданных ситуациях; оцениванию и диагностике затруднений, возникших при изучении профильных дисциплин магистратуры. Чтобы обеспечить интенсивность и качество индивидуального консультирования, один сотрудник библиотеки может оказывать информационную и тьюторскую поддержку с помощью КИБР не более, чем трем магистрантам в день.

В процессе обучения экспериментальной группы мы использовали программу WeChat в качестве платформы для дистанционного образования. WeChat – это разработанная китайской компанией Tencent мобильная коммуникационная программа, число пользователей которой в настоящее время превышает 1 миллиард человек. Данная программа поддерживает функции мгновенного обмена сообщениями и отправки разнообразных материалов, содержащих текст, картинки, аудио, анимацию и видео. С помощью WeChat сотрудник библиотеки может отправлять профессионально значимую научную информацию каждому магистранту с учётом различий в уровне подготовки и исходя из их индивидуальных потребностей. Данная программа также обладает такими интерактивными функциями работы с группами как голосование, тесты, обсуждения и функцией анализа статистических данных. Мы провели анкетирование 25 зарубежных магистрантов экспериментальной группы и выяснили, что частота использования WeChat составляет 100%. Студентам, которые используют образовательную платформу на базе WeChat, не нужно дополнительно скачивать другие программы. Достаточно зарегистрироваться и использовать ее на телефоне или компьютере, она проста и удобна в эксплуатации.

После определения исходного уровня знаний, умений и навыков зарубежных магистрантов в данной области нам нужно было выбрать соответствующие учебные материалы и разместить их на образовательной платформе. Для студентов экспериментальной группы мы выбрали учебные материалы преимущественно в формате коротких видео и PowerPoint. Материалы в этих двух форматах могут объединять в себе текст, картинки, анимацию, аудио и видео контент, что важно для функционального и практического содержания образовательного процесса с точки зрения возможности хорошо объяснить и наглядно продемонстрировать материал. Таким образом, можно индивидуально помочь обучающимся быстро и качественно разобраться в структуре и применении КИБР.

При организации образовательных ресурсов необходимо удостовериться, что их содержание тесно связано с направлением и профилем подготовки зарубежных магистрантов, а учебный материал подаётся в порядке возрастания сложности. Мы, например, выбрали следующий порядок: от информационных источников на китайском языке к информационным источникам на иностранных языках (английском, а затем русском), от базовых операций, связанных с поиском и переработкой профессионально значимой научной информации, к операциям, связанным с анализом, синтезом / конструированием, оценкой и управлением новой / уникальной информацией. При подготовке учебных материалов сотрудник библиотеки может создавать проблемные профессионально заданные ситуации, чтобы помочь каждому зарубежному магистранту самостоятельно попрактиковаться в их использовании.

К примеру, после ознакомления обучающихся с таким источником информации, как реферативные базы данных, мы предложили каждому из них решить следующую задачу: используя в качестве ключевого слова «информатизация обучения» найти соответствующие документы, перечислить периодические издания со сравнительно большим количеством публикаций и авторов с высоким индексом цитирования. Выполнив такого вида задание, каждый зарубежный магистрант не только сможет закрепить навык работы с базами данных, но и станет лучше разбираться в научных публикациях в данной области и исследованиях ведущих отечественных и зарубежных учёных. После того, как каждый студент выполнит задания, связанные с анализом, синтезом и применением профессионально значимой научной информации, библиотекарь может помочь ему с применением таких методов анализа текста, как анализ цитирования (Citation analysis), анализ частоты употребления слов (Word frequency analysis), анализ совпадающих слов (Co-word analysis), чтобы глубже познакомиться с идеями информатизации образования, актуальными исследовательскими темами и научными тенденциями. После выполнения вышеупомянутых заданий зарубежные магистранты смогут овладеть набором эффективных методов научного исследования, включая индукцию, дедукцию, анализ, сравнение, классификацию, синтез, моделирование и др. операции, которые будут содействовать становлению у них способности к самостоятельному обучению.

После успешной публикации учебных материалов с помощью статистической функции платформы мы можем узнать об индивидуальном прогрессе каждого зарубежного магистранта. Студентам со сравнительно высоким исходным уровнем знаний, умений и навыков и достаточно большой скоростью обучения можно в индивидуальном порядке отправлять дополнительные материалы, чтобы удовлетворить индивидуальный познавательный интерес к учёбе. В то же время библиотекарь

может индивидуально ответить на вопросы, заданные каждым магистрантом. Что касается общих вопросов, индивидуально поднятых большинством студентов, можно предложить студентам совместно обсудить их во время аудиторных занятий в группе.

После того, как каждый зарубежный магистрант завершит изучение вышеприведённых материалов, библиотекарь может организовать групповую дискуссию на образовательной платформе и тем самым помочь студентам обменяться профессионально значимой научной информацией и приобретенным индивидуальным опытом доступа и ее переработки с помощью КИБР, обсудить возникшие спорные проблемы и научные идеи, сравнить варианты ответов и проверить правильность своей точки зрения. Таким образом, процесс группового обсуждения после индивидуального выполнения задания с помощью КИБР предоставит каждому зарубежному магистранту возможность закрепить и использовать профессионально значимую научную информацию. Например, в ответ на вопрос о том, как получить информационные ресурсы на китайском языке, не включённые в коллекции библиотек МГУ имени М. В. Ломоносова, студенты предложили различные способы решения проблемы, к которым они прибегали сами, а также обсудили достоинства и недостатки каждого выбранного способа. В заключение мы, выступая в роли сотрудника библиотеки, подвели итоги и помогли каждому студенту выбрать наиболее подходящий ему способ получения доступа к образовательным материалам и их научной переработке.

Ежедневно индивидуально общаясь со студентами во внеаудиторное время, библиотекарь также отправляет им соответствующие информационные источники с учётом направления и профиля их профессиональной подготовки. Таким образом, сотрудник библиотеки поможет им постепенно познакомиться с соответствующими ключевыми периодическими научными изданиями, сформирует у зарубежных магистрантов привычку следить за информационными источниками данной отрасли знаний, а также будет тренировать у них навык получения доступа к полному тексту научных публикаций периодических изданий через соответствующие базы данных.

Чтобы удостовериться, что в образовательном процессе магистратуры отслеживается прогресс каждого обучающегося и своевременно выявляются индивидуальные проблемы, сотрудник библиотеки может проводить тесты и вносить корректировки по результатам пройденных тем. Достаточно быстрый и удобный способ проверки – проведение теста на компьютере с помощью образовательной интернет-платформы. Отличие данного способа проверки от традиционного устного опроса заключается в том, что таким образом можно проверить степень усвоения знаний всей группой студентов в кратчайшие сроки. Результаты теста сотрудник библиотеки может проанализировать один на один с каждым

магистрантом. Так студенты узнают о своих ошибках и способах их исправления. При этом библиотекарю следует провести анализ образовательных результатов каждого зарубежного магистранта, диагностировать и обобщить проблемы, возникшие в образовательном процессе во внеаудиторное время, скорректировать (при необходимости) и проанализировать, соответствуют ли выбранные им учебные материалы и организованные обучающие мероприятия разным уровням зарубежных магистрантов и их индивидуальным профессиональным потребностям.

Результаты экспериментальной работы

На третьем контрольном этапе эксперимента мы провели диагностику образовательных результатов китайских магистрантов экспериментальной и контрольной групп. Результаты проверки приведены в таблице 2.

Таблица 2. Обобщенные данные контрольного эксперимента

Критерии	Уровень	ЭГ	КГ
1. Способность определять характер и объём профессионально значимой научной информации	Низкий	12%	44%
	Средний	64%	40%
	Высокий	24%	16%
2. Способность эффективно получать доступ и перерабатывать профессионально значимую научную информацию	Низкий	16%	52%
	Средний	56%	36%
	Высокий	28%	12%
3. Способность правильно оценивать профессионально значимую научную информацию и информационные источники, интегрировать их в собственную систему знаний и конструировать новую / уникальную информацию	Низкий	20%	44%
	Средний	56%	40%
	Высокий	24%	16%
4. Способность эффективно управлять и обмениваться профессионально значимой научной информацией	Низкий	20%	40%
	Средний	32%	28%
	Высокий	48%	32%
5. Способность самостоятельно использовать профессионально значимую научную информацию для достижения профессионально заданных целей	Низкий	28%	56%
	Средний	60%	40%
	Высокий	12%	4%

Анализ экспериментальных данных показал, что у китайских магистрантов экспериментальной группы навыки поиска, анализа и управления информацией явно улучшились. Число студентов ЭГ, которые могут самостоятельно применять информацию и достаточно хорошо решать конкретные задачи, увеличилось в 3,6 раз. Большинство студентов освоили наиболее известные источники информации на трёх языках (китайском, английском и русском), овладели различными способами использования специализированных баз данных и получили

представление о научных публикациях по направлению и профилю профессиональной подготовки. Теперь они могут самостоятельно выполнять работу по поиску профессионально значимой научной информации по той или иной теме, а также с помощью различных инструментов анализировать и оценивать ее, систематизировать основные идеи и интегрировать их в собственную систему знаний и умений.

В то же время у китайских магистрантов контрольной группы было отмечено лишь незначительное улучшение навыков поиска, анализа и управления профессионально значимой научной информацией. Число студентов КГ, которые могут самостоятельно применять такую информацию и достаточно хорошо решать конкретные проблемы и задачи, увеличилось в 2,75 раза. Это доказывает, что разработанная нами технология внеаудиторной индивидуализации профессиональной подготовки под руководством сотрудника библиотеки с помощью КИБР способствует развитию у зарубежных магистрантов навыков информационной грамотности и способности к самостоятельному обучению.

На основании анализа данных экспериментальной работы мы можем сделать следующие выводы:

1. Технология внеаудиторной индивидуализации профессиональной подготовки зарубежных магистрантов, обучающихся по направлению «Управление образованием», под руководством библиотекаря с помощью КИБР предоставляет возможность интенсивно реализовать ряд инновационных проектов в сфере научной деятельности, включая: создание индивидуализированного онлайн инструментария; отбор источников профессионально значимой научной информации; оптимальное сочетание различных видов внеаудиторного управления самостоятельной научной деятельностью; разработку критериев и средств диагностики уровня знаний, умений и навыков и т.д. Предлагаемая нами технология ускоряет и улучшает развитие у студентов умений и навыков поиска, переработки, анализа, хранения и управления информацией, прививает им информационную культуру и формирует потребность в самостоятельной работе.

2. Сотрудник библиотеки, выступая руководителем самостоятельной научной деятельности зарубежных магистрантов и используя технологию внеаудиторной индивидуализации обучения с помощью КИБР, может ежедневно проводить индивидуальные внеаудиторные консультации для каждого (не более трех в день) зарубежного магистранта по формированию системы использования информационных библиотечных ресурсов, источников профессионально значимой научной информации и отправлять им соответствующие материалы. Реализация такого вида внеаудиторной индивидуальной научной деятельности раскрывает потенциал образовательной роли библиотекарей в образовательных организациях системы уровневого высшего образования,

позволяя им выступать в качестве информационных распространителей профессионально значимой научной информации.

3. В связи с тем, что в настоящее время образовательные организации системы уровня высшего образования всех стран мира придают большое значение системе информационно-библиотечных ресурсов и созданию информационной среды на своей территории, необходимо видоизменить систему организации научной деятельности в магистратуре, интегрируя профильные дисциплины в информационно-культурную библиотечную среду. Для этого соответствующая документация, регламентирующая внедрение подобной системы профессиональной подготовки с участием сотрудника библиотеки во внеаудиторное время с помощью КИБР, должна найти отражение во ФГОС ВО и образовательных программах магистратуры, закрепив тем самым статус сотрудника библиотеки в системе уровня высшего образования.

4. Преподавателям профильных дисциплин следует с одобрением отнестись к тому, что во внеаудиторное время библиотекарь будет выступать в качестве индивидуального тьютора самостоятельной научной работы зарубежных магистрантов. Для этого можно предусмотреть обсуждение членами мирового педагогического сообщества возможных путей участия сотрудника библиотеки во внеаудиторной индивидуальной образовательной деятельности, делая акцент на совершенствовании и моделировании профессионального образовательного пространства посредством информационных библиотечных ресурсов для совершенствования профессиональной практической подготовки по направлению и профилю магистратуры.

Список литературы

1. *Benjamin Bloom*. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Philadelphia: David McKay Publications, 1956. 216 p.
2. *Norman E. Gronlund*. Measurement and evaluation in teaching (5th edition). London: Macmillan Publishers, 1985. 540 p.
3. *Рыблова А. Н.* Разноуровневое управление образовательным процессом подготовки переводчиков: традиции и новации. М.: ФГБОУ МГЛУ, 2019. 212с.
4. *Пи Ляньшен*. Педагогическое проектирование: теория и технология психологии. Пекин: издательство Высшего Образования, 2000. 229 с.
5. *Пи Ляньшен, Цай Вэйцзин*. Анализ измерения и оценки результатов обучения на основе ориентированных целей // Вестник Восточно-Китайского педагогического университета. Серия. Педагогические науки. 2000. № 2. С. 40–49.

6. Ву Фати. Анализ сетевой среды обучения на основе ориентированных целей // Исследование электронного образования. 2013. № 7. С40–46.
7. Рыблова А. Н., Кан Ц. Проблемы подготовки китайских магистров управления в системе высшего образования. // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017. № 1. С. 29–35.
8. Рыблова А. Н. Технология разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом в российском университете. // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 2. С. 78–88.
9. Кан Ц. Методологические основы применения информационных библиотечных ресурсов для индивидуализации обучения в магистратуре. // Вестник МГЛУ. Серия «Образование и педагогические науки». 2018. № 1(790). С. 54–65.
10. Кан Ц. Учебно-методический комплекс (УМК) по дисциплине «Информатизация образовательного процесса». М.: МГУ, 2019. 12 с.
11. Цзэн С., Сунь П., Ван М., Ду В. Разработка стандартов компетентности в области информационной грамотности для высшего образования в Пекине. // Вестник академических библиотек. 2006. № 3. С. 64–67.
12. Association of College & Research Libraries. Framework for Information Literacy for Higher Education. [Электронный ресурс] URL: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf (дата обращения 25.06.2019)
13. Рыблова А. Н. Разноуровневая диагностика профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельности обучающихся иностранным языкам. // Вестник МГЛУ. Серия «Образование и педагогические науки». 2018. № 6(814). С. 139–145.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Кан Цюнцун – аспирант 3 курса обучения факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор А.Н. Рыблова. E-mail: caoxiong2000@gmail.com

EXPERIMENTAL RESEARCH PROBLEMS OF EXTRACURRICULAR INDIVIDUALIZATION OF MASTERS' TRAINING IN EDUCATION MANAGEMENT

Kang Qionqiong – Graduate student in the third year Faculty of Pedagogical Education Lomonosov Moscow State University. Science supervisor: Doctor of Pedagogical Education, Professor A.N Ryblova. E-mail: caoxiong2000@gmail.com

Information library resources are significant educational resources in higher education institutions. The development of the ability of foreign undergraduates to effectively acquire, evaluate and use these resources in extracurricular time can improve their level of information literacy and their ability to self-study. For this purpose, we have developed a technology of

extracurricular individualization for professional training of foreign masters under the guidance a librarian with a complex of information library resources (CILR). This educational technology establishes an algorithm of interrelated educational activities between foreign undergraduate and counseling library staff in extracurricular time. To test the effectiveness of this technology, we conducted an experiment at the faculty of Pedagogical Education of Moscow State University named after M.V. Lomonosov. During the experiment we used the Training and methodical complex on discipline “Informatization of educational process”, which developed by us. To conduct the experiment, we have developed a methodical instrument of objective preliminary, current and final diagnostics to test the knowledge and skills of information literacy of foreign undergraduates and their ability to self-study through information library resources. Based on the analysis of experimental data, we have made the conclusions that the proposed technology accelerates and improves the development of students ‘ skills in search, processing, analysis, storage and management of professionally relevant information, inculcates an information culture for them and forms need for independent work.

Key words: technology of extracurricular individualization; foreign masters; professionally relevant scientific information; under the guidance of librarian; a complex of information library resources.

References

1. *Benjamin Bloom*. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Philadelphia: David McKay Publications, 1956. 216 p. (In English).
2. *Norman E. Gronlund*. Measurement and evaluation in teaching (5th edition). London: Macmillan Publishers, 1985. 540 p. (In English).
3. *Ryblova A.N.* Raznourovnevoe upravlenie obrazovatelnyim protsessom podgotovki perevodchikov: traditsii i novatsii [Multilevel management of the educational process of training translators: traditions and innovations]. Moscow: FGBOU MGLU, 2019. 212 p. (In Russian).
4. *Pi Lianshen*. Pedagogical design: theory and technology of psychology. Beijing: Higher Education Press, 2000. 229p. (In Chinese).
5. *Pi Liangsheng, Cai Weijing*. Analysis of measurement and evaluation of learning results based on oriented goals. Journal of East China Normal University (Educational Sciences), 2000, no.2, pp.40-49. (In Chinese).
6. *Wu Fati*. Analysis of the network learning environment based on oriented goals. E-Education Research, 2013, no.7, pp. 40-46. (In Chinese).
7. *Ryblova A.N., Kang Qiongqiong*. Problemy podgotovki kitajskih magistrov upravleniya v sisteme vysshego obrazovaniya [Problems of Chinese management masters’ training]. Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya

20. Pedagogicheskoe obrazovanie [Bulletin of Moscow State University. Series 20: Pedagogical Education], 2017, no.1, pp.29-35. (In Russ.,abstr. in Engl.).
8. *Ryblova A.N.* Tekhnologiya raznourovnogo upravleniya inoyazychnym obrazovatel'nym processom v rossijskom universitete [Multilevel management technology of foreign language training process in russian university]. Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie [Bulletin of Moscow State University. Series 20: Pedagogical Education], 2018, no.2, pp.78-88. (In Russ., abstr. in Engl.).
 9. Kang Qionqiong. Metodologicheskie osnovy primeneniya informacionnyh biblioteknyh resursov dlya individualizacii obucheniya v magistrature [Methodological bases of information library resources application for individualized master's training]. Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki» [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series "Education and pedagogical sciences"], 2018, no.1(790), pp.54-65. (In Russ.,abstr. in Engl.).
 10. Kang Qionqiong. Uchebno–metodicheskiy kompleks (UMK) po distsipline «Informatizatsiya obrazovatel'nogo protsessa» [Educational-methodical complex for the discipline "Informatization of the educational process."]. Moscow: MGU, 2019. 12p. (In Russian).
 11. *Zeng Xiaomu, Sun Ping, Wang Mengli.* The development of information literacy competency standards for higher education in Beijing. Journal of Academic Libraries, 2006, no.3, pp.64-67. (In Chinese).
 12. Association of College & Research Libraries. Framework for Information Literacy for Higher Education. URL: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/issues/infolit/Framework_ILHE.pdf (Accessed 25.06.2019). (In English).
 13. *Ryblova A.N.* Raznourovnevaya diagnostika professional'no orientirovannoj samostoyatel'noj poznavatel'noj deyatelnosti obuchayushchihhsya inostrannym yazykam [Multilevel diagnostics of profession-oriented independent cognitive activity of students in foreign languages.] Vestnik moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Seriya «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki». [Bulletin of Moscow State Linguistic University. Series "Education and pedagogical sciences"], 2018, no. 6(814), pp.139-145. (In Russ.,abstr. in Engl.).

ИНТЕРВЬЮ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЯЗЫКОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

(на примере внеучебного студенческого проекта «Немецкая Россия» кафедры медиалингвистики факультета журналистики МГУ)

М. В. ПЕТРОВА

(кафедра медиалингвистики факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: pmascha@yandex.ru)

В статье анализируется методический потенциал и преимущества интервью как учебного инструмента с точки зрения развития языковых навыков и межкультурной компетенции студентов-журналистов. Автор представляет опыт собственного проектного метода обучения, осуществленного в 2017–2019 гг. в рамках внеучебной проектной деятельности на кафедре медиалингвистики факультета журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова. С методической точки зрения рассматриваются такие характеристики жанра, как диалогический характер, взаимодействие информационной и манипулятивной коммуникативных стратегий, роль интервью в репрезентации национально-культурных и индивидуальных представлений об окружающем мире. Используемый в работе комплексный подход включает методики лингвистического, лингвокультурологического, контекстологического и методологического анализа. Форма организации учебного интервью намеренно создает и погружает студентов в особую социальную среду, отражающую специфические характеристики многообразия культур – поликультурное образовательное пространство. Представления о внеязыковой действительности материально выражаются в тексте на всех уровнях речевой организации: слова (языковые знаки), группы слов (словосочетания, предложения), текст, совокупность текстов. Формат учебного интервью позволяет учащимся улучшить владение формулами речи, принятыми в данной культуре в конкретной ситуации речевого общения, а, следовательно, и развить свою межкультурную компетенцию. В диалоге с носителями другой культуры и языка студенты обучаются опознавать схожесть или различия в представлениях, бытующих в рамках русской национальной культуры с представлениями носителей другой культуры, интерпретировать новые аспекты в изучаемых культурах, быть открытым к оценке своей культуры через нормы и ценности другой этнической группы.

Ключевые слова: интервью, профоринтированное обучение иностранному языку, межкультурная компетенция, развитие языковых навыков, проектное обучение иностранному языку, поликультурное образовательное пространство.

Основной целью преподавания иностранного языка в высшей школе выступает развитие у студентов профессиональных навыков владения иностранным языком в устной и письменной форме как средством межкультурной и профессиональной коммуникации. Поэтому

большое значение, наряду с традиционными образовательными методиками, имеют такие формы и форматы обучения, когда в процесс освоения иностранного языка вовлечены не только языковые компетенции, но и профессиональные навыки.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью комплексного понимания возможностей интервью как жанра журналистики в обучении иностранному языку студентов-журналистов. Интервью рассматривается с позиции методики преподавания в разрезе практического опыта образовательного проекта «Episch! Deutsch», с 2015 г. осуществляющегося на факультете журналистики МГУ. Обучение в нём происходит на основе соединения языковых и профессиональных задач и навыков. Одной из форм работы студентов на немецком языке выступает формат интервью (передача «Немецкая Россия» («Deutsches Russland»)).

Жанр интервью в педагогическом аспекте: основные особенности

По определению М. Лукиной «интервью журналиста с собеседником есть разговор двух людей не просто для обмена сведениями, а с целью создания нового информационного продукта – актуального, общественно значимого, предназначенного для публикации» [5: 2].

В учебном и педагогическом аспекте, однако, интервью имеет специфику. Наличие и реакция незримого третьего участника – аудитории – не играет в учебном интервью ведущую роль, однако потенциальное наличие такой аудитории является необходимым условием создания интервью как актуального, общественно значимого информационного продукта, а публикация интервью в открытом интернет-пространстве обеспечивает интерактивность. Возможная реакция аудитории на полученный материал дополнительно стимулирует студентов к качественной подготовке и проведению интервью.

Рассматривая жанр интервью как педагогический метод с точки зрения ключевой задачи развития у студентов профессиональных навыков владения иностранным языком как средством межкультурной и профессиональной коммуникации, на первый план выходит не общественная значимость интервью и «информационное насыщение главного, хотя и незримого, третьего участника коммуникации – аудитории» [5: 2], а такая ключевая характеристика интервью, как его диалогический характер, позволяющая использовать этот жанр как учебный инструмент.

Выделим значимые признаки диалогичности и охарактеризуем их в контексте интервью как метода обучения иностранному языку:

Реплицирование – диалог представляет собой чередование реплик, в котором как интервьюер (студент), так и его собеседник (носитель

языка) выступают активными участниками диалога, равным образом влияя на его развитие.

Реактивность – в диалоге «инициативная» реплика, то есть стимулирующая и открывающая диалог реплика обуславливает ответную, «реактивную» реплику собеседника [2: 23]. Интервью, как правило, присущ непровольный характер. Даже если интервьюируемому были заранее предоставлены вопросы, которые будут заданы в ходе беседы, составлен и согласован план проведения интервью, ход развития диалога складывается непровольно и реактивно. Именно реактивность является наиболее значимой характеристикой диалогической речи как метода обучения иностранному языку. В диалоге происходит формирование навыков и умений осуществлять действенную и целенаправленную вербальную коммуникацию (навыки говорения), учитывая реакцию собеседника (аудирование) и экстралингвистические факторы.

Связность – диалог представляет собой «цепь реплик» [11: 114], образующих связное информационное единство. Это единство создаётся совокупностью всех элементов диалога, включая экстралингвистические факторы.

Стандартизованность речевых ситуаций – структура интервью предполагает соблюдение речевого этикета, а сам диалог по сути является «микросистемой национально-специфических вербальных единиц, принятых и предписываемых обществом для установления контактов собеседников, поддержания общения в желательной тональности соответственно правилам речевого поведения» [10: 3].

Проведение интервью предполагает владение учащимися формулами речи, принятыми в данной культуре в конкретной ситуации речевого общения, т.е. предполагает уже достаточной мере сформированную межкультурную компетенцию. Следует особо выделить, что интервью как учебный формат в силу своей вышеуказанной специфики и диалогического характера требует наличия достаточно высокого имеющегося уровня языковой подготовки студента. Данная форма учебной работы предназначена преимущественно для студентов, чей уровень языковой компетенции находится в пределах не ниже B1 по общеевропейской шкале уровней владения иностранными языками CEFR [6], однако отдельные элементы проектной работы могут выполняться студентами и с более низким языковым уровнем.

Рассмотрим, как организована работа студентов в проекте и как на каждом из его этапов задействуются языковые навыки. Так как интерес и цель нашего исследования лежит, прежде всего, в области методики преподавания иностранного языка, то и интервью как феномен мы будем рассматривать сквозь призму основной цели исследования, отсекая ряд вопросов типологии, методологии и технологии интервью как жанра журналистики. Также и профессиональные компетенции

студентов, необходимые для осуществления интервью на иностранном языке, заслуживают отдельного внимания и исследования.

Структура проектной деятельности

В проекте «Немецкая Россия» («Deutsches Russland») интервью проводятся, главным образом, с носителями немецкого языка (немцами, австрийцами и швейцарцами), длительное время живущими и работающими в России. Рассмотрим последовательно основные стадии и структуру работы в проекте:

1. Исследование и организационная подготовка интервью

На данном этапе студентами проводится исследование информационных (немецкоязычных и русскоязычных) источников – изучаются все доступные информационные ресурсы о собеседнике. Полученная информация структурируется по смысловым блокам. Определяются цели интервью. Далее осуществляется первый контакт с собеседником на иностранном языке – назначаются время и место встречи, на иностранном языке, собеседнику излагается общая тематическая направленность и цели интервью. Этап подготовки интервью требует от студента умения осуществлять продуктивную и рецептивную деятельность на иностранном языке, умения структурировать устный и письменный текст таким образом, чтобы его коммуникативная стратегия реализовалась (т.е. коммуникация между участниками состоялась и понимание было достигнуто), а манипулятивная составляющая была встроена в текст так, чтобы восприятие текста в рамках соответствующего культурного кода было естественным и привело к желаемому результату. В данном случае к тому, чтобы интервью состоялось. Требуемые для этого языковые навыки и коммуникативные стратегии будут рассмотрены в соответствующем подразделе статьи.

2. Составление подробного плана интервью: разработка стратегии и тактики интервью; подготовка вопросника

Если на первом этапе предварительной работы с источниками определялась основная общая тематика и цель беседы, то данный этап представляет собой уже составление подробной «дорожной карты» – того пути, по которому журналист поведёт своего собеседника к намеченной цели. Здесь осуществляется формулировка вопросов, разбивка их на смысловые блоки, продумывание формулировок для осуществления переходов от одной темы к другой, согласование вопросов с преподавателем и героем интервью.

Приведём в качестве примера отрывок плана интервью со швейцарской журналисткой Люция Чирки (Luzia Tschirky), состоявшегося 12 июня 2019 г.:

Карьера

Что привело Вас в Москву?

Как возник Ваш интерес к русскому языку и культуре?

Были ли моменты, когда Вы сожалели о выборе работать в России?

Каковы принципиальные различия между условиями труда здесь, в России и в Швейцарии? Есть ли преимущества работы корреспондентом в России?

Средства массовой информации

Какие тенденции в российской журналистике показывает нам случай Ивана Голунова? Какой совет Вы можете дать молодому журналисту?

Иван Голунов много пишет о коррупции в России. Как швейцарские журналисты справляются с коррупционными скандалами в вашей стране, если таковые имеются?

Как Вы оцениваете объективность имиджа России в европейских СМИ?

Разве европейский журналист не находится под давлением основного направления антироссийской пропаганды, следуя указаниям его редакции?

Менталитет

Что бы Вы посоветовали прочитать или увидеть, чтобы лучше понять историю и менталитет швейцарцев и что помогло Вам понять русский менталитет?

Я читал вашу статью о швейцарских фермерах в Калужской области. Я также знаю итальянца, у которого есть ферма в Тверской области. Как вы думаете, какие мотивы у людей, которые покидают свое обычное и безопасное окружение и эмигрируют в Россию?

Есть ли что-то, что еще поражает вас в русской повседневности?

О каких культурных «подводных камнях» вы бы предупредили иностранцев в России? Вы сталкивались со странными или необычными ситуациями?

Есть ли черты Вашего характера, которые Вы можете назвать типично швейцарцами? Как они влияют на Вашу работу?

Даже в сокращенном виде данный пример наглядно демонстрирует, насколько тщательно студенты прорабатывают и исследуют биографию, профессиональную деятельность, творчество будущего собеседника. Вопросы конгруэнтны историко-политическому и культурному контекстам. Следует отметить, что преподаватель выполняет на данном этапе скорее модерлирующую и корректирующую, но не контролирующую функцию.

3. *Этап тренировки* происходит в течение недели (или нескольких недель, в зависимости от уровня языковой подготовленности студентов и сложности интервью) и включает в себя фонетическую и интонационно-выразительную проработку, а также заключительную редакторскую правку вопросов, что предполагает активную позицию преподавателя.

4. *Проведение интервью* – беседа проходит на немецком языке, осуществляется запись в аудио и видео форматах. Диалоговый режим интервью и прямая речь носителя иностранного языка, содержащая самые разнообразные индивидуальные и стилистические особенности (возможные диалектные или сленговые черты, вводные слова, синтаксические перестановки и т.д.), экстралингвистические факторы (незнакомая или шумная обстановка, близость мировоззрения участников коммуникации, соблюдение норм этикетного общения, коммуникативная заинтересованность) – всё это требует от студента крайней степени концентрации, наработанного языкового и профессионального опыта и знаний.

5. *Постпродакшн* – расшифровка и перевод полного текста интервью на русский язык, монтаж финальной версии интервью, создание субтитров на русском и немецком языках, размещение получившегося информационного продукта в социальных сетях.

Интервью как катализатор развития языковых навыков студента

Каким бы ни был теоретический подход к интервью, само интервью как беседа журналиста с одним или несколькими лицами по актуальным вопросам с целью создания информационного продукта предполагает наличие у студента-журналиста определенных профессиональных и языковых навыков. Рассмотрим подробнее задействованные в интервью необходимые языковые навыки.

Под языковым навыком в лингвистическом и педагогическом дискурсе понимается умение осуществлять рецептивную или продуктивную деятельность на языке, сформированное при осознанном или неосознанном овладении языковыми средствами общения (фонетическими, лексическими и грамматическими). Языковые навыки служат «залогом правильности структурирования высказывания на иностранном языке» [З: 41]. В соответствии с аспектами языка навыки разделяются на фонетические, лексические и грамматические, а по осуществляемой ими функции – на продуктивные (связанные с порождением речи) и рецептивные (связанные с восприятием речи). Фонетические навыки заключаются в овладении слухо-производительной стороной языка, т.е. в умении правильно воспроизводить и распознавать звуки, звукосочетания, интонационные модели и единицы речи (предложение, текст). Лексические речевые навыки в интервью – навык правильного словоупотребления в соответствии с целями коммуникации и, соответственно, навык узнавания и понимания лексических единиц при восприятии речи на слух. Грамматические речевые навыки продуктивно реализуются в «выборе структуры, адекватной речевому замыслу говорящего» и в «оформлении речевых

единиц, которыми заполняется структура в соответствии с нормами данного языка» [8: 173]. В рецептивном плане грамматический навык выражается в умении узнавать грамматические структуры и формы и соотносить их с определенным значением.

Методический потенциал и преимущество интервью как учебного инструмента заключается в его диалогическом характере, позволяющем одновременно задействовать все языковые и речевые навыки студента. Однако это же и подразумевает существенные ограничения, поскольку проведение интервью требует достаточно высокий имеющийся уровень языковой подготовки студента.

Коммуникативные стратегии интервьюера

Проведение интервью на иностранном языке подразумевает владение студентом определенными коммуникативными стратегиями. Под коммуникативной стратегией следует понимать «часть коммуникативного поведения в целом, где набор вербальных и невербальных средств используется для достижения определенной коммуникативной цели» [4: 132]. Что же можно считать коммуникативной целью применительно к жанру интервью? Напомним, что по определению М. Лукиной интервью как информационный жанр журналистики отличают такие характеристики, как актуальность, общественная значимость и предназначенность для публикации [5: 2]. То есть приемлемым результатом интервью может считаться только информационный продукт, обладающий для аудитории выраженной новизной и особой социальной значимостью. Социальная значимость информационного продукта подразумевает информационную насыщенность, которая формируется за счет усилий обеих сторон, участвующих в диалоге. Информационная насыщенность создается преимущественно вербальными средствами (использование изобразительных или медиа-эффектов, а также элементов драматургии играет скорее второстепенную роль) и является результатом взаимодействия информационной и манипулятивной коммуникативных стратегий.

Информационная коммуникативная стратегия интервьюера предполагает его намерение придать диалогу информативность, т.е. четкую информационную составляющую, корректную и понятную потенциальной аудитории структуру и смысловую завершенность. Прагматический аспект интервью обусловлен манипулятивной стратегией интервьюера и предполагает ориентацию на интересы аудитории, а также декодируемость, т.е. доступность для расшифровки в рамках определенного культурного кода. В случае межкультурного проекта, соответственно, речь идет о нескольких культурных кодах. Манипулятивная основа текста оказывает влияние на подачу информации и обусловлена спецификой дискурса интервью, выраженной в двойственности

адресата коммуникативных стратегий: отбор фактов и их подача в определенном освещении происходит с целью воздействия, с одной стороны, на собеседника, а с другой стороны, – на потребителя информационного продукта, аудиторию. Двойственность адресата диктует журналисту определенные требования к коммуникативной стратегии в целом и накладывает отпечаток на задействуемые вербальные и невербальные инструменты. С учетом прагматического аспекта строится драматургия интервью.

Для иллюстрации реализации коммуникативной стратегии интервьюера приведем небольшой и переведённый на русский язык отрывок выпуска «Немецкой России» – фрагмент интервью с операционным директором Коммерцбанка (Comerzbank EURASIJA AO) Марком Фридрихом (Mark Friedrich):

Студентка: Какие представления у Вас были о России до того, как вы приехали?

Марк Фридрих: Я знаю Россию достаточно хорошо. Потому что я курировал Россию в течение 10 лет, каждый год был там по два раза. Поэтому за последние 10 лет я хорошо познакомился с Россией.

Студентка: И изменилось ли что-то за это время?

Марк Фридрих: Чемпионат Мира по футболу изменил многое. Да, это точно. Стало чище, намного организованнее. Вдруг стало много надписей на латинице, что очень помогает, когда не знаешь кириллицу. Да, я бы сказал, что благодаря Чемпионату Мира многое произошло. То есть в последние два года.

Студентка: Чем отличаются друг от друга Россия и Европа?

Марк Фридрих: Я бы сказал, что политическая система решительно отличается. Люди чрезвычайно послушны. То есть то, что законодатель говорит, с этим соглашаются и не выходят на демонстрации, так скажем, не существует «нет». Видно, что в Европе совсем по-другому. Взгляните на Францию, да? Там люди выходят на улицу. Это далеко не мирные восстания, или скажем так, мирные демонстрации, но это явно большое отличие. Русские принимают то, что делает и говорит правительство.

Студентка: А может, чем-то в менталитете (отличается)?

Марк Фридрих: Русские очень редко улыбаются. Моей дочери, которой двенадцать лет, это сразу бросилось в глаза. Русские смотрят довольно свирепо. Это немного изменилось за счёт Чемпионата Мира по футболу и, возможно, русские поняли, что не нужно всегда с такой недовольной миной ходить, а можно иногда и посмеяться. Но в основном по-прежнему так, что русские намного реже публично смеются, чем остальные. Но в остальном с точки зрения менталитета, я бы сказал, никакой разницы [12].

В приведенном отрывке мы видим, как интервьюер с помощью вопросов и уточнений направляет русло беседы в определенную тематику:

межкультурные различия России и Германии, представления героя о России, его восприятие местной жизни и людей с течением времени – тех десяти лет, которые Марк Фридрих жил или постоянно бывал в России. Когда ответ кажется ведущей неполным или недостаточным, она задаёт уточняющие вопросы («Und vielleicht etwas in der Mentalität?»), выстраивая драматургию интервью в соответствии с прагматическим аспектом. Это свидетельствует о наличии у интервьюера устойчивых навыков использования немецкого языка как средства межкультурной и профессиональной коммуникации, выявляет его коммуникативную стратегию, заключающуюся в стремлении удержать собеседника в рамках интересующей тематики, позволяет отследить связь между языковой и смысловой составляющей текста.

Помимо уточняющих вопросов коммуникативную стратегию иллюстрирует и эмоциональный отклик, реагирование на слова собеседника. В ситуации интервью вербализация собственных эмоций используется журналистом не столько для выражения эмоций, сколько служит моделированию и модерации беседы, т.е. является частью коммуникативной стратегии говорящего. В этом отличие интервью от бытового диалога, в котором аффективная речь, как правило, не несёт иного замысла, кроме как непосредственного выражения эмоций.

Рассмотрим на русском языке еще один пример из интервью – с современным немецким композитором Клаусом Шедль (Klaus Schedl):

Студентка: Когда Вы начали сочинять музыку?

Клаус Шедль: Моя первая композиция была ... поздно, очень поздно, в десять лет.

Студентка: В десять лет?! Но ведь это так рано!

Клаус Шедль: Ну, это не рано. Многие из моих коллег начинали раньше: с 5, с 4 лет. Так что для меня это на самом деле довольно поздно. Десять лет – это уже поздно [13].

Восклицание ведущей: «В десять лет?! Но ведь это так рано!» можно трактовать и как влияние эмоций, и как дополнительный акцент на заслуживающей внимания зрителя информационной детали.

Для интервью как жанра и способа сбора информации характерно эмпатическое слушание. Оно характеризуется минимальным вмешательством в речь говорящего при максимальной сосредоточенности на передаваемых смыслах, умением своевременно и правильно отреагировать на слова собеседника. То есть это умение интервьюера слушать гостя так, что последний приобретает полную уверенность в том, что он понят. Овладение этим навыком на иностранном языке требует практики с носителями языка, что было осуществлено в рамках внеучебного проекта.

Роль интервью в развитии межкультурной компетенции

Преподавание иностранного языка в высшей школе играет важную роль не только в развитии у студентов профессиональных навыков владения иностранным языком, но и в формировании у них понимания языковой и этнокультурной картины мира другой нации, другими словами, развитие межкультурной компетенции. Культуру страны изучаемого языка нельзя изучить, прибегая исключительно к учебным пособиям, ее необходимо узнавать и в процессе межкультурной коммуникации. Формат учебного интервью намеренно создает и погружает студентов в особую социальную среду, отражающую специфические характеристики многообразия культур и способствующую взаимодействию участников между собой. В научных работах для обозначения такой среды утвердился термин поликультурного образовательного пространства [1, 9, 7]. В диалоге с носителями другой культуры и языка студенты обучаются опознавать схожесть или различия в представлениях, бытующих в рамках русской национальной культуры с представлениями другой культуры, интерпретировать новые аспекты в изучаемых культурах, быть открытым к оценке своей культуры через нормы и ценности другой этнической группы.

Для решения этой педагогической задачи в рамках проекта студентами, помимо индивидуальных вопросов к каждому гостю, дополнительно составляется общий перечень вопросов по межкультурной тематике в различных областях жизни: работе, учёбе, бытовой сфере, традициях. Например:

Вопросы для делового сектора:

Как Вы общались со своими русскими коллегами и сотрудниками, когда Вы не владели русским языком?

Как Вы устанавливали деловые контакты с российскими партнерами?

Есть ли в России особенности тайм-менеджмента? (сверхурочные, перерывов на кофе и курение, доступность в нерабочее время).

Особенности гендерного взаимодействия в Российском бизнесе. Есть ли отличия от Германии?

Какова корпоративная культура в Вашей компании? Проводите ли Вы совместные выездные мероприятия и праздники?

Фестивали и торжества:

По каким поводам проходят торжества в Вашей компании? Какие праздники русского и немецкого календарей отмечают в вашей компании?

Как Вы это делаете?

Как Вы относитесь к религиозным праздникам? Например, Рождество католическое / православное, Пасха. К таким русским праздникам, как международный женский день Восьмое марта и День защитника Отечества, День Победы.

Вопросы о повседневной жизни в России:

Что Вы можете сказать о культуре еды и напитков в России? Какие Ваши русские любимые напитки и еда?

Вы когда-нибудь болели в России? Какой у Вас опыт работы с российской медициной, медикаментами и больницами?

О каком особенном культурном опыте в России Вы бы могли нам рассказать?

Однако даже не прибегая к специализированным вопросам по межкультурной тематике, в ходе диалога неизбежно проявляются те или иные аспекты языковой картины мира собеседника. Термин «языковая картина мира» принадлежит междисциплинарной терминологии и активно используется различными гуманитарными науками, такими как когнитивная лингвистика, лингвокультурология, этнолингвистика, социолингвистика, психолингвистика. В исследованиях последних лет это понятие трактуется по-разному, в зависимости от ракурса и задач конкретного исследования. Рассматривая межкультурную компетенцию, в качестве теоретической основы нашего исследования мы исходили из понимания языковой картины мира как совокупности общих для данного языкового коллектива знаний и представлений о внеязыковой действительности, содержащаяся в языке в виде суммы лексических значений и семантических коннотаций его смысловых единиц и материально выраженная в конкретном тексте, в нашем случае в интервью.

Таким образом, межкультурная компетенция позволяет студенту интегрировать все вышеназванные навыки и умения для успешной реализации коммуникации средствами иностранного языка и создания информационного продукта.

Выводы

Выводы по результатам проведенного исследования сводятся к следующим ключевым положениям:

1. Ключевой характеристикой интервью как языкового упражнения в рамках изучения иностранного языка является его диалогический характер, способствующий развитию у студентов языковых (фонетических, лексических, грамматических) навыков и речевых умений, позволяющих им владеть иностранным языком как средством межкультурной и профессиональной коммуникации.

2. Целью интервью как жанра является создание нового, общественно значимого информационного продукта, поэтому даже для учебного интервью должна быть характерна информационная насыщенность, возникающая вследствие умения студента осуществлять рецептивную и продуктивную деятельность на иностранном языке, умения структурировать устный и письменный текст таким образом, чтобы его коммуникативная стратегия реализовалась.

3. Уникальность интервью как учебного формата состоит в том, что оно погружает студентов в особую поликультурную социальную среду, отражающую специфические характеристики многообразия культур – поликультурное образовательное пространство. Таким образом, студенты имеют возможность не только совершенствовать свои языковые навыки и речевые умения, но и в реальных, а не игровых или искусственных условиях развивать свою межкультурную компетенцию и знакомиться с языковой картиной мира носителя изучаемой культуры.

Список литературы

1. *Борисенков В. П.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк // Российская академия образования, Международная Славянская академия образования им. Я. А. Коменского. 2-е. изд.: М.: Педагогика, 2006. 458 с.
2. *Винокур Т. Г.* Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М.: КомКнига, 2005. 176 с.
3. *Гладилина И. П.* Некоторые приемы работы на уроках английского языка в начальной школе. // Иностранные языки в школе. 2003, № 3. С. 41–43.
4. *Кашкин В. Б.* Введение в теорию коммуникации: Учебное пособие. Воронеж: Изд-во ВГТУ. 2000. 175 с.
5. *Лукина М. М.* Технология интервью. М.: Аспект Пресс, 2003. 191 с.
6. *Общеввропейская шкала уровней владения иностранным языком CEFR [Электронный ресурс].* URL: https://archive.is/20120729045710/www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp (дата обращения: 18.09.2019).
7. *Петрова М. В.* Опыт формирования поликультурного образовательного пространства в рамках проектного обучения иностранному языку на факультете журналистики МГУ имени М. В. Ломоносова // Материалы международной научной конференции «Проблемы исследования и преподавания иностранных языков в поликультурном пространстве» (г. Краснодар, май 2019 г.). Краснодар: КубГУ, 2019. С. 92–95.
8. *Петруль А. Н.* Роль грамматических навыков в коммуникативно-ориентированном обучении иноязычному общению. // Материалы V международной научной конференции «Теория и практика образования в современном мире» (г. Санкт-Петербург, июль 2014 г.). СПб.: СатисЪ, 2014. С. 172–176. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/6003/> (дата обращения: 18.09.2019).
9. *Сулейманов М. С.* Поликультурное образовательное пространство развития социальной компетентности старших школьников. // Человек и образование. 2012. № 1. С. 66–68.

10. *Формановская Н. И.* Русский речевой этикет: Лингвистический и методический аспекты. 3-е изд.: М.: URSS, 2006. 160 с.
11. *Щерба Л. В.* Избранные работы по русскому языку. М.: Учпедгиз, 1957. 188 с.
12. Episch! Deutsch [Электронный ресурс]: «Немецкая Россия № 5». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=g8FLOxziELM&list=PLJvBMjrjowJLdsuhdv3mAWpJ487eGkGl&index=7> (дата обращения: 18.09.2019).
13. Episch! Deutsch [Электронный ресурс]: интервью с К. Шедль. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rDnYnG9a598&t=7s> (дата обращения: 18.09.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Петрова Мария Владимировна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры медиалингвистики факультета журналистики Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова. Тел. 89260606142. E-mail: pmascha@yandex.ru

INTERVIEW AS A DEVELOPMENT TOOL OF STUDENTS' LANGUAGE SKILLS (ON THE EXAMPLE OF THE EXTRA-CURRICULAR STUDENT PROJECT «GERMAN RUSSIA» AT THE DEPARTMENT OF MEDIA LINGUISTICS, FACULTY OF JOURNALISM, LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY)

PETROVA M. V.

The article examines the methodological potential and advantages of an interview as an educational tool in terms of the development of language skills and intercultural competence of students-journalists. The author presents the experience of her own project training method, carried out in 2017–2019 as a part of extra-curricular project activities at the Department of Media Linguistics, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University. From a methodological point of view, such characteristics of the genre as a dialogical nature, the interaction of informational and manipulative communicative strategies, the role of interviews in representing national-cultural and individual ideas about the world are considered. The integrated approach used in the work includes the methods of linguistic, linguoculturological, contextual and methodological analysis. The form of organization of the educational interview deliberately creates and immerses students in a special social environment that reflects the specific characteristics of the diversity of cultures – a multicultural educational space. Representations of extra-linguistic reality are materially expressed in the text at all levels of speech organization: words (language signs), groups of words (phrases, sentences), text, set of texts. The format of the educational interview allows students to improve their knowledge of speech formulas adopted in this culture in a specific situation of verbal communication, and, consequently, to develop their intercultural competence. In a dialogue with native speakers of a different culture and language, students learn to recognize the similarities or differences in ideas that exist within the Russian national culture with the ideas of native speakers of another culture, interpret new aspects in the cultures studied, and to be open to assessing their culture through the norms and values of another ethnic group.

Key words: interview, career-oriented training of foreign language, intercultural communication, language skills development, project training of a foreign language, multicultural educational space.

References

1. *Borisenkov V. P.* Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istoriya, teoriya, osnovy proektirovaniya [Polycultural educational environment of Russia]. V. P. Borisenkov, O. V. Gukalenko, A. Ya. Danilyuk. Rossiiskaya akademiya obrazovaniya, Mezhdunarodnaya Slavyanskaya akademiya obrazovaniya im. Ya. A. Komenskogo. 2-e. izd.: Moscow: Pedagogika, 2006. 458 p.
2. *Vinokur T. G.* Govoryashchii i slushayushchii. Varianty rechevogo povedeniya [Talking and listening: Speech behavior options]. Moscow: KomKniga, 2005. 176 p.
3. *Gladilina I. P.* Nekotorye priemy raboty na urokh angliiskogo yazyka v nachal'noi shkole [Some methods in English classes in elementary school]. Inostrannyye yazyki v shkole [Foreign languages in school]. 2003. № 3, pp. 41–43.
4. *Kashkin V. B.* Vvedenie v teoriyu kommunikatsii: Uchebnoe posobie [Introduction to communication theory: Study Guide]. Voronezh: Publ. VGTU. 2000. 175 p.
5. *Lukina M. M.* Tekhnologiya interv'yuu [The technology of interview]. Moscow: Aspekt Press, 2003. 191 p.
6. Obshcheevropeiskaya shkala urovnei vladeniya inostrannym yazykom CEFR [Elektronnyi resurs] [Common European Framework of Reference, CEFR]. URL: https://archive.is/20120729045710/www.coe.int/t/dg4/linguistic/CADRE_EN.asp (Accessed 18.09.2019).
7. *Petrova M. V.* Opyt formirovaniya polikul'turnogo obrazovatel'nogo prostranstva v ramkakh proektnogo obucheniya inostrannomu yazyku na fakul'tete zhurnalistiki MGU imeni M. V. Lomonosova [The experience of forming a polycultural educational environment in project training of a foreign language at the Faculty of Journalism of Lomonosov MSU]. Materialy mezhdunarodnoi. nauchnoi konferentsii «Problemy issledovaniya i prepodavaniya inostrannykh yazykov v polikul'turnom prostranstve» (g. Krasnodar, maj 2019g.) [Proceedings of the International Scientific Conference «Problems of foreign languages research and teaching in a polycultural environment»]. Krasnodar: KubGU, 2019. pp. 92–95.
8. *Petrul' A. N.* Rol' grammaticheskikh navykov v kommunikativno-orientirovannom obuchenii inoyazychnomu obshcheniyu [The role of grammar skills in communication-oriented foreign language teaching]. Materialy V mezhdunarodnoi. nauchnoi konferentsii «Teoriya i praktika obrazovaniya v sovremennom mire» (g. Sankt-Peterburg, iyul' 2014 g.)

- [Proceedings of the Fifth International Scientific Conference «The theory and practice of education in the modern world»]. Saint Petersburg: Satis, 2014. pp. 172–176. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/105/6003/> (Accessed 18.09.2019).
9. *Suleimanov M. S.* Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo razvitiya sotsial'noi kompetentnosti starshikh shkol'nikov [Polycultural educational environment for the social competence development of senior students]. *Chelovek i obrazovanie* [Human and education]. 2012. № 1. pp. 66–68.
 10. *Formanovskaya N. I.* Russkii rechevoi etiket: Lingvisticheskii i metodicheskii aspekty [Russian speech etiquette: Linguistic and methodological aspects]. 3-e izd.: Moscow: URSS, 2006. 160 p.
 11. *Shcherba L. V.* Izbrannye raboty po russkomu yazyku [Selected works in the Russian language]. Moscow: Uchpedgiz, 1957. 188 p.
 12. Episch! Deutsch [Elektronnyi resurs]: «Nemetskaya Rossiya no 5» [«German Russia no 5»]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=g8FLOxziELM&list=PLJvBMjrjowlJLdsuhdv3mAWpJ487eGkGl&index=7> (Accessed 18.09.2019).
 13. Episch! Deutsch [Elektronnyi resurs]: interv'y u s K. Shedl' [K. Schedl interview]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=rDnYnG9a598&t=7s> (Accessed 18.09.2019).

ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТРОЛЯ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ ПРИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОМ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ

А. В. Сулейманова

*(факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: rondo86@inbox.ru)*

Статья посвящена организации контроля усвоения знаний при дифференцированном обучении математике на ступени основного общего образования в общеобразовательных классах с наполняемостью около тридцати человек. Контроль усвоения знаний рассматривается не только как объективная фиксация достигнутых результатов, но и как средство повышения качества обучения. Чрезвычайно важным становится вопрос о применении средств дифференцированного (лично-ориентированного) обучения для повышения объективности и эффективности контроля знаний, так как само существование индивидуальных различий между учащимися предполагает необходимость использования таких методов. В данной статье предложены некоторые шаги по усовершенствованию методов контроля знаний, которые помогут учителю повысить объективность собственных оценок и суждений, а также позволят ученику овладеть навыком принятия осознанных решений и научиться осуществлять самооценку и рефлексию. Целью данных методов контроля знаний является повышение как уровня, так и качества усвоения материала. Отмечено, что подходящий выбор методики может улучшить ситуацию с обученностью в условиях ограниченных ресурсов муниципальной средней школы, где учитель не может отказаться от традиционных методов обучения и перейти к совершенно новой экспериментальной методике. Однако и в таких условиях есть возможность внести изменения в процесс преподавания для повышения его качества. В статье предложена версия индивидуализированного подхода, предусматривающая использование «промежуточного» варианта, основанного на делении класса на группы соответственно способностям учащихся к усвоению нового материала. Описаны ключевые этапы реализации методики, такие как повседневный контроль, устный опрос, педагогический контроль, проведение контрольных работ и т.д. Организация контроля усвоения знаний соответствующим образом на практике показала себя как достаточно успешная технология.

Ключевые слова: классно-урочная система, дифференцированное обучение, лично-ориентированный подход, групповая дифференциация, контроль знаний.

Современные стандарты образования максимально направлены на реализацию и по возможности усовершенствование лично-ориентированного подхода в обучении. Целью лично-ориентированного образования является создание условий для наиболее полного развития качеств личности, которые в конечном счете помогут индивидууму успешно адаптироваться в современном социуме. К таким

качествам, помимо прочего, относятся способность совершать осознанный выбор, принимать за него ответственность, умение рефлексировать. Обладая данными качествами, личность становится все более автономной, что, естественно, является желанным результатом любого процесса обучения и воспитания.

Благодаря новым стандартам у школьников появляется все больше возможностей для выбора. Какой профиль будет у класса, в который поступит ребенок? Какие предметы «по выбору» решит сдавать? Какой уровень ЕГЭ предпочтет при сдаче математики: базовый или профильный? Следует понимать, что многие взрослые считают, что дети не в состоянии выбирать. Одни боятся, что дети выберут «неправильно», другие же считают, что предоставление детям свободы выбора излишне упрощает последним жизнь. Однако, каковы бы ни были мотивы, в итоге многие родители и учителя решают за учеников, лишая последних возможности стать в итоге автономной личностью, повзрослеть. Конечно, в какой-то мере их страхи оправданы, однако необходимо понимать, что развитие навыка принятия решений с осознанием их последствий – это зона ответственности педагога. Если в течение всего процесса обучения педагог обеспечивает ученику возможность составлять индивидуальную образовательную траекторию, то к моменту выпускных экзаменов не возникает проблемы принятия ребенком ответственного выбора. Таким образом, обеспечение «правильного» выбора учащегося это в том числе и вопрос выбора методики обучения.

Реализация одной из таких методик была описана в статье «Дифференцированное обучение на уроках математики в общеобразовательном классе средней школы» [1]. В указанной работе под термином «дифференцированное обучение» подразумевается личностно-ориентированная система, которая опирается на знание индивидуальности каждого ученика и учитывает его особенности. Целью описанной в статье методики является обучение каждого школьника в соответствии с максимальным уровнем его возможностей. В работе предложена версия индивидуализированного обучения, предусматривающая использование «промежуточного» варианта, основанного на делении класса на группы соответственно способностям учащихся к усвоению нового материала. Стоит отметить, что деление класса происходит в неявном виде. Ученики по-прежнему работают «целым» классом, и только учитель выстраивает педагогический процесс, опираясь на знания о том, к группе какого уровня относится тот или иной ученик. При этом оценка учителя никак не демонстрируется ученику и тот в свою очередь имеет возможность работать согласно своему видению. Описание методики основано на практическом опыте применения данного личностно-ориентированного подхода в условиях классно-урочной системы, реализуемой в средней школе. В работе были представлены такие разделы, как

объяснение новых тем и решение задач по текущему материалу. Также был затронут вопрос отслеживания уровня усвоения учениками нового материала в ходе объяснения и в процессе отработки темы. В статье был предложен механизм отбора так называемых детей-«маячков». Ключевыми критериями для выбора таких учеников является то, что, во-первых, они являются типичными представителями определенной гомогенной группы детей в классе, во-вторых, они способны дать адекватную обратную связь, и, в-третьих, готовы принять на себя данную функцию. Суть механизма заключается в том, что подобным образом формируется относительно достоверная выборка и по одному-двум ученикам можно в достаточной мере адекватно оценить ситуацию в каждой группе учеников класса. Такой подход помогает сформировать правильное понимание ситуации в классе.

В данной работе хотелось бы осветить вопрос контроля усвоения знаний на каждом из этапов процесса обучения. Контроль будет рассматриваться не только как фиксация достигнутых результатов, но и как средство повышения качества обучения. Стоит отметить, что основное внимание будет сосредоточено на внешнем контроле и частично будет затронут вопрос самоконтроля. Взаимоконтроль останется за рамками данной работы, что, конечно, не означает его отсутствия в самой методике дифференцированного обучения.

Целью предложенных ниже методов контроля знаний является повышение как уровня, так и качества усвоения материала. В данной статье хотелось бы предложить некоторые шаги по усовершенствованию методов контроля знаний, которые, с одной стороны, помогут учителю повысить объективность собственных оценок и суждений, а с другой – позволят ученику овладеть навыками принятия решений, составления собственной образовательной траектории и научиться осуществлять рефлексию.

В практической работе при организации контроля знаний, умений и навыков стоит сосредоточиться на трех основных задачах. Первая – оценить уровень освоения материала учениками и соотнести его с требуемыми нормами. Вторая, по-видимому, наиболее сложная, – повысить мотивацию к учебе, поскольку специфика видов контроля, личная оценка учителя, отметка в журнале – всё это может существенно влиять на процесс обучения и на отношение к нему ребенка. Третья – выработать у учеников навыки совершения выбора и рефлексии.

Итак, начнем свое рассмотрение с реализации текущих видов контроля. Первый этап – это повседневное наблюдение за работой учащихся. Ясно, что в условиях общеобразовательной школы с наполняемостью класса в 25–30 человек невозможно полноценно отслеживать работу каждого ученика на каждом уроке. Естественно, есть ключевые темы, уроки, типы заданий, например, по геометрии, когда учителю необходимо подойти к каждому ученику, просмотреть все тетради, и сделать

соответствующие замечания. Однако это затратный по времени и трудоемкий процесс, что в условиях ограниченных ресурсов общеобразовательной школы (особенно временных) является непозволительной роскошью. Как следствие на большинстве уроков наблюдение лишь общее, а внимание акцентируется только на нескольких учениках, часто одних и тех же, в подавляющем числе случаев либо «проблемных», либо наиболее успешных.

В рамках дифференцированного подхода предлагается выделить два основных типа учеников для ежедневного контроля. Первый тип – дети-«маячки», которые, являясь типичными представителем каждой своей небольшой гомогенной группы, позволяют достаточно объективно оценить учебную ситуацию во всём классе, в том случае, когда нет возможности индивидуальной оценки каждого ребенка. В такой ситуации наблюдение хоть и остается общим, но не оказывается слишком поверхностным. Оно является в достаточной мере репрезентативным, потому что оценка типичного представителя каждой группы учеников позволяет отследить ситуацию во всех группах учеников, и как результат во всем классе в целом. Очевидно, что правильность отбора детей на роль «маячков» является ключевым моментом методики и требует от учителя хорошего знания учеников.

После этого, имея полноценное представление об учебной обстановке в классе, можно переходить к наблюдению за вторым типом детей, на которых обычно сосредоточено внимание учителя при традиционном подходе. Это дети, требующие особого внимания: отстающие ученики, дети с проблемами в дисциплине, те, кто пропустил материал по болезни, талантливые ученики. В этом случае индивидуальная работа с отдельными учениками не вредит интересам большинства.

Второй этап контроля усвоения знаний – это устный опрос. В рамках предлагаемого метода опрос начинается с группы самых слабых учеников, которые желают высказаться, но часто игнорируются из боязни потерять время на неправильных ответах. Верные ответы представителей этой группы дадут всем её членам ощущение «успешности», что отразится на их работоспособности. Несмотря на то, что деление на группы неявное, дети отлично понимают, кто в классе находится на одном с ними уровне. Далее отвечают представители чуть более сильной группы и так далее по нарастающей. Стоит отметить, что в опросе может участвовать какое угодно количество человек, возможно все. В данном случае наиболее важную роль играет именно порядок опроса. Таким образом, у учителя, опросившего представителей каждой из групп, опять же будет наиболее полная информация относительно общего уровня усвоения материала. Кроме того, при таком подходе у более сильных учеников появляется возможность оценить свой уровень относительно «троечников». К тому же к концу опроса все наиболее очевидные и легкие

ответы исчерпываются, и у самых успешных учеников не остается других вариантов, кроме как активизировать все возможные ресурсы, чтобы дать нетривиальный ответ. В работе с такими учениками основная цель опроса – дать им ощущение «сложности», что способствует сохранению мотивации у талантливых детей. Как мы видим, такой подход не оставляет без внимания никакую из групп детей и помогает в решении первых двух поставленных перед нами задач.

Третий этап контроля усвоения знаний – это *педагогический контроль*. Его основной целью является повышение мотивации для работы во время урока и самостоятельного выполнения домашнего задания. Зачастую дети, с которыми дома занимаются родственники или репетиторы, имеют очень низкий уровень мотивации к освоению новых знаний на уроке. Естественно, им гораздо легче воспринимать новое при индивидуальном объяснении, а работа в коллективе из 30 человек требует усилий. Такие ученики достаточно вяло реагируют на происходящее в классе, перекладывая тем самым весь труд по освоению нового материала на плечи родителей или репетитора. Для того, чтобы появился стимул максимально усвоить знания на уроке, детям в конце некоторых уроков (обычно по ключевым темам) предлагается выполнить небольшую индивидуальную работу по вариантам. Её содержание всегда совпадает с одним из выполненных на уроке заданий, обычно базовым в данной теме и невысокого уровня сложности. Для детей, которые качественно работали, задавали вопросы по тому, что было непонятно, и что было освоено, это – способ легко получить хорошую отметку. Остальных, в той или иной мере, стимулирует к действию риск получить «неудовлетворительно» в журнале.

Еще одна традиционная проблема, которая приобрела поистине катастрофические масштабы с появлением Интернета, это совершенно бездумное, механическое списывание домашних заданий. В прежние времена дети списывали из чужих тетрадей сегодня из «решебников», в огромном количестве доступных в Сети. (Обсуждение их качества оставим за рамками нашей работы.) Конечно, решить проблему списывания полностью невозможно, даже привлекая оригинальные задания для выполнения дома, так как дети возвращаются к отработанному десятками поколений способу – копированию работы одноклассника. В сложившейся ситуации стоит обратиться к методу создания внешней мотивации, как и в случае с работой на уроке. Само по себе списывание это может и не предотвратит, однако, возможно, даст ребенку мотив для вдумчивого разбора готового решения задачи. Также как и в случае с заданиями на уроке, детям после разбора домашнего задания предлагается выполнить небольшую индивидуальную работу, направленную на проверку самых базовых навыков, которые должны были быть отработаны дома. Обычно эта работа чуть легче по уровню, чем домашнее

задание. Она пишется в тетради сразу после домашнего задания и проверяется вместе с ним. Контраст между идеально выполненным более сложным домашним заданием и нерешенной простой задачей из работы в классе исключает все споры на тему самостоятельного выполнения домашних заданий. Естественно, при возникновении массовых вопросов во время разбора домашней работы, который всегда предваряет проверку, контроль не проводится, а запланированное на него время тратится на дополнительное объяснение трудных моментов.

Проверка этих работ (как после классной работы, так и после домашней) может осуществляться выборочно, что позволяет не перегружать работой учителя. Однако, это не исключает сбора достоверной информации для объективной оценки общей ситуации в классе. Для этого, во-первых, собираются по 1–2 тетради учеников из каждой группы, – это контрольная выборка. Обнаружив проблему в той или иной группе детей, учитель имеет возможность работать прицельно – устранять конкретные проблемы, ориентируясь на уровень понимания конкретных детей. Во-вторых, проверяются тетради детей, которые отрицательно проявили себя на уроке, например, игнорировали выполнение заданий. Такой подход – это один из способов повлиять на дисциплину в классе. В-третьих, по тому, насколько активно дети сами просят взять их тетрадь на проверку, всегда можно составить общее впечатление об уровне освоения материала учениками, – это один из методов эффективного получения обратной связи. После сбора тетрадей у контрольной группы, можно сообщить остальным правильные ответы, чтобы дети могли осуществить самопроверку. Ученики, чьи тетради не попали на проверку и которые совершили ошибки, имеют возможность подойти к учителю и прояснить непонятные моменты «по горячим следам». Наличие такой возможности помимо очевидных академических достоинств способствует также развитию навыков самоконтроля и самооценки учеников.

Выставление оценок по этим работам происходит следующим образом – положительные оценки выставляются полностью. В случае неудовлетворительного исхода при проверке работ в электронный журнал ставится «точка» и у ученика появляется вынужденная необходимость освоить данный тип заданий, которые, как уже отмечалось выше, обычно являются ключевыми, то есть обязательными для усвоения. Здесь, в конечном итоге, ставится целью достижение всеми учениками минимального требуемого уровня.

Кроме всего прочего, выборочное оценивание обладает важным психологическим эффектом. При таком подходе ученики чувствуют индивидуальный контроль. Сдать тетрадь и получить оценку вместе с 30 одноклассниками легко, твоя отметка теряется среди других. Индивидуально получать тетрадь из рук учителя с личными комментариями – это совершенно другая ситуация.

Следующие виды контроля – тематический и итоговый. В нашем рассмотрении это четвертый этап контроля усвоения знаний – *проверочные, самостоятельные и контрольные работы*. При традиционном подходе с одним уровнем контрольной работы, задания подбираются, ориентируясь на среднего ученика. Таким образом не учитываются интересы части учащихся: для слабых учеников большинство заданий слишком трудные, для сильных же наоборот. Соответственно и те и другие теряют учебную мотивацию, первые – из-за постоянной неуспешности, вторые – из-за отсутствия необходимости работать для получения высокой отметки.

В предлагаемой методике дифференцированного обучения при проведении контрольных работ предоставляются материалы двух уровней: на оценку «хорошо» (I уровень) и на «отлично» (II уровень). Важным моментом является то, что ученик может ознакомиться с материалами обоих уровней и самостоятельно выбрать тот, который он будет выполнять. При таком подходе решается сразу множество задач. Во-первых, улучшается ситуация с дисциплиной. На уроке нет скучающих учеников: слабых, которые не могут ничего решить и сильных, которые уже все решили. Так как объём и сложность задач в большей степени соответствуют уровню учащихся, то все дети заняты практически всё время, отведенное на выполнение работы. Во-вторых, повышается мотивация. **Первая группа** учеников – те, которые могут выполнить только самые базовые задания, знают, что в вариантах I уровня есть задачи, которые позволят им получить заслуженную «3» и у них не пропадает желание постараться выполнить работу. Кроме того, чуть более сложные задания тоже не настолько трудны, чтобы они даже потенциально не могли их решить. Дети могут к ним приступить и дойти до определенного этапа решения, пусть даже и промежуточного. В таком случае у ученика появляется ощущение «успешности». У него может возникнуть мысль о том, что при небольшом количестве усилий, он возможно в следующий раз сможет претендовать на «4». При традиционной системе многие из этих детей могут даже не приступить к заданиям, либо только формально написать что-то в тетради, чтобы не сдавать ее совершенно пустой. **Вторая группа** учеников – та, на которую ориентируются при традиционном подходе, – получает возможность отследить свое развитие. Дифференцированный подход позволяет в какой-то мере расширить нашу крайне ограниченную шкалу оценок – «2», «3», «4», «5». Ребенок может перейти с I уровня на II, и одна и та же оценка «4», полученная при выполнении заданий разного уровня, будет восприниматься им по-разному, что имеет принципиальное психологическое значение. В такой ситуации для ученика на первый план выходит не сама отметка, а тот уровень работы, которого он достиг. Ученик чувствует себя гораздо более успешным при той же самой отметке в журнале,

что способствует повышению мотивации к дальнейшей работе. **Третья группа** учеников – дети, которые, претендуют на «5», – осознают необходимость прилагать соответствующие усилия для получения столь высокой отметки. Это позволяет им поддерживать соответствующий уровень работоспособности, а также более критично оценивать свои знания, и при проведении независимых диагностик они с меньшей вероятностью получают разочаровывающие их результаты.

Ключевым моментом в проведении дифференцированных по сложности контрольных работ является то, что ребёнку не навязывается уровень задания. Соответственно учитель не демонстрирует своего мнения относительно способностей ученика (особенно слабого), что бывает, если разноуровневые задания выдаются учителем. Так как ребенок самостоятельно выбирает уровень контрольной работы, то полученный результат воспринимается им как более объективный. В случае, если учитель считает выбор ребенка неадекватным, то он может провести с учеником беседу. Стоит отметить, что дети крайне редко выбирают несоответствующий им более высокий уровень, а обратная ситуация возникает чаще. Удивительно, но достаточно перспективные дети просто боятся перейти на следующий более высокий уровень, опасаясь низкой отметки, однако поддержка учителя помогает сделать им решительный шаг. Как показывают собранные данные, такой переход крайне редко приводит к снижению отметки, но даже в этом случае чаще оценивается учениками как неуспех по конкретной теме. В то же время сохранение уровня своей отметки или тем более его повышение рассматривается как большой успех. Такие ученики в дальнейшем крайне редко снижают уровень своих притязаний.

И последнее, что хотелось бы отметить – за несколько лет практики проведения разноуровневых работ ни разу не возникало ситуации, когда ребенок, полностью выполнивший работу I (более низкого уровня), претендовал бы на оценку «отлично», мотивируя это полным выполнением всего объема заданий. Объяснение этой ситуации видимо кроется в том, что ученик, самостоятельно выбирая уровень работы, тем самым заключает с учителем «социальный договор», соглашаясь на предложенные условия. А так как собственный выбор уровня сложности – это проведение внутренней оценки, а не принятие внешней, то проблемы принятия отметки не возникает.

При изучении итогов выполнения разноуровневых контрольных работ за учебный год были сделаны следующие выводы. Во-первых, статистические данные, полученные на основе сводной таблицы результатов контрольных, показывают, что уровень притязаний и способностей детей зачастую совпадает с оценкой их учителем. В большинстве случаев дети адекватно себя оценивают, и лишь иногда они излишне критичны к себе. Во-вторых, учеников, не определившихся с трудностью варианта в течение года крайне

мало. Большинство учеников склонны определить свой уровень и дальше его придерживаться. Дети меняют вариант в случае, если сами видят, что текущий явно им не соответствует, либо по рекомендации учителя. Однако даже в случае, когда ребенок изменил сложность варианта, дальше он старается его придерживаться. Постоянная же смена варианта обычно указывает на серьёзные причины: болезнь, пропуски, дисциплинарные проблемы, сказывающиеся на успехах способного ребенка, психологические особенности, несоответствие желаний родителей и данных ребенка и т.д. Однако в некоторых случаях в теме, которая кажется сложной, дети могут массово выбрать легкий вариант. При этом они не столько оценивают саму предложенную контрольную, сколько ориентируются на собственные ощущения уровня освоения материала. Обычно это выражается словами: «Это трудная тема», «Я это плохо понимаю», которые дети высказывают обычно до начала работы, т.е. они заранее определяют с тем, что будут решать более легкий вариант. По нашим наблюдениям ученики в меньшей степени оценивают заданную работу, но в большей степени ориентируются на свой уровень притязаний. На первый план выходит не сама контрольная, а личная оценка собственных знаний. В-третьих, у учеников, которые перешли на более сложный вариант с рекомендацией или без, не ухудшается успеваемость по оценкам. Оценка остается в среднем прежней, либо лучше, за исключением отдельных работ.

Пятый этап контроля усвоения знаний – это *оценка учителя*. Здесь следует различить понятия отметки и оценки. Оценка – это процесс оценивания, в то время как отметка – это формальное (количественное) выражение результата этого процесса. При таком определении этих понятий кажется, что оценка и отметка должны качественно совпадать. В реальной ситуации все обстоит сложнее. Во-первых, отметка как результат – статический объект, в то время как оценка может продемонстрировать динамику процесса обучения. Во-вторых, одна и та же отметка для двух разных учеников может быть показателем принципиально разных ситуаций. Например, отметка «хорошо» для «троечника» и «отличника» демонстрируют положительную динамику в первом случае и отрицательную во втором.

Очевидно, что процесс оценивания не должен оставаться закрытым для учеников. Учитель не должен полагаться на наличие отметки в журнале. Особенно критичной ситуация стала при организации обучения таким образом, что выставление итоговых оценок не совпадает с выходом на каникулы. Традиция подведения итогов работы перед уходом на отдых имела огромное воспитательное значение. Сейчас же ученики часто не знают своих итоговых отметок. Стоит ли в такой ситуации говорить о рефлексии относительно результатов своего обучения. Обратим внимание еще и на то, что оценка не имеет основного недостатка нашей традиционной системы выставления отметок – малого диапазона («2», «3»,

«4», «5»). При одной и той же отметке оценки могут меняться, давая ученику ощущения результативности его действий.

Самооценка – ещё одно немаловажное достоинство всей предложенной системы контроля усвоения знаний. Ученик, вынужденный постоянно оценивать свой уровень, неизбежно приобретает этот навык. Это особенно полезно при современном методе проведения выпускных экзаменов, чтобы результаты работы не стали сюрпризом для ученика. Одним из методов формирования этого навыка является также регулярное проведение самопроверки домашних работ и заданий, выполненных на уроке самостоятельно.

Последний этап контроля усвоения знаний – это *независимая диагностика*. Данные, полученные в конце учебного года путем сравнения результатов всероссийской проверочной работы с годовыми оценками, показали, что практически все оценки либо совпадают, либо отличаются на один балл в ту или иную сторону. Таким образом выполнение более сложных вариантов работ не снижает отметку общей успеваемости ребенка. В целом уровень успеваемости детей оценивается адекватно.

За рамками нашего рассмотрения остался входной контроль, так как именно его проведение в традиционной (одноуровневой форме) способствует получению критериев для дальнейшей дифференциации учеников.

Отдельно хотелось бы отметить, что описанные методы соответствуют педагогическим требованиям к организации контроля [2]. Несмотря на то, что при фронтальных методах контроля формируется некое общее представление о ситуации в классе, тем не менее все оценки и тем более отметки строго индивидуальны. Необходимость дифференцированного подхода подразумевает исключительно внимательное отношение к каждому конкретному ученику, тщательное изучение его индивидуальных особенностей, благодаря чему оценки становятся более объективными. Систематичность, всесторонность и разнообразие форм и методов контроля могут быть реализованы в полной мере.

Описанная педагогическая методика является достаточно гибкой, позволяя в практической деятельности подстроиться под особенности каждого ребенка при условии большого разнообразия контингента и ограниченности ресурсов. Данное исследование помогло продвинуться в решении проблемы дифференцированного обучения в средней общеобразовательной школе с большой наполняемостью классов.

Список литературы

1. Сулейманова А. В. Дифференцированное обучение на уроках математики в общеобразовательном классе средней школы. // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2019 № 1. С. 89–100.

2. *Сластенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н.* Педагогика. М.: Академия, 2014. 608с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Судейманова Анна Владимировна – аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: rondo86@inbox.ru

THE ORGANIZATION OF KNOWLEDGE CONTROL DURING DIFFERENTIATED EDUCATION AT MATHEMATICS LESSONS

SULEYMANOVA A. V. PHD STUDENT IN THE FACULTY OF EDUCATIONAL STUDIES OF LOMONOSOV MOSCOW STATE UNIVERSITY. E-MAIL: RONDO86@INBOX.RU

The article is devoted to the organization of knowledge control during differentiated education at mathematics lessons in general secondary school classes with the average number of thirty pupils in class. The article contains several steps for the improvement of knowledge control methods which are designed to help the teachers to increase the objectiveness of their own assessments and judgments as well as to help the pupils to obtain the skill of making conscious decisions and to learn to obtain self-evaluation and self-reflection. These methods are aimed at the improvement of the level of the studied material as well as the quality of its acquisition. It is mentioned that the appropriate choice of the methods may improve the situation concerning the knowledge acquisition under the circumstances of general secondary school where a teacher is not able to refuse the traditional methods of education and to shift to a completely new experimental practice. However, under the mentioned circumstances there is a possibility to make changes in the teaching process in order to improve it. The article offers the version of an individual approach which implies the usage of an «intermediate» variant based on the division of the class on groups according to the pupils' ability to acquire new material. The article contains the key stages of the realization of the practice in question such as everyday control, oral questioning, pedagogical control, tests etc. The description of the practice is based on the practical experience of the implementation of such a personally-based approach under the conditions of the class-lesson's system applied in the secondary school. The organization of knowledge control in practice showed its success.

Key words: class-lesson's system, differentiated education, personally orientated approach, group differentiation, knowledge control.

References

1. *Suleymanova A. V.* Differentsirovannoe obuchenie na urokakh matematiki v obshcheobrazovatel'nom klasse srednei shkoly. [Differentiated education at mathematics lessons in general education class of secondary school]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. [Moscow University Pedagogics Education Bulletin]. 2019, № 1. P. 89–100.
2. *Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyonov E. N.* Pedagogika. [Pedagogy]. Moscow, Akademiya, 2014. 608p.