

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВЫЗОВЫ СОВРЕМЕННОСТИ

О. В. Гукаленко, В. П. БОРИСЕНКОВ

(Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО, кафедра истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail: olga_gukalenko@mail.ru)

Раскрываются сущность и основы современного поликультурного образования. Показано значение принципа поликультурности в дидактической системе. Анализируется категория «поликультурное образовательное пространство». Определены пути, механизмы и значение развития поликультурного образования в условиях неолиберальной глобализации.

Ключевые слова: глобализация, интеграция, поликультурное образование, принцип поликультурности, поликультурное образовательное пространство, межкультурный диалог, культуросообразность, мультикультурализм, интеркультурная коммуникация.

Стремительно меняется мир, происходит смена приоритетов в обществе, идёт пересмотр сущности и содержания современного образования, трансформируются образовательная и воспитательная парадигмы. В связи с этим возникает необходимость в построении новой модели образования, обращённой к ценностям гуманистического мировосприятия и миропонимания – справедливости, разуму и культуре. При этом в современном мире интенсивно развёртываются процессы глобализации, происходит смена ценностей, рыночные механизмы проникают в сферу образования и вовлекают её в глобальный рынок. Глобализация и рыночная экономика далеко не всегда обеспечивают людям безопасность и комфорт. Появляются новые опасности и угрозы, как для отдельного человека, так и для всего человечества. Изменения в обществе требуют переоценки и преобразования важнейших областей его жизни. Процесс демократизации сопровождается не только прогрессивными изменениями, но и негативными явлениями: нередко разрушаются традиционные дружеские связи между народами, начинается размежевание этносов по национально-территориальному признаку, происходит разрыв социально-экономических связей между национальными регионами, республиками, что сказывается на материально-духовной сфере жизни народов и отдельного человека. Налицо экономическое и социальное неравенство регионов и социальных групп населения, что

отражается и на качестве образования. В мире усиливается неравенство доступа к образованию. Для большинства стран современная глобализация означает социальный регресс и рост неравенства. 98% неграмотного населения Земли приходится на развивающиеся страны, где десятки миллионов детей не охвачены даже начальной школой. Неравенство в образовании и экономической сфере вызывают напряжённость в обществе и чреваты социально-политическими потрясениями. Усиленно нарастает коммерциализация образования. Глобализация пытается распространить на сферу образования рыночные отношения, предлагает рассматривать образование как коммерческую услугу, сферу образования как рынок образовательных услуг. При этом извращается сущность образования, не учитывается то, что образование не может рассматриваться как область экономики. Кроме того, повсеместно происходит навязывание чуждых моделей и системы ценностей: главным критерием всего того, что происходит в обществе, выступают массовая культура и товарно-денежные отношения. Это опасная тенденция, которая может привести к неправомерной ассимиляции национальных систем образования, к его унификации по лекалам Запада.

В мировой образовательной системе нарастают тревожные симптомы, среди которых социокультурная дезадаптация молодых людей, неустроенность, разочарование, агрессивность, религиозные распри, терроризм и насилие, отравление и истребление природы – это как бы оборотная сторона экономического и культурного прогресса. Современные реалии и вызовы ставят перед образованием сложные задачи подготовки молодёжи к жизни в условиях многокультурной среды, формирования умений общаться и сотрудничать с людьми разных наций, религий, поколений, социальных, субкультурных и профессиональных групп. На пути решения образовательных задач встаёт ряд трудностей, которые связаны с тем, что современная глобализация сочетает в себе как позитивные, так и негативные моменты. Чтобы выжить, человечество должно совершенствовать собственную природу, свою внутреннюю духовную жизнь. Это во многом определяет необходимость новой стратегии развития образования в России и в мире, нацеленной на повышение образованности населения, уровня культуры и профессиональной компетентности граждан.

Совершенно ясно, что Россия заинтересована в сохранении сильных сторон национальной системы российского образования. Перед учеными и практиками стоит задача разработать новую модель образования, которая отражала бы исторические, культурно-педагогические традиции страны, а также учитывала бы особенности и вызовы современной цивилизации. Отдельные составляющие такой модели заложены в поликультурном образовании. В связи с этим актуализируется принцип поликультурности и значение поликультурного образования, которые

призваны обеспечить диалогические, толерантные отношения между культурами различных народов, этносов, конфессий, профессиональных и субкультурных групп.

В современных условиях вопросы поликультурного образования не только сохранили свою приоритетность, но и приобрели новые черты и оттенки, связанные с процессами глобализации, интеграции и регионализации в развитии государств, обществ, народов и отдельного человека. Поликультурность – это качественная характеристика личности, которая свидетельствует о её способности жить и успешно функционировать в поликультурной среде, уважать и принимать культурные различия при условии их гуманистического содержания. Говоря о принципе поликультурности, следует подчеркнуть необходимость его широкого понимания, выходящего за рамки этнической (национальной) составляющей. Ведь культурная идентичность людей определяется не только тем, представителями какого этноса они являются, но и многими другими факторами: конфессия, пол, возраст, социальное положение, образовательный ценз и др. Реализация поликультурности в совокупности позволяет, с одной стороны, сохранить индивидуальность каждого человека, а с другой – даёт им возможность осознать свою культурную идентичность и укрепиться в ней, выработать умения адаптироваться к условиям жизни в поликультурном мире. В условиях поликультурной реальности, когда контактируют люди, принадлежащие к разным культурным общностям, взаимовлияние и взаимопроникновение культур ведёт к аккультурации членов социумов, соединяющих в своём сознании разные культуры, ориентированных на Другого, предрасположенного к диалогу с ним. Поликультурное образование способствует преодолению негативного отношения к представителям различных культур, конфессий, рас и развивает стратегию, которая поясняет, что глобальное культурное развитие возможно только тогда, когда «своя» и «чужая» культуры будут восприниматься как симбиоз, порождающий новое качество культуры.

Раскрытию особенностей категорий «поликультурность», «поликультурное образование» посвящены работы многих отечественных и зарубежных учёных: Е. В. Бондаревской, В. П. Борисенкова, С. К. Бондаревой, Б. Л. Вульфсона, Ю. С. Давыдова, А. Я. Данилюка, А. Н. Джуринского, А. П. Лиферова, З. А. Мальковой, Н. Д. Никандрова, Л. Л. Супруновой, М. Г. Тайчинова, Р. Люсиер, С. Чайклина и др. В трудах учёных раскрываются сущностные и содержательные характеристики поликультурного образования и практика его реализации.

Поликультурное образование выступает как средство удовлетворения образовательных, познавательных, профессиональных и культурных потребностей человека. Главной целью поликультурного образования является личностно ориентированный подход к развитию каждого

человека, выработка и реализация условий социально-педагогического сопровождения детей и молодёжи в поликультурной среде. Для поликультурного образования важно сформировать личность, способную к жизнедеятельности в поликультурном социуме, которая умеет находить компромисс между личными и общественными интересами. Поликультурное образование призвано учитывать следующие факторы: многообразие культур, субкультур, культурных ценностей, национальных и религиозных традиций; принципиальную важность умения жить в общностях, где влияние культур накладывается друг на друга; приоритет общечеловеческих, общероссийских и этнокультурных ценностей.

Поликультурное образование – это процесс формирования у учащихся представлений о многоликости мира и своей страны; привития положительного отношения к культурным различиям; развития умений и навыков продуктивного взаимодействия с носителями других культур. Новый вектор педагогических исследований проблем поликультурного образования предполагает: во-первых – изучение его в контексте современного многокультурного информационного общества; во-вторых – выявление сущности поликультурного образования как фактора и средства позитивного развития человека и общества; в-третьих – обоснование поликультурности как методологического принципа современной дидактики.

Развитие поликультурного образования опирается на принципы, среди которых мы выделим культуросообразность, поликультурность, интеграцию и культурную целостность, доступность и открытость, межкультурный диалог. Принцип культуросообразности означает, что образование соответствует разнообразной палитре культуры, способствует культурной идентификации детей, содействует раскрытию личностной культуры каждого ребёнка, установлению взаимодействия национальных культур на основе диалога. Данный принцип определяет общие подходы и требования, которые культура выдвигает в качестве условий организации поликультурного образования, его содержания, методик и технологий реализации. Принцип поликультурности отражает требования к обеспечению целенаправленной социализации обучающихся на когнитивном, ценностно-мотивационном и деятельностно-поведенческом уровнях. Особая роль при этом отводится русскому языку и языкам народов РФ. Принцип поликультурности определяет критерии содержания образования: отражение в учебном материале гуманистических идей свободы и ненасилия, характеристику уникальных этнических, национальных самобытных черт в культурах народов России и мира, раскрытие в культурах российских народов общих традиций, позволяющих жить в мире, согласии, терпимости, гармонии.

Принцип интеграции и культурной целостности направлен не на стирание культурных различий, а на объединение людей как в рамках

одной культуры, так и за её пределами. Интеграция должна происходить при сохранении многообразия и многоликости российского общества, содействовать формированию универсальных культурных умений и способностей на основе содержания поликультурного образования и культуросообразных практик, в том числе и в направлении создания учебников и учебных пособий. Многие современные российские учебники оставляют желать лучшего, поскольку они не отвечают критериям поликультурности ни на уровне общих и конкретных учебных целей, ни на уровне текстов, заданий и видов деятельности. Принцип доступности и открытости предполагает построение содержания и процессов обучения и воспитания на диалоговой основе, сочетание федерального и регионального компонентов, развитие государственного русского языка и языков республик. Реализация указанного принципа обеспечивает открытость в другие культуры, преемственность историко-культурной традиции, межкультурное сотрудничество. Принцип межкультурного диалога определяет развитие у личности коммуникативных умений и навыков, обеспечивающих ей профессиональную и личностную мобильность в условиях поликультурного социума. Данный принцип содействует формированию чувствительности к культурным различиям, выработке терпимости к необычному поведению, гибкости в принятии альтернативных решений в ходе межкультурного диалога.

Поликультурное образование призвано: сформировать у учащейся молодёжи систему ценностей, связанных с реальной многокультурной картиной мира; помочь им овладеть способами и навыками межкультурного диалога, последовательной мыслительной деятельности в интеркультурной коммуникации; дать учащимся представление о них самих, о смысле их существования, важнейших жизненных проблемах человека и человечества; сформировать личностные качества, необходимые человеку при его внедрении в иную культуру, навыки толерантного, бесконфликтного поведения в многокультурном обществе. Оно должно помочь человеку научиться управлять своим поведением в поликультурном социуме, собственным саморазвитием и жизнедеятельностью. Поликультурному образованию отводится особая роль в период, когда формируются ценности, идеалы, утверждаются основы миропонимания и мировосприятия личности.

В условиях многокультурного мира человек оказывается на рубеже культур и перед ним возникают проблемы: сохранения своей культурной идентичности и адаптации в поликультурной среде. Поэтому первостепенной задачей является воспитание поликультурно-ориентированной личности. Поликультурно-ориентированная личность – это личность, обладающая гражданским этнокультурным самосознанием, способами творческой самоорганизации и самореализации в поликультурном мире. Ей должны быть присущи ключевые компетенции,

а именно *общекультурные компетенции*: знание основ и закономерностей развития поликультурного мира, умение ориентироваться в культурном многообразии мира; *компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе*: способность к организации межкультурного взаимодействия; *компетенции, связанные с организацией и управлением продуктивной коммуникацией в условиях поликультурной среды*: умение эффективно решать коммуникативные задачи; наличие способностей к интеркультурной коммуникации в профессиональной, социокультурной и общественной деятельности. Для поликультурного образования также важно сформировать личность, способную предвидеть опасность, знающую проблемы, связанные с безопасностью жизнедеятельности человека, умеющую находить компромисс между личными и общественными интересами. Необходимо средствами поликультурного образования формировать у молодёжи мировоззренческую устойчивость, неприятие антикультуры, умение противостоять интернет-зависимости, агрессии, наркомании и другим антисоциальным проявлениям.

Поликультурное образование – сложноорганизованный процесс, который подчиняется природным законам развития и одновременно обусловлен стереотипами поведения взаимодействующих сторон, складывающимися в процессе адаптации человека к окружающей среде. Система поликультурного образования требует с одной стороны совершенствования традиционных форм и методов образования учащейся молодёжи, с другой – введения нетрадиционных методов и инновационных технологий: ролевых игр, тренингов, дискуссий, симпозиумов, поисковой самостоятельной деятельности, диалогов, имитаций и пр. Разработка современной методологии и технологий поликультурного образования призвана содействовать формированию гражданско-патриотической идентичности учащейся молодёжи в условиях поликультурности и многонациональности России с учётом социальных запросов, социокультурных вызовов и перспектив. Внедрение инновационных технологий поликультурного образования позволит каждой личности самоидентифицироваться как представителю той или иной национальной культуры и традиций; создать условия для равноправного диалога с этнокультурным окружением; вовлечь учащихся в глобальные процессы современности, основывающиеся на национальных и общечеловеческих ценностях. Воспитание поликультурно-ориентированной личности, практика поликультурного образования вызывают необходимость обеспечения соответствующего уровня профессиональной компетентности педагогов, их готовность реализовывать принцип поликультурности через содержание и формы учебно-воспитательной работы с детьми и молодёжью. Однако решение проблем подготовки поликультурно-ориентированных педагогов сопряжено с преодолением ряда противоречий, таких как: противоречие между острой необходимостью в специальной подготовке

поликультурно-ориентированных педагогов и отсутствием соответствующих положений и рекомендаций в стандартах педагогического образования; поликультурное образование – это социально-педагогическая реальность, которая пока ещё не нашла должного внимания со стороны государства, системы образования и социальных институтов. В нынешней ситуации назрела необходимость в реформировании педагогического образования в направлении подготовки поликультурно-ориентированных педагогов.

В тоже время ясно и то, что проблемы поликультурного образования невозможно решать только педагогическими средствами, здесь важна интеграция образования и культуры, взаимосвязь образования и всех субъектов социокультурного окружения. В этом отношении важную функцию выполняет поликультурное образовательное пространство, включающее в себя множество субкультур, носителями которых выступают самые разные социальные группы: представители различных рас и этносов, мужчины и женщины, разные поколения людей, городские и сельские жители. Функционирование поликультурного образовательного пространства основано на ряде важных аспектов: адаптации к различным ценностям в ситуации сосуществования множества разнородных культур; толерантного взаимодействия между людьми, воспитанными в культурах с разными традициями; диалогических отношений между различными культурами; отказа от культурно-образовательной монополии одной из культур. Образовательное пространство, возникающее на основе таких представлений, можно определить как поликультурное и полисоциальное. Оно включает в себя множество субкультур, носителями которых являются самые разные этносы и социальные группы: представители различных рас и этносов, мужчины и женщины, городские и сельские жители. В образовательном пространстве каждая из культур представлена как фактически данная, как объективная реальность. Под поликультурным образовательным пространством мы понимаем особую реальность, создаваемую на основе укрепления и углубления связей региональных образовательных систем, обеспечения условий для их культурного взаимообмена и взаиморазвития, направленную на подготовку молодежи к жизни в условиях многокультурной и многонациональной среды. Поликультурное образовательное пространство РФ выстраивается на основе национальных традиций, национально-культурной идентификации подрастающего поколения, с учетом региональных особенностей, общемировых тенденций развития и общечивилизационных идеалов.

Сегодня в поликультурном пространстве РФ наблюдается парадокс, состоящий в том, что, обладая «вершинными» культурными достижениями, закрепившими за нашей страной почётное место в мировой культуре и выраженными в творчестве великих русских мыслителей,

писателей, художников, композиторов, учёных, Россия в то же время характеризуется низким уровнем бытовой, житейской, поведенческой культуры, что особенно ярко проявляется в среде современной молодёжи. Преодоление этого разрыва – насущная задача нынешнего этапа развития, и в первую очередь российского образования. Её решение неразрывно связано с формированием целостного поликультурного социально-ориентированного образовательного пространства России, которое призвано обеспечить поддержку детей и молодёжи в их общекультурном развитии.

Поликультурное образовательное пространство, поликультурное образование служат средством снижения напряжённости в обществе, так как одна из важнейших их функций – это обучение людей принципиально новому отношению к совместному сосуществованию представителей различных этносов, наций, культур. Стабильность и целостность России, её социально-экономический прогресс, напрямую связаны с поликультурным образованием. Именно поликультурное образование призвано содействовать приобщению учащейся молодежи к высокотехнологичному труду, к вершинам отечественной и мировой культур, формировать у детей и молодежи идентичность, соответствующую историческим традициям, а также современным реалиям.

Но, к сожалению, в России на сегодняшний день, хотя и принята концепция поликультурного образования, но она не работает по ряду причин:

- отсутствует целостная концепция и стратегия развития образования с опорой на принцип поликультурности;
- в современной образовательной политике отсутствует нормативное регулирование принципа поликультурности;
- не разработаны минимальные требования к содержанию учебных программ по предметам этнокультурного цикла;
- имеются нерешённые вопросы в отношении лицензирования и аккредитации национальных образовательных учреждений;
- в новом профессиональном стандарте отсутствует перечень компетенций, отражающих поликультурную грамотность будущих педагогов;
- принцип поликультурности не стал одним из важнейших дидактических принципов современной педагогики.

Современный мир открыт для диалога, для взаимопроникновения культур. Истинная культура человека, уровень его самосознания проявляется именно в его личной сопричастности к событиям, которые происходят в его республике, регионе, городе, в стране и в мире в целом. Педагогической науке и другим наукам о человеке предстоит перелистать страницы истории и обратиться к опыту предшественников, изучить и актуализировать великие труды всех времен и народов русской

культуры и педагогики в развитии поликультурного образования и целостного поликультурного образовательного пространства России.

Совершенно очевидно, что за поликультурным образованием будущее, его главное предназначение – стать основой новой педагогической парадигмы, создать предпосылки для обеспечения конструктивного развития и взаимодействия культур, человека и общества на принципах диалога, понимания и стабильности.

MULTICULTURAL EDUCATION AND CHALLENGES OF OUR TIME

O. V. GUKALENKO, V. P. BORISENKOV

The essence and foundations of modern multicultural education are revealed. The importance of the principle of multiculturalism in the didactic system is shown. The category «multicultural educational space» is analyzed. The ways, mechanisms and values of the development of multicultural education in the context of neoliberal globalization are determined.

Key words: globalization, integration, multicultural education, the principle of multiculturalism, multicultural educational space, intercultural dialogue, multiculturalism, intercultural communication.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Гукаленко Ольга Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института изучения детства, семьи и воспитания РАО. E-mail: olga_gukalenko@mail.ru

Борисенков Владимир Пантелеймонович – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: vlad_boris39@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ РАЗМЫШЛЕНИЯ

ИСТИНА ПРОТИВ ЗАКОНА, ИЛИ ЕЩЕ РАЗ О КОМПЕТЕНТНОСТИ

А. В. БОРОВСКИХ

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

В статье обсуждается происхождение, смысл и сущность понятия компетентности и компетенций, принципиальная невозможность их формирования, назначение и роль компетентностной бюрократии в отечественном образовании. Основные тезисы, которые обосновываются: компетентностный подход порождён проблемой некомпетентности; компетентность как понятие является «привидением» (определение «привидения» даётся в статье); компетентность относительна; компетентность есть только феномен; при попытке изменить этот феномен он распадается на совершенно различным образом формируемые человеческие качества, сохранение за которыми названия «компетенции» бессмысленно; использование компетентностного подхода во ФГОС предназначено для разрушения отечественного образования вместо того, чтобы трансформировать и его, и внутреннюю экономическую политику в соответствии с современными проблемами и задачами.

Ключевые слова: компетентностный подход, проблема некомпетентности, компетенции, феномен, «привидение», деятельность, предметно-деятельностное развитие, социально-деятельностное развитие, интеллектуальное развитие, физическое развитие, коммуникативное развитие, психическое развитие, личностное развитие, культурное развитие, профессиональное развитие.

Прокатывающаяся периодически по вузам России волна аккредитаций чем-то напоминает по своим последствиям цунами. Сначала – «девятый вал» бумажной писанины, потом какое-то массовое сумасшествие и судорожные усилия «выплыть» из этого с не повредившимися мозгами – и, наконец, волна схлынула, оставив обессиленных преподавателей с единственным (для отечественного менталитета характерным) вопросом «Что-й-то было?». В недоумении профессора и доценты взирают на новую реальность, в которой вдруг оказалось, что они должны учить не электротехнике, математике или истории, а ... «компетентностям»! Что всё, что составляет смысловое содержание учебного процесса, оказывается, никому не нужно и никого не интересует. А единственное, что интересует, – наличие изобилия формальных и бессодержательных «рабочих» документов, бесконечного числа стандартов и программ, в которых все формулировки должны в точности

совпадать с формулировками из бюрократических министерских директив и которые в конце концов должны СООТВЕТСТВОВАТЬ ФГОС.

Наиболее шустрые и сметливые навострились писать бумаги в любом количестве и демонстрируют готовность делать это, забыв о том, что ещё есть студенты, которых надо учить и которые пришли в вуз не только ради получения «корочки». Наиболее умные и проницательные задумываются о том, что всё это неспроста, что судя по всему в ближайшее время придётся либо уходить из образования, либо по-серьёзному готовиться к войне с нависшей над нашим образованием угрозой.

Ощущение этой постоянной угрозы не покидает нашу систему образования уже давно. И непосредственным носителем угрозы выступают, конечно, бюрократия и чиновники всех видов и сортов. Однако стоит задать вопрос: почему это вдруг наша бюрократия «накинулась» на систему образования? Точнее, наоборот: почему она раньше её не трогала? Ведь и система образования, и бюрократия были всегда. И история знает немало примеров – и эпох, когда бюрократия практически уничтожала образование, и эпох, когда она не смела даже подступить к науке и образованию, относясь к ним, как к священным коровам.

Ответ на вопрос, конечно, не очень приятен, но отказываться от него – значит проявлять беспринципность. Бюрократия, как и волки в лесу, ест не всё, а только то, что ослабело, что обессилело, что съедается болезнями, что потеряло свой вес и значимость в обществе. На то, что обладает силой и здоровьем, от чего зависит государство, от чего зависит социальная, а следовательно и политическая обстановка, бюрократия никогда не замахивалась и никогда замахиваться не будет. И поэтому искать причины стоит не столько в бюрократии, сколько в проблемах нашего образования.

Проблемы эти, опять же, только отчасти связаны с самим образованием, и корень их, как правило, лежит далеко за рамками этой сферы деятельности. Да, сменилась политическая парадигма. Нынешняя власть, в отличие от советской, не ставит задачи сделать всех учёными и инженерами, чтобы за счёт военно-технического прогресса добиться политического доминирования в мире (мы об этом писали в [1]). Ну, не ставит. Политическое доминирование теперь мыслится через призму торгово-финансово-экономических манипуляций, сопровождаемых манипулированием социально-психологическим. Да, резко упало (а точнее – уничтожено) производство, и теперь и учёные, и «технари» оказались просто ненужными. И именно по этим причинам всё наше образование, которое строилось как естественнонаучное и техническое, с самого низа – с начальной школы и до самого верха – аспирантуры и докторантуры, оказалось практически невостребованным. И это – факт нашей социальной реальности, совершенно однозначно объясняющий причины бюрократического произвола.

Но, скажите на милость, при чём же тут компетенции? Да, очевидно, что потребность в инженерах и учёных резко упала. И, как бы ни было это драматично, уменьшение набора и закрытие многих вузов было бы понятно. Да, нет сомнений, что политика сместилась на методы экономические и социально-психологические, а образование ориентировано на «воспитание потребителей». И поэтому понятно, что наше научно-техническое образование смещается в гуманитарную сферу, что доминируют теперь экономисты, финансисты, управленцы, юристы, психологи, политологи и т.д. Но компетенции-то тут причём? Ведь для того, чтобы соответствовать указанным нами реалиям, не нужно никаких компетенций, все эти проблемы решаются чисто административно-организационными мерами!

А здесь – просто какой-то кошмар. Напомним (тем, кто недавно всё это проходил, придётся приложить усилия, чтобы сдержать рвотные рефлексы), что теперь от нас требуется. Требуется, чтобы образовательная программа, реализуемая в вузе, формировала, вместо знаний, целый набор компетенций, которые делятся на универсальные, общепрофессиональные и профессиональные. Каждая из этих компетенций должна быть детально расписана по своему составу (это называется «карта компетенций») – что эта компетенция означает. Состав, как это ни парадоксально, выражается в терминах «знает», «умеет», «владеет», что создаёт стойкое ощущение дежавю: не те ли это самые знания, умения и навыки, с которыми мы работали до сих пор, и которые теперь только так переименованы? Но это ещё полбеды. Дальше: по каждой составляющей каждой компетенции нужно придумать систему градаций, степеней, в которой эта составляющая то ли освоена, то ли сформирована (что на самом деле не знает никто – ни проверяемые, ни проверяющие, но это не важно, поскольку как минимум три степени – мало, много и средне – может выдумать любой, ума для этого не нужно). И в образовательной программе по каждому курсу и модулю надо ясно указать, какие компетенции он формирует, а в рабочей программе курса – по каждой составляющей каждой формируемой компетенции – в какой степени она формируется. И венчается всё это замечательным словом ФОС – Фондом Оценочных Средств, т.е. грубо говоря заданий, по выполнению которых мы можем доказать, что у такого-то студента каждая из формируемых составляющих каждой из заявленных компетенций сформирована в той степени, в которой декларируется в программе.

Не правда ли, всё это производит совершенно ужасающее впечатление, которое устойчиво подкрепляется самой процедурой аккредитации – впечатление, что всё это нагромождение создаётся только для того, чтобы плодить бумаги, а сам учебный процесс на самом деле никого не интересует. Потому, что любой грамотный и имеющий хотя бы мало-мальский опыт преподаватель прекрасно знает, что никакими

такого рода средствами реальный уровень образования ни измерить, ни оценить невозможно.

Но, тем не менее, к нам применяют вот это «изнасилование компетенциями». Изнасилование массовое, в грубой форме, и с использованием садистских, травмирующих орудий. Зачем всё это? Неужели нельзя закрыть ненужные вузы или специальности просто так? Увы, нельзя. Правительство опасается большого количества людей, которые будут считать себя пострадавшими, и поэтому, следуя технологиям социально-психологического манипулирования, старается обустроить всё так, чтобы виноватыми в закрытии вузов оказались ... сами преподаватели. Дескать, отстали от жизни – значит, пора на улицу. И всё это «компетентностное изнасилование» предназначено только для того, чтобы доказать, что вузовские преподаватели ничего не могут. Потому, что *современный* подход – компетентностный (так написано в Законе), и кто не может (преподавать в этом подходе) – тот, соответственно и не должен (преподавать).

И вот тут-то и кроется засада. Поскольку вузовский преподаватель, как правило – человек честный, и с пеной у рта доказывать, что дважды два – пять, не будет никогда, главное – убедить его, что он отстал от времени. И он с понурой головой пойдёт восвояси.

Собственно, цель настоящей работы – в том, чтобы разобраться, в чём мы отстали, а в чём – нет. Чтобы на чиновничий слоган: «У нас есть Закон!» иметь возможность ответить: «А у нас есть Истина!». А Истина сильнее Закона. Ибо если Закон не подчиняется Истине – он перестаёт быть Законом. Он теряет в наших глазах статус Закона и становится Беззаконием.

Конечно, это может показаться слишком идеалистическим – обращаться к Истине. Но идеалы – они же не от Бога нам даны. Их создают люди, и создают не просто так, а как средство управления собой, своей жизнью, своими поступками. Дело ведь не в том, чтобы Истину иметь (вряд ли кто-то может на это претендовать), а в том, чтобы к ней стремиться и её искать. А это – вполне реальное и осязаемое действие. И то, что Закон должен подчиняться Истине означает совсем не бюрократическое подчинение одного департамента другому. Это значит, что стремление людей к законности, вполне оправданное и необходимое, должно подчиняться стремлению людей к истинности, а значит – справедливости. Поэтому мы постараемся немножко пробиться в сторону Истины, чтобы с этой позиции иметь возможность оценивать те законы, которые нас призывают соблюдать.

1. Смена образовательных парадигм как смена ведущей социально-экономической проблемы

Первый вопрос, который следует задать себе – действительно ли компетентностный подход представляет собой что-то новое?

Действительно ли он отражает веяние времени? На самом деле это действительно так, но только нужно понимать, что отражает он веяние времени несколько специфически: не как новая технология и не как новое содержание, а как новая *проблема*.

Поясним. После революции, и практически до Великой Отечественной войны в нашей стране основной проблемой, тормозившей развитие страны, была безграмотность. Причем не столько в смысле умения читать и писать, сколько безграмотность *культурная*. Люди могли пугаться телефона потому, что он «сам звонит». Живущий неподалёку от железной дороги житель мог отвинтить гаечку от крепления рельсов потому, что ему нужно было грузило (как это было со всею выразительностью описано в рассказе А. П. Чехова «Злоумышленник»). Крестьянин, которому демонстрировали трактор, мог спросить: «А куда кобылу запрягать?». Все эти примеры иллюстрируют главный тезис, который мы бы хотели подчеркнуть: *из-за того, что главным тормозом развития страны была культурная безграмотность (и техническая, и социально-политическая, и эмоционально-коммуникативная), главной целью образования было знание*. Именно поэтому нам тов. Ленин и писал: «Учиться, учиться и учиться, пока не овладеете всем...». Соответственно проблеме была сформулирована и образовательная парадигма, которая сейчас известна как «знаниевая». Её не надо мистифицировать и не надо упрощать. Речь шла не о том, чтобы все всё знали. Речь шла о том, что без знания даже самый талантливый человек был бесполезен. А кто из нынешних школьников станет потом талантом, а кто – нет, предугадать нельзя. Поэтому учили всех.

Но вот прошло время, и парадигма сменилась. И сменилась совсем не потому, что мы дали всем нужные знания. И даже не потому, что мы научились тому, как давать людям знания – так, чтобы эти знания у них оставались на всю жизнь. Мы этого как не умели тогда, так и не умеем сейчас. Знания конкретного ученика как результат обучения были, есть, и, наверное, ещё долго будут «остаточными» – случайностью, никак не определяемой ни содержанием образования, ни учебниками, ни методикой обучения, ни педагогическими технологиями, ни организацией системы образования.

Но что тогда поменялось? А поменялась проблема. Поскольку оказалось, что даже те, кто по какой-то чудесной причине овладел тем или иным набором знаний, тем не менее, оказался неспособным их применить на практике. В институте он отвечал всё точно по учебнику, и получал пятёрки, а на производстве оказывается, что он как будто бы и не учился. Именно поэтому и сменилась проблема. Оказалось, что дело не только в знаниях, но и в умениях, и в навыках практической деятельности. И *знаниевая* парадигма образования сменилась *практической*. Фактически вся вторая половина XX в. в нашей стране (да и

не только в нашей, отличия по времени возникновения проблем у нас с другими странами не слишком большие – одно-два десятилетия) была посвящена тому, чтобы научиться учить не только знаниям, но и умениям, и навыкам.

Достигли ли мы в этом деле успеха? Можно сказать, что нет. Ну, то есть некоторым отдельным педагогам почему-то это удавалось. Но их опыт практически невозможно было позаимствовать (сейчас становится понятным почему, но это – тема отдельного обсуждения – см., например, [2]). А в массовых масштабах приобретение учащимися каких-то умений, как и навыков, опять же, было для образования как системы скорее случайностью, чем закономерным явлением. В вузах дело обстояло несколько лучше, чем в школах, но это было обусловлено не технологиями обучения, а отбором. А как только вузов стало достаточно много, и отбор перестал действовать – мы получили фактически то, что имеем сейчас: положительный результат обучения, достижение декларируемой цели, несмотря ни на что, по-прежнему является случайным. Кто-то, как говорится, научился – ему повезло, а кто-то – нет.

На самом деле, конечно, это не совсем дело случая: как правило, успешность в образовании определялась теми качествами, которые у ребёнка воспитывали в семье – умение рассуждать, общаться, усидчивость, усердие, критичность... Но всё это было за рамками образовательной системы, за рамками педагогической технологии, за рамками процесса обучения. А внутри системы образования никаких общеупотребительных средств, гарантировавших успешный результат, практически не было. Так что и в новой образовательной парадигме мы не достигли успеха.

И всё-таки она сменилась. И опять – из-за смены проблемы. Поскольку оказалось, что даже те, у кого со знаниями, умениями и навыками всё в порядке, в реальной деятельности могут оказаться *некомпетентны*. Особенно сильно это проявляется в сферах деятельности, направленных на человека – в образовании, в здравоохранении, в управлении, в политике. Да, врач, закончивший медицинский институт, может быть вполне эрудированным не только в своей специализации, но и в смежных вопросах. Он может уметь провести диагностику типичных болезней по своему профилю, умеет назначить лечение, умеет подобрать лекарства. Но вот когда к нему приходит конкретная бабушка со своим «букетом» болезней – он оказывается не в состоянии, несмотря на все свои знания и умения, разобраться, что в этом букете причина, а что – следствие, и как лечить одно так, чтобы не загубить другое.

Пример с врачом очень выразителен, но надо понимать, что в современном мире «человеческий фактор» начинает играть всё большую роль, и поэтому *проблема некомпетентности* стала затрагивать практически все сферы деятельности. Таким образом, поскольку оказалось,

что тормозом развития оказывается некомпетентность специалиста – возникла проблема некомпетентности и образовательная парадигма сменилась на *компетентностную*.

Резюмируем сказанное в первом нашем тезисе: *компетентностный подход в образовании действительно является актуальным и современным в силу имеющейся и играющей решающую роль **проблемы некомпетентности***.

2. Компетентность как «привидение»

Определение. «Привидением» будем называть понятие, идею, концепцию, теорию и т.п., которая собственного содержания не имеет, а образована формальным отрицанием соответственно понятия, идеи, концепции, теории, которая является содержательной.

Ярким примером «привидения» является понятие *исторической справедливости*. Примеры *исторической несправедливости* мы можем указать буквально на каждом шагу, история ими просто кишит, все они являются *очевидными* и *безусловными*. Таких же примеров исторической справедливости мы с Вами не укажем. Любой такой пример будет и не очевиден, и не безусловен, и при внимательном разбирательстве мы скорее признаем за ним статус исторической несправедливости, чем справедливости. Понятие исторической справедливости – характерное «привидение».

Казалось бы, что историческая справедливость должна бы достигаться исправлением исторической несправедливости. Но не тут-то было. Рассмотрение любого такого примера показывает, что исправление исторической несправедливости может привести только к одному – к новой исторической несправедливости. Отдали Крым Украине? – Историческая несправедливость. Забрали Курилы у Японии? Ну, ещё одна историческая несправедливость. Забрали у Украины Крым обратно? – Снова историческая несправедливость. И даже если отдать Курилы японцам – всё равно исторической справедливости нам не добиться. Что же за чертовщина?

Фокус прост. «Привидение» возникает тогда, когда мы к диалектическим процессам подходим формально. Понятие исторической несправедливости – *феноменологическое*, оно только характеризует результат того или иного исторического действия, как *феномен*, с позиции того или иного *наблюдателя* этого действия. Теоретическое же рассмотрение исторического процесса вводит другой термин – *исторический конфликт*. С его всеми атрибутами: происхождением, движущими силами, действующими лицами, тенденциями развития, вариантами разрешения, порождёнными в результате разрешения новыми конфликтами. Это – нормальное, адекватное представление об историческом процессе, в котором уже не оказывается места ни «исторической несправедливости», ни тем более «исторической справедливости».

К чему весь этот разговор? Да к тому, что примеры *некомпетентности* мы можем указать практически в любом месте и в любое время. И эти примеры будут и очевидными, и безусловными. Что же касается примеров компетентности – они совсем не очевидны, и настолько не безусловны, что мы далеко не всегда сможем согласиться хотя бы с одним из таких примеров. Да и проблема, о которой мы говорили в предыдущем параграфе, была проблемой именно *некомпетентности*. Компетентность, в общем понимании этого слова – на самом деле, – *«привидение»* в смысле сформулированного выше определения.

Впрочем, с компетентностью, в отличие от исторической справедливости, дело обстоит несколько лучше. Нельзя сказать, что её вообще не существует как таковой. Мы же говорим: «Этот человек компетентен в своём деле...», «Он компетентен в данном вопросе...», «Это входит в сферу его компетентности...». Но все эти употребления термина «компетентность» обладают одним важным качеством – *относительностью*. Компетентность характеризуется только относительно конкретного дела, конкретного круга вопросов, конкретного класса решаемых задач. Но тогда становится непонятным, чем *компетентность* отличается от *знания* ответов на эти вопросы, от *умения* делать это дело, от *навыков* решения соответствующих задач?

Резюмируя этот параграф, мы сформулируем следующий тезис. *«Компетентность вообще» является «привидением», это понятие не имеет собственного содержания. Компетентность конкретного типа может обсуждаться только относительно той или иной сферы, круга деятельности.*

3. Компетентность contra знания, умения, навыки

Для того, чтобы ответить на вопрос, заданный в предыдущем параграфе – не является ли компетентность только переименованием знаний, умений и навыков, мы обратимся к одному из первоисточников компетентностного подхода – работе [3]. В этой работе как раз очень выразительно совершён переход от некомпетентности как проблемы к компетентности как содержательному понятию.

Суть дела такова. В 60-е гг. (а мы, кто хоть немножко помнит историю XX в., тот помнит, что это эпоха крушения колониальной системы империализма, Свободная Африка, независимая Южная Америка, революционный Китай и пр.) в США была поставлена стратегическая задача: сформировать некую когорту дипломатических работников (не послов, а уровнем ниже – работников культурных центров, библиотек и т.п. при посольствах), способных сформировать в развивающихся странах *позитивный образ Америки*. Нет сомнения, что к поставленной задаче её исполнители отнеслись со всею серьёзностью. Что отбор претендентов был жесточайший. Что программа обучения была сформирована предельно тщательно. Что контроль за процессом

обучения и за его результатами был строжайший. И что у тех, кто прошёл эту подготовку со знаниями, умениями и навыками всё было более-менее в порядке.

Но вот эти люди начали работать, и... обнаружилось, что результаты их работы совершенно различные. Причём это – не случайные сбои. Проявляется какая-то систематичность, регулярность. Соответственно, исследователям была поставлена задача – выяснить, что же таким роковым образом влияет на результативность деятельности людей, прошедших обучение по высшему разряду?

Исследование было проведено, для этого был разработан специальный метод – метод событийного интервью¹, в котором интервьюируемого просили рассказать о каком-то случае из его жизни, в котором он, на его взгляд, проявил, может быть даже превзошёл себя, который он рассматривает как свой безусловный успех. Или наоборот, случай, который он рассматривает как провал. Сам процесс интервьюирования включал, помимо свободного изложения, дополнительные уточняющие вопросы, призванные, в основном, разделить два потока: что человек делал и что он при этом думал.

В результате использования такого метода исследователями был выделен целый ряд человеческих качеств, которые не сводились к знаниям, умениям и навыкам, и которые на самом деле существенно влияли на успешность его деятельности. Эти качества были сгруппированы в несколько кластеров, каждое из них было тщательно шкалировано, и всё вместе составило вполне эффективную систему диагностики. Выделенные качества авторы назвали компетенциями². Приведём список 20 основных компетенций, выделенных в этой работе:

Кластер «достижение и действие». Компетенции: ориентация на достижение; порядок – качество – аккуратность; инициатива; поиск информации.

Кластер «помощь и поддержка других». Компетенции: межличностное понимание; ориентация на обслуживание клиента/заказчика.

¹ Впрочем, как оказалось, этот метод на самом деле идентичен казуистическому методу (методу случая), который применяли в теологии, в частности, иезуиты. Специальная техника разбора конкретных ситуаций и случаев позволяла проанализировать, в какой степени тот или иной человек был волен или не волен в своих поступках. Итог этого анализа собирался в специальные пособия (Суммы), помогавшие человеку (а потом, когда исповедь стала приниматься священниками – то исповедующему) оценить степень греховности совершенного деяния.

² Впрочем, это не совсем правда: в английском языке «компетентность» и «компетенция» переводятся одним и тем же словом, это только в русском эти два термина различаются, так что можно с тем же успехом сказать, что авторы назвали эти качества «компетентностями».

Кластер «воздействие и оказание влияния». Компетенции: воздействие и оказание влияния; понимание компании; построение отношений.

Кластер «менеджерские компетенции». Компетенции: развитие других людей; директивность (ассертивность и применение должностных полномочий); командная работа и сотрудничество; командное лидерство.

Кластер «когнитивные компетенции». Компетенции: аналитическое мышление; концептуальное мышление; способности эксперта.

Кластер «личная эффективность». Компетенции: самоконтроль; уверенность в себе; гибкость; преданность компании; прочие личностные характеристики.

А вот пример шкалирования одной из компетенций – «Оказание влияния».

Уровень

Описание поведения

- А** **ДЕЙСТВИЯ, ОСУЩЕСТВЛЯЕМЫЕ, ЧТОБЫ ВЛИЯТЬ НА ДРУГИХ**
- А. –1** *Личная власть.* Ожесточённая конкуренция внутри компании, забота о личной позиции, невзирая на ущерб компании
- А. 0** Не проявляется. Не выказывает попытки повлиять или убедить других
- А. 1** *Выражает намерение, но не предпринимает конкретных действий.* Намеревается оказать определённое воздействие или влияние; выражает заботу о репутации, статусе и внешности.
- А. 2** *Предпринимает одно действие, чтобы убедить.* Не предпринимает явных попыток адаптироваться к уровню и интересам аудитории. Пользуется прямым убеждением в дискуссии или на презентации (например, обращается к причине, данным, более крупной цели; использует конкретные примеры, зрительную поддержку, демонстрации и т.д.).
- А. 3** *В целях убеждения предпринимает двухшаговое действие.* Не предпринимает явных попыток адаптироваться к уровню и интересам аудитории. Тщательно готовит данные для презентации или два и более различных аргументов для презентации и обсуждения.
- А. 4** *Просчитывает воздействие чьего-то действия или слов.* Адаптирует презентацию или обсуждение, чтобы они были созвучны интересам и уровню других. Предсказывает эффект действия или других элементов своего поведения на восприятие слушателей.

Уровень

Описание поведения

- А. 5 *Прочитывает драматические действия.* Моделирует поведение, ожидаемое от других, или предпринимает хорошо продуманные, нетипичные или эффектные действия, чтобы оказать конкретное воздействие (Примечание: при подсчёте баллов: угрозы или выражение злобы не засчитываются за драматические действия для влияния: см. Директивность, уровень А.8).
- А. 6 *Оказывает влияние в два этапа.* В рамках каждого этапа адаптируется к конкретной аудитории или планирует оказать определённое воздействие или предвидит и готовится к реакциям других.
- А. 7 *Три действия или не прямое влияние.* Чтобы оказать влияние, пользуется экспертами или третьей стороной; или предпринимает три различных действия; или приводит сложные, поэтапные доводы. Собирает политические коалиции, выстраивает «закулисную» поддержку идей, намеренно предоставляет или удерживает информацию, дабы оказать определённое воздействие; пользуется знаниями и навыками о закономерностях групповых процессов, чтобы вести или направлять группу.
- А. 8 *Комплексные стратегии влияния.* Пользуется комплексными стратегиями влияния, подогнанными под конкретные ситуации (например, использование цепочек непрямого влияния – «пусть А покажет Б, потом Б расскажет В то-то и то-то»), структурирует ситуации или работы или меняет организационную структуру для поощрения желаемого поведения; пользуется сложными политическими манёврами для достижения цели или оказания воздействия. (Этот уровень сложности действия обычно связан с Межличностным пониманием 4, 5 и 6-го уровней или с соответствующими уровнями Знания компании.)

Из представленного видно, что выделенные характеристики очень своеобразны, они явно не укладываются ни в «знания», ни в «умения», ни в «навыки». Их специфику можно выразить одной простой формулой, и это будет третьим нашим тезисом: *В отличие от знаний, умений и навыков, которые характеризуют правую сторону человеческой деятельности, компетенции характеризуют её левую сторону – то, что связано со взаимодействием с людьми.*

Именно в таком понимании оказывается, что компетенции – не просто «переназванные» знания и умения, а очень существенная и важная вещь, дополняющая знания и умения! И только в таком понимании имеет смысл рассматривать понятие компетентности как содержательное.

4. Компетентность как феномен

Зафиксировав таким образом достаточно интересный и важный аспект, который схватывается понятием компетентности, мы, естественно, задаёмся вопросом о том, как же его создавать? Как обеспечить у наших учеников, у наших студентов эти качества? И вот здесь нас ожидает большая подстава. Для того, чтобы пояснить её суть, необходимо напомнить некоторые элементарные вещи из методологии науки.

Собственно говоря, речь идёт о том, что любая наука как система знаний развивается, проходя при этом разные стадии. Мы выделим три из них, которые являются для нас принципиальными (более подробно об этом см. в [1]). Это стадия *феноменологии*, стадия *эмпирии* и стадия *теории*.

Феноменология изучает *феномены*, то есть *явления*. Грубо говоря, она *описывает* то, что *бывает*, и что мы, когда оно бывает, *наблюдаем*. Эти описания собираются, как-то группируются, по тем или иным признакам, сводятся в систему, удобную для нужд именно описания. Для нас принципиальным будет то, что явление (феномен) – это объект, который не подвергается реальному человеческому действию, и поэтому его нельзя ни создать, ни изменить.

Как только мы начинаем «изменять явление», и как только нам удаётся это сделать систематически, закономерно – мы мгновенно из феноменологии переходим в следующий пласт науки – в *эмпирию*. Этот слой научного знания отражает уже не наблюдения, а *воспроизводимый опыт*, который фиксируется в утверждениях, сформулированных в единой форме «условие-действие-результат» (т.е. в таких-то условиях такое-то действие или последовательность действий даёт такой-то результат). Иногда эта форма редуцируется до «условие-действие» (в таких-то условиях надо делать так-то) или «действие-результат» (если делать так-то, будет то-то), но это обычно бывает в ситуациях, когда третий член формулы или понятен из контекста, или оговорен заранее. Наконец, *эмпирическое* знание трансформируется в *теоретическое* тогда, когда мы начинаем описывать причинно-следственные связи, реализующиеся в *произвольных* условиях и/или для *произвольных* результатов.

Переход с одной стадии на другую связан с качественными изменениями – сменой системы представлений, терминологии, научного аппарата. Использовать на практике мы можем либо эмпирические знания (они позволяют нам что-то изменять и, как кулинарные рецепты, вполне эффективно работают в устоявшейся, сформированной деятельности), либо теоретические (они позволяют что-то создавать новое, или радикально преобразовывать старое – т.е. осуществлять *практику* в строгом смысле этого слова как историческую деятельность). Значение феноменологии для практики весьма относительно, она поставляет туда только *необустроенные инструкции* («делать надо то-то и так-то» без указания

условий и результатов), ей в практической деятельности соответствуют *метод попытки*³ и чуть более рафинированный *метод проб и ошибок*. Собственно, именно эти два практических метода и являются источником основного массива феноменологического знания – через изучение различных случаев (что и называется: *метод случая*, он же *казуистика*) мы фиксируем то, что *бывает*, т.е. *явления*. Круг замкнулся. Наука берёт из практики только «случаи», практика использует науку только для формирования *инструктивных описаний*, в которых указывается лишь последовательность действий, без обсуждения условий и результатов.

Следует отметить, что современная педагогика как наука находится как раз на уровне феноменологии, а как практика – на уровне инструктивных описаний. Это несколько не умаляет её значение – феноменологическую стадию проходили все науки, только в разное время. И если феноменологическое описание свободного падения Аристотелем «тело, брошенное произвольным движением руки, сначала летит по наклонной прямой, потом описывает дугу окружности, а затем падает вертикально вниз» имеет очень отдалённое отношение к эмпирическим законам свободного падения, сформулированным Галилеем (который разделил движение на вертикальное и горизонтальное, а воздействие – на тяжесть и сопротивление среды), и тем более – к общим законам механического движения, составляющим уже теорию, то это ведь не повод для того, чтобы не считать Аристотеля величайшим учёным, в том числе и в области физики.

Другое дело, – что перед современной педагогикой сейчас как раз и стоит задача перехода из феноменологического состояния в эмпирическое, но это – предмет уже совсем другого обсуждения.

Мы же, вернувшись к компетентности, и немножко поразмыслив, окажемся вынуждены отнести её к разряду именно феноменов, т.е. явлений. Она или бывает, или не бывает. Или случается, или не случается. Или *проявляется*, или *не проявляется*. Откуда немедленно следует, что сформировать компетенцию невозможно – потому, что явления не только не формируются, но даже и не изменяются человеком.

А что же можно делать с явлениями? Во-первых, наблюдать. И во-вторых, диагностировать. Что, собственно, по-честному, и сделали американцы. Они разработали достаточно полную и достаточно эффективную систему диагностики компетентности (пример мы привели в предыдущем параграфе), которая оказалось чрезвычайно полезной в сфере управления персоналом.

³ Который мы, как педагоги, нередко используем: «Что, не понял прочитанный текст? – прочитай ещё раз, авось поймёшь!». Впрочем, наши студенты отвечают нам тем же: приходят на вторую передачу, ничего не добавив к своим знаниям – авось удастся сдать.

Но на этом разумная история компетентности заканчивается. Дальше всё происходило как в Зазеркалье. Полезность компетентностного подхода сделала его популярным, и за разработки в этом направлении стали платить (что совсем не удивительно – ведь каждый управленец заинтересован в том, чтобы формировать свой штат из компетентных людей, и готов за эффективную диагностику компетентности платить вполне солидные деньги). А поскольку появилось немало желающих потратить свои деньги на диагностику компетентности, нашлось немало желающих эти деньги получить. А поскольку желающих получить было, как обычно, много, то среди них нашлось и немало таких, кому далеко не всем было по нутру, да и по силам, изучать и осваивать эту совершенно неизведанную область. Гораздо проще было делать то, что ты и так уже умеешь делать, лишь прикрывая свои результаты компетентностной фразой, или объясняя заказчику (который обычно в этом не очень разбирается), что то, что ты делаешь, и есть «компетентностный подход». А поскольку такие деятели оказались в заведомо более выгодном положении по сравнению с теми, кто пытался изучать и осваивать эту совершенно неизведанную область, последние вывелись по законам естественного отбора, точнее, по закону Акерлофа о рынках с асимметричной информацией [4, 5].

Таким образом, содержательное изначально, пусть даже и феноменологическое направление за счёт социально-экономических механизмов раздулось в «пузырь», вобрало в себя всё, включая знания, умения и навыки, гуманизм, бихевиоризм и когнитивизм, и, наконец, деградировало, поскольку исходное значимое и важное содержание в этом «пузыре» просто «растворилось». Всё это произошло ещё в той же самой Америке, потом это безобразие погуляло по Европе, вобрав в себя кое-что из европейской традиции, а мы уже получили весь этот сумбур в готовом виде (см., напр., замечательный обзор в [6]), и – как руководство к действию – в виде пресловутых ФГОС. В современном отечественном педагогическом дискурсе компетенциями просто переименовываются по большей части хорошо известные нам вещи (см., напр., [7]).

5. Эмпирическая смерть компетентностного подхода

«Ну хорошо», – скажете Вы – «пусть американцы дураки и устроили из такой полезной вещи такую помойку. Но, может быть, мы – со своим интеллектом и творческим подходом к делу – сможем превратить компетентность из феномена, по крайней мере, в эмпирическое понятие?» Может, мы – умеющие делать всё из ничего – сможем, по крайней мере, научиться что-то в компетентности изменять?

Увы, к огорчению, этого сделать невозможно. Не потому, что мы на это не способны, а потому, что при попытке что-то изменить в человеческой компетентности она «разваливается» на целый ряд качеств совершенно различного типа, которые и изменяются, и формируются

совершенно по-разному. Это всё можно и обсуждать, и совершенствовать, но единственное, что бессмысленно – это сохранять за этими качествами термин «компетентность». Чтобы было понятно, о чём идёт речь, мы приведём, для примера, используемую нами схему развития ([8]).

социально-деятельностное развитие
субдеятельностное развитие (культурное, личностное, трудовое)
психическое развитие
надпредметное развитие (интеллектуальное, коммуникативное, физическое)
предметно-деятельностное развитие

Рис. Схема развития личности

В ней развитие человека разложено (конечно, мысленно, в реальности они тесно переплетены) на несколько процессов, в каждом из которых происходит формирование качеств своего типа.

Первый процесс – это процесс **предметно-деятельностного развития**. Он включает в себя формирование **навыков предметных действий**, т.е. тех действий, которые чётко привязаны к конкретному предмету, изучаемому в конкретной дисциплине и которые не переносимы с одного предмета на другой. Например, решение квадратного уравнения – чисто математическое упражнение; прыжок в длину – упражнение по физкультуре; характеристика цветка по его параметрам – упражнение по ботанике. Навыки предметных действий каждой отдельно взятой дисциплины образуют отдельный слой, состоящий из множества линий (например, в математике есть линии: арифметическая, алгебраическая, геометрическая, аналитическая и др.).

Второй процесс, который мы называем процессом **надпредметного развития**, включает три компонента – *интеллектуальное развитие*, *физическое развитие* и *коммуникативное развитие*. Это – освоение действий, которые, хотя и связаны с предметной деятельностью (и без неё не существуют), к конкретному предмету не привязаны жёстко и переносимы с одного предмета на другой (поэтому соответствующие действия приобретают характер **функций**, безразличных к тому материалу, к которому они применяются).

Интеллектуальное развитие включает в себя линии развития *логического мышления*, *алгоритмического мышления*, *символьного мышления*, *образного мышления* и т.д. Совершенно ясно, что например

логическое мышление, хотя и развивается в школе при изучении геометрии, на самом деле не привязано только к этой дисциплине. Его можно и нужно использовать в других дисциплинах, его можно развивать на других предметах (например, на игре в бридж или на изучении Уголовного кодекса).

Физическое развитие, в отличие от конкретных физических действий (например, прыжка в длину в атлетике или ведения мяча в футболе), характеризуется общими показателями: сила, выносливость, реакция, активность, гибкость, подвижность, ловкость и т.д. Хотя, на первый взгляд, это имеет отношение в основном к физкультуре, тем не менее, оно очень важно. Например, развитие мелкой моторики играет огромную роль для операционального богатства мышления; формирование навыков орудийного действия – когда орудие становится как бы продолжением руки – является центральным для любой практической деятельности; без развития ощущения собственного тела и пространственного действия невозможно формирование пространственного воображения и т.д.

Наконец, **коммуникативное развитие** включает в себя освоение *навыков коммуникативных действий*: говорить, читать (и понимать), писать, слушать (и слышать собеседника), а также навыков других типов коммуникации – невербальной, эмоциональной, социальной и др.

Третий процесс – процесс **психического развития**; он включает формирование **психических функций**, специфическим признаком которых является то, что они направлены на *управление собственным поведением человека*. Сюда относятся, помимо первичных функций *произвольного внимания, памяти, выбора* (см., напр., [9]), и такие более сложные образования, как *самоконтроль и самооценка, рефлексия, формирование системы ценностей и обращение к целостности, саморазвитие, самореализация и самоопределение* и др.

Прежде чем перейти к четвёртому процессу развития, обсудим сначала пятый – процесс **социально-деятельностного развития**. Это – один из важнейших процессов, влияющих на весь процесс образования, состоящий в смене форм, характера, типа **деятельности**, которая осуществляется в сообществе обучающихся. Этот процесс явно отражается в наблюдаемых непосредственно возрастных перестройках сначала – детского, потом – подросткового, потом юношеского, а в вузе – студенческого сообщества.

В первый класс дети приходят, образуя **диффузную группу** (термин из [10]), т.е. сообщество людей, никак друг с другом не связанных и никакой деятельностью не объединенных. И именно **учебная деятельность** [11, 12] превращает эту группу в класс, в коллектив, в единое сообщество. Но дальше она уступает своё первенствующее место **деятельности общения**. Затем появляется **дружба** – это тоже некая

форма совместной деятельности, которая становится для школьника 4–5 класса ведущей. Существенным шагом в развитии является **деятельность освоения** новых видов и форм деятельности. Она несколько отличается от учебной (прежде всего – индивидуализацией и активностью), хотя и заимствует, на новом уровне, некоторые её достижения. Дальше идёт новый этап – когда дети осваивают **деятельностный конфликт**. Деятельностные конфликты появляются тогда, когда ребёнок начинает одновременно участвовать в нескольких разных деятельности. Именно здесь формируются навыки поведения в конфликте, воздействия на группу, выбора и др. Последний «школьный» этап – это этап **общественной деятельности**, которая характерна уже для старшей школы. Эта деятельность – уже вполне серьёзная попытка, теперь уже юношеского сообщества, участвовать в общественной жизни «на равных» со взрослыми. Наконец, в вузе молодёжь проходит ещё один существенный деятельностный этап – этап **самоопределения**, прежде всего – профессионального. В ходе этого этапа фактически и формируется «ядро» социального окружения человека, которое затем сохраняется довольно значительное время, и происходит переход человека в **профессиональную деятельность**.

Теперь вернёмся к четвёртому процессу развития, который можно называть **субдеятельностным**. Он включает в себя изменения, происходящие, во-первых, с сообществом обучающихся в целом, а во-вторых, – с каждым обучающимся в отдельности, но именно в *контексте* социального взаимодействия и социально-деятельностного развития. Этот процесс включает в себя три компонента. Первая – **культурное развитие**, формирование и смена **культурных норм деятельности**, которая осуществляется в сообществе обучающихся. Кстати говоря, эти культурные нормы могут реализовываться по-разному – и осознанно, в виде правил, ритуалов, моды, явно сформулированных положений, и неосознанно, в виде **поведенческих стереотипов**. Переход от неосознанного к осознанному, управляемому сознательно культурному развитию – одна из линий психического развития, в рамках которой управление собой формируется не только и даже не столько в контексте предметной, сколько в контексте именно социальной деятельности обучающегося.

Вторая компонента – **личностное развитие** – состоит в *освоении* и *смене социальных ролей* в сообществе обучающихся, в изменении *отношений* к этим ролям, в формировании *позиций, ценностей, навыков разрешения социально-деятельностных конфликтов* и пр.

Третья компонента – **трудоовое** (а в вузе – **профессиональное**) **развитие** – освоение *навыков работы в общественно-значимых сферах деятельности*, формирование и развитие *отношений профессионального*

типа (например, сюда относится отношение *ответственности*), понимание *интересов деятельности, культуры труда* и др.

Используя эту схему, нетрудно продемонстрировать, что формирование разных типов человеческих качеств требует совершенно разной техники. Например, формирование предметных действий достигается простым упражнением. Здесь важную роль играет формирование соответствующего *умственного действия*, перенос соответствующего действия в умственный план. На это есть технология формирования умственных действий [13], в которых одним из самых существенных звеньев является техника проговаривания действия. Оказывается, это чрезвычайно важно – но не для самого действия, а для того, чтобы это действие стало управляемым, чтобы мы могли оперировать им и в уме, и в реальности. Но для этого необходим совершенно конкретный уровень коммуникативного развития.

Интеллектуальные функции обычно формируются с помощью специально подобранной с возрастом сложности системой задач. Но для этого очень важно наличие не только сформированных предметных действий (иначе внимание будет отвлечено на них, а не на интеллектуальные операции), но и определённого уровня психического развития, а именно навыков управления своим вниманием, памятью, самоконтролем и некоторых других.

Коммуникативные функции формируются с помощью тренингов, но тоже на базе определённого психического развития и предметно-деятельностного развития (иначе коммуникация становится беспредметной и разваливается).

А вот формирование психических функций – совсем особая статья. Следует подчеркнуть, что основной результат образования в отношении каждого конкретного человека проявляется именно в этом процессе, который является центральным. И именно он требует специальной *педагогической деятельности*, обеспечивающей его формирование. Дело в том, что формирование психических функций всегда предполагает прохождение через **конфликт**, через конфликтную ситуацию (конфликт не в том смысле, что кто-то на кого-то кричит, а в том, что сталкиваются между собой различные мотивы поведения, и это требует разрешения). Поэтому в формировании новых психических функций центральную роль играют именно педагогические условия, которые нужно создавать, организуя необходимые либо естественные, либо искусственно созданные факторы, обеспечивающие шаг развития.

Кроме того, здесь одним из основных путей формирования действий, направленных на самого себя, является *схема Жанэ* [14]: сначала человек должен побыть в роли объекта действия, потом – в роли субъекта, осуществляя это действие по отношению к другому человеку, а затем уже освоенное действие он может направить на самого себя, выступая

одновременно и объектом, и субъектом. К примеру, такое важнейшее качество, как самоконтроль, формируется только таким образом. Пока учащийся не будет проверять другого – он не поймёт, что «проверить» – это не значит «ещё раз решить задачу», что это – совершенно другое действие. И только освоив его «на другом», он сможет применить его к себе.

Совсем иное дело – формирование культурных норм и личностных качеств. Поскольку они существуют первые – только в сообществе, а вторые – только в социальном контексте, для их формирования нужна специально организованная деятельность. Ещё Л. И. Божович в своей монографии выделила как необходимое условие формирования моральных и нравственных качеств – коллективную, значимую для всех участников деятельность [15]. Если такая деятельность есть – бывает иногда достаточно просто «подкинуть» учащимся тот или иной принцип, как они его немедленно берут на вооружение. Но если её нет – бесполезно читать лекции и нотации.

Таким образом, достаточно просто сопоставить приведённые в параграфе 3 компетенции из [3] с нашей таблицей, чтобы убедиться, что одни компетенции на самом деле являются интеллектуальными функциями, другие – коммуникативными, третьи – психическими, четвёртые – личностными качествами.

Таким образом, мы можем сформулировать ещё один тезис: *перевод компетенций из области феноменологии в область эмпирии разрушает понятие компетентности как таковое и порождает совершенно иную систему представлений и понятий.*

6. Сухой остаток

Что же мы получаем в итоге, что остаётся от компетентностного подхода? Во-первых, что он связан с наличием реальной проблемы. Во-вторых, что понятие компетентности чрезвычайно важно, поскольку характеризует социальную сторону человеческой деятельности, в отличие от предметной стороны, которая характеризуется знаниями, умениями и навыками. В-третьих, компетентность всегда относительна и может быть охарактеризована только относительно конкретной деятельности, осуществляемой в конкретных условиях.

Кстати, здесь следует выделить один важный момент, который позволяет совершенно чётко объяснить значимость компетентности для любой деятельности. Эта значимость определяется тем, что любая деятельность, какой бы абсолютно предметной она ни была, всё равно происходит в некоем социальном контексте – она имеет значение для общества, она реализует некие социальные функции и т.д. И именно в силу наличия социального контекста появляется такой фактор, как произвольность условий этой деятельности. Эта произвольность создаётся другими людьми, и вот тут-то и начинает прорисовываться

роль компетентности. Компетентность оказывается некоей надстройкой над знаниями, умениями и навыками, позволяющей *осуществлять деятельность в произвольных условиях*. И в этом – суть компетентности, и её главная ценность.

Это – так сказать, «в плюсе». В минусе – то, что компетентность является исключительно феноменологическим понятием, в эмпирическую систему представлений не переносится в принципе, и поэтому не только «формировать», но даже и изменять компетентность мы не можем – не потому, что не способны что-то сделать, а потому, что то, что мы будем изменять, уже не будет компетентностью.

7. «...Ложечки-то нашлись, а осадочек-то остался!»

Теперь самое время вернуться в нашу брэнную реальность, и понять, что же из всего этого следует – в контексте аккредитаций, программ, ФОСов и ФГОСов.

По-видимому, можно сказать следующее:

Во-первых, безусловно, вся эта бюрократическая писанина с картами компетенций и оценочными средствами бессодержательна.

Во-вторых, она паразитирует на вполне содержательных проблемах, но тормозит их решение, а на эти проблемы имеет смысл обратить внимание, несмотря на все эти «компетентностные оргии».

В-третьих, к сожалению, министерство с помощью механизма аккредитаций понуждает вузы стать в позицию унтер-офицерской вдовы, которая сама себя высекала.

Действительно, ведь вузы сами пообещали в своих образовательных программах сформировать компетенции? Сами. Формируют? Конечно, нет – ведь их, как мы выяснили, невозможно сформировать в принципе. Значит, *виноваты*. Вузы сами расписали компетенции на то, что студент «знает», «умеет» и «владеет», т.е. на знания, умения и навыки. Но, как мы выяснили, компетенции в принципе не сводятся к знаниям, умениям и навыкам, и какие бы мы знания, умения и навыки туда не написали – всё равно компетентности как таковой нам не добиться. Значит, *виноваты*. Вузы сами сформировали фонды оценочных средств, которые на самом деле ни в какой комбинации не могут оценить компетентность. Значит, *виноваты*. Наконец, студенты, которых мы учим, не могут ни при каких обстоятельствах продемонстрировать компетентность – потому, что она может проявиться только в контексте конкретной деятельности, которой у них нет. Значит, опять мы *виноваты*.

Таким образом, налицо подготовка массовой компании, убеждающей вузы, что они не нужны – не по причине безответственной внутренней политики, не по причине экономического развала, а по причине якобы их собственной несостоятельности. Которой, конечно, нет, но которая очень желательна министерству для того, чтобы начать, как говорится, «резать по живому».

Можно ли этому что-то противопоставить? Конечно, можно. Ведь речь идёт всего лишь о манипуляции массовым сознанием. А если манипуляция не удастся – провалится и весь проект. Поэтому, на наш взгляд, главное – не поддаваться панике, а быть уверенным в том, что за нами – Истина, что мы состоятельны и дееспособны, и поэтому можем не унижаться в объяснениях и извинениях, а требовать. Как минимум – требовать, чтобы нам не мешали работать над проблемой некомпетентности.

Список литературы

1. *Боровских А. В., Розов Н. Х.* Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика. М.: МАКС Пресс, 2010. 80 с.

2. *Боровских А. В.* Феноменологический кризис в педагогике и проблема педагогического мышления // Деятельностная педагогика и педагогическое образование: Сб. докл. IV Междунар. конф. ДППО-2016: Воронеж, 9–13 сентября 2016 г. / М.: МАКС Пресс, 2017. С. 11–26.

3. *Спенсер Л. М.* – мл., *Спенсер С. М.* Компетенции на работе / пер. с англ. М.: НИРРО, 2005. 384 с.

4. *Скляднев С. А.* Исследование рынка образовательных услуг // Актуальные направления научных исследований XXI века: теория и практика. 2014. Т. 2, № 5. С. 150–153.

5. *Akerlof G.* The Market for Lemons: Quality Uncertainty and the Market Mechanism // Quarterly Journal of Economics. 1970, № 84. P. 485–500.

6. *Звонников В. И., Чельшкова М. Б.* Контроль качества обучения при аттестации (компетентностный подход). М.: Логос, Университетская книга. 2009. 207 с.

7. *Хуторской А. В.* Компетентностный подход в обучении. М.: Эйдос, 2013. 73 с.

8. *Боровских А. В., Розов Н. Х.* Надпредметное содержание школьного образования // Педагогика. 2014. № 1. С. 3–14.

9. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6 т. Т. 3. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. С. 5–328.

10. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 255 с.

11. *Эльконин Д. Б.* О структуре учебной деятельности / Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. С. 212–219.

12. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М.: «Академия», 2004. 288 с.

13. Гальперин П. Я. О методе поэтапного формирования умственных действий // Теории учения. Хрестоматия. Ч. I. Отечественные теории учения. М.: Редакционно-издательский центр «Помощь», 1996. С. 67–70.

14. Janet P. L'évolution psychologique de la personnalité. Paris: Chahine, 1929. 581 p.

15. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2009. 400 с.

TRUTH AGAINST THE LAW, OR ONCE AGAIN ABOUT COMPETENCE

A. V. BOROVSKIKH

The article discusses the origin, meaning and the essence of the concept of competence and competencies, the impossibility of their formation, the appointment and role of the competencial bureaucracy in the national education. The main theses that are justified: competence approach born from a problem of incompetence; competence as a concept is a ghost (ghost definition is given in the article); competence is relative; competence was originally a phenomenon; when you try to change this phenomenon, he falls into a completely different way formed human characteristics, saving for that the term «competence» is meaningless; the use of competency approach in Federal State Educational Standards is designed to destroy the national education rather than to transform him and domestic economic policy in accordance with current problems and challenges.

Key words: competence approach, competence, phenomenon, ghost, doing approach, subject-doing development, socio-doing development, cognitive development, physical development, communicative development, mental development, personal development, cultural development, professional development.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Боровских Алексей Владиславович – доктор физико-математических наук, профессор факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Тел. +7910-459-92-80. E-mail: bor.bor@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИНФОРМАТИЗАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

В. В. Гриншкун

(кафедра информатизации образования Московского городского педагогического университета; e-mail: vadim@grinshkun.ru)

В статье описываются некоторые проблемы, характерные для современного этапа информатизации образования, обосновывается необходимость исследования информатизации, предлагаются меры, направленные на повышение эффективности разработки и использования технологий информатизации в образовании. Содержание статьи одобрено на совместном заседании бюро отделения философии образования и теоретической педагогики, отделения профессионального образования и отделения общего среднего образования Российской академии образования 27 февраля 2018 г.

Ключевые слова: технологии информатизации, информатизация образования, электронные ресурсы, фундаментализация образования.

Большинство современных педагогов, обучающихся и родителей, а это сейчас – практически все члены общества, по-разному относятся к появлению и использованию в образовании различных информационных технологий. Некоторые убедительно обосновывают целесообразность повсеместного и массового применения новинок во всех видах и уровнях образовательной деятельности. Другие, наоборот, приводят веские аргументы в пользу опоры на давно сложившиеся подходы и средства, много лет успешно применяемые в обучении и воспитании. Очевидно, что не принимать во внимание подобные, подчас полярные, мнения неразумно. Необходим поиск взвешенных и обоснованных подходов к информатизации образования, при которых сама информатизация не может рассматриваться в качестве конечной цели, а должна быть ориентирована на решение проблем, связанных с повышением эффективности подготовки обучающихся.

В настоящей статье хотелось бы рассмотреть ряд объективных факторов, часть явных и неявных существующих проблем и возможных путей их устранения, касающихся современного этапа информатизации образования.

Информатизация по смыслу этого слова заключается в насыщении любого вида деятельности человека, включая сферу образования, востребованной, объективной, достоверной, актуальной информацией и, как следствие, средствами и технологиями работы с ней, способствующими осуществлению такой деятельности. Подавляющее

большинство публикаций и исследований, рассматривая информатизацию, принимают во внимание исключительно те технологии и средства, которые так или иначе связаны с современной компьютерной техникой. Важно обращать внимание на то, что в словосочетании «информатизация образования» не содержится понятия «компьютеризация» или каких-то других аналогичных понятий. Создание и использование изданий, опубликованных традиционным способом на бумаге, также является полноценным фактором информатизации образования. Особенности построения традиционных изданий, формирования их содержания и, конечно же, обучения с их использованием должны изучаться наравне и обязательно в совокупности с рассмотрением компьютерных и других технологий. Другое дело, что специфика использования печатных изданий, более простых по своему строению и возможностям, уже достаточно хорошо изучена, а обучающиеся и педагоги знакомы с ней благодаря накопленному опыту. В связи с этим основной акцент при исследовании информатизации образования должен быть расставлен на изучении ресурсов, работа с которыми возможна за счёт использования постоянно совершенствуемой компьютерной техники.

Необходимость применения технологий информатизации и их изучения обусловлена целым спектром внешних и внутренних по отношению к системе образования факторов. Информационные технологии всё шире используются в жизни человека. В городах и части сельских поселений практически невозможно найти людей, не умеющих пользоваться мобильными телефонами и ресурсами сети Интернет. При этом многие из этих людей никогда не изучали такие технологии в системе образования. Наряду с усложнением самих технологий происходит упрощение способов оперирования ими: для повседневной работы с большинством компьютерных средств не требуется специальное обучение. Таким образом, вне зависимости от путей своего развития система образования готовит членов информатизируемого общества.

Незаметно, но существенно с точки зрения работы с информацией изменяются обучающиеся и педагоги. Можно по-разному относиться к популярному в литературе разделению поколений («поколения X, Y, Z»), но очевидно, что не так давно основным источником информации для обучающихся были книги, находившиеся дома, в школе, вузе или библиотеке, а сейчас при наличии тех же книг школьники и студенты всё чаще и больше используют источники информации, доступные через ноутбуки, планшеты и смартфоны. Растёт число студентов, записывающих лекции при помощи компьютера, а не в тетради: для них это удобнее, быстрее и естественнее. Всё большее число педагогов, готовясь к занятиям или проводя научно-методические исследования, обращаются не к печатным изданиям, а к электронным ресурсам.

Существуют обоснования того, что для большинства людей, родившихся до 1980 г. (в России – 62%, в мире – 47% населения), знаковыми средствами информатизации являются телевизоры, видеомагнитофоны и компьютеры, естественными средствами обучения – печатные учебники и тетради. Для поколения, родившегося в период с 1980 по 1995 гг. (в России – 23%, в мире – 25% населения), такими средствами являются сеть Интернет, электронная почта и мобильный телефон, а для обучения естественно применение локальных электронных ресурсов, записанных на компакт-дисках, компьютерах или флеш-накопителях. При этом самое молодое поколение людей, родившихся после 1995 г., (в России – 15%, в мире – 28% населения) ориентируется в жизни и деятельности на социальные сети, технологии дополненной реальности и другие современные технологии. Молодые люди являются основными слушателями сетевых курсов, используют в обучении постоянно меняющиеся электронные ресурсы телекоммуникационных сетей. Безусловно, такая градация не абсолютна. Но если принимать её во внимание, то для около 40% населения нашей страны и для более 50% населения мира уже вполне естественным является применение тех или иных технологий информатизации при получении образования или работе в сфере образования.

Постепенное внедрение технологий информатизации оказывает объективное влияние на образовательные организации. Так, например, проведённый нами анализ данных ежегодного мониторинга эффективности деятельности вузов за 2014–2017 гг. показал, что для восьми российских вузов, активно внедряющих массовые открытые электронные курсы и электронные ресурсы, по сравнению с 16-ю передовыми вузами проекта «5–100» (все вузы проекта за исключением вузов, попавших в первую группу), в среднем, количество книг в библиотеке вуза снизилось на 6% (в вузах проекта – снижение на 1%), количество компьютеров снизилось на 17% за счёт использования студентами личной техники (в вузах проекта – увеличение на 9%), площадь учебно-лабораторных помещений уменьшилась на 3% (в вузах проекта – увеличение на 12%).

Другими факторами, говорящими о необходимости тщательного изучения подходов к информатизации, являются соответствующие решения, принимаемые на государственном и региональном уровнях. В июле 2017 года Правительством России утверждена программа «Цифровая экономика Российской Федерации», согласно которой:

– 2019 г. – Федеральные государственные образовательные стандарты для всех уровней образования должны быть «...актуализированы с учётом требований к формированию компетенций цифровой экономики»;

– 2020 г. – в образовательных организациях для каждого обучающегося должен быть создан профиль компетенций и зафиксирована «...

персональная траектория развития в соответствии с правилами, определяемыми уполномоченной на федеральном уровне организацией». При этом предусматривается разработка или выбор «...информационной системы поддержки индивидуального профиля компетенций обучающегося», с опорой на которую образовательные организации будут использовать «...технологии электронного образования»;

– 2021 г. – доля преподавателей, переподготовленных «...для обучения компетенциям цифровой экономики», должна составить 100%;

– 2024 г. – число выпускников вузов по направлениям подготовки, связанным с информационными технологиями, должно достигнуть 120 тыс. человек в год, число выпускников колледжей и вузов, «...обладающих компетенциями в области информационных технологий на среднемировом уровне», – 800 тыс. человек в год, доля населения, «...обладающего цифровыми навыками», – 40%.

В настоящее время идёт подготовка связанного с указанной программой приоритетного проекта «Цифровая школа», направленного на соответствующую актуализацию федеральных государственных образовательных стандартов, примерных образовательных программ и измерительных материалов для общего образования, введение электронного обучения для школ в малонаселённых и труднодоступных местностях, разработку модели информатизации школы «Цифровая школа», подключение к сети Интернет всех учебных помещений школьных зданий.

Примером подхода к информатизации образования является реализуемый с сентября 2016 г. в г. Москве проект «Московская электронная школа». В столичных школах появляются большие интерактивные панели, реагирующие на касания, повсеместный доступ к сети Интернет по технологии WiFi, электронные издания и ресурсы, связанные с конкретными уроками (на сегодня около 15 тыс. «электронных сценариев уроков» и более 100 электронных версий учебников и учебных пособий), инструментарий для их разработки учителями, электронные классный журнал и дневник школьника, постоянно доступный родителям.

Эти и многие другие факторы говорят, с одной стороны, о значимости и неизбежности информатизации, с другой стороны, – о необходимости тщательного анализа существующих проблем и поиска подходов к разумному и аргументированному использованию развивающихся технологий информатизации в образовании. На наш взгляд, ключевыми медленно устранимыми проблемами в этой области являются не столько техническое и технологическое несовершенство тех или иных компьютерных средств, сколько *недостаточное качество содержательного наполнения образовательных электронных ресурсов и низкая готовность педагогов, в той или иной степени владеющих информационными технологиями, к эффективному осуществлению своей профессиональной*

деятельности с использованием таких технологий. На практике проблемы обоих типов переплетаются, усиливая друг друга.

Неразличение электронных версий обычных текстов и «полноценных» электронных ресурсов

В зависимости от специфики использования в образовании целесообразно различать два значимых типа образовательных электронных ресурсов, имеющих содержательное наполнение.

Использование *ресурсов первого типа* нацелено на повышение наглядности и удобства оперирования с информацией. Такой подход наиболее распространён: занятия становятся более яркими, в большем объёме применяются цвет, звук, видео, изображения большого размера. Использование подобных средств информатизации базируется на учёте естественного интереса обучающихся к технике. Описываемые ресурсы компактны, их легко хранить, копировать, пересылать, изучать в транспорте, «нарезать» на фрагменты. Они позволяют оперативно обмениваться информацией между участниками образовательного процесса, отчасти отказаться от бумажных книг, уменьшив тем самым вес рюкзаков школьников. Под такое описание подпадают электронные версии традиционных учебных бумажных изданий.

По сути, в рамках этого направления информатизации происходит массовое замещение бумажных изданий их электронными копиями или аналогами, возможно, снабжёнными более удобными средствами навигации или тестирования. В этом случае воображаемая обратная замена электронных копий на бумажные издания, конечно же, приведёт к потере части удобств и наглядности, но не повлечёт за собой принципиальных изменений с точки зрения содержания и методов обучения. Тридцать-сорок лет назад использование диафильмов и диапроекторов на уроках существенно повышало наглядность и интерес обучающихся к изучаемому материалу, но отсутствие такой техники на занятиях по организационным или техническим причинам принципиально не снижало эффективность образования. В этом случае использовались обычные учебники, тетради, доски, плакаты, подручные материалы.

Учитывая описанные выше характеристики разных поколений людей, можно констатировать, что с годами естественный интерес обучающихся к самому только факту использования техники и ресурсов первого типа объективно снижается. Более того, в некоторых случаях имеет место обратный эффект. Тестирование, проводимое при помощи компьютера или смартфона, становится для молодёжи обыденным и скучным. При этом «бумажное» тестирование школьников с созданием копий для себя и для учителя «под копирку» вызывает повышенный интерес, обусловленный тем, что многие современные дети впервые сталкиваются с «эффектом копирки».

Следует подчеркнуть, что *применение электронных ресурсов первого типа, дидактическая ценность которых практически не снижается при распечатке на бумаге в силу отмеченных выше и других причин, оправдано*. Создание и распространение качественных ресурсов этого типа – значимая важная работа, которую следует продолжать, понимая и учитывая при этом их естественную специфику и объективные ограничения. Такие ограничения и особенности должны понимать и учитывать в своей работе педагоги, соответствующие *описания и примеры следует включить в содержание подготовки студентов педагогических вузов*.

Ресурсы второго типа не могут существовать в бумажном виде, вне компьютерной техники. Они используют различные специфические свойства и возможности своего электронного представления, разрабатываются для дополнения или даже принципиальной трансформации традиционного обучения, основанного на изучении «книжного материала». Распечатка таких ресурсов на бумаге обязательно приведёт к потере значимых дидактических свойств, принципиально повлияет на эффективность образования. Так, например, подобным свойством обладают интерактивные средства информатизации. С их помощью можно не просто прочитать текст из учебника физики об электрической цепи, а собрать её на экране компьютера, увидев последствия – короткое замыкание или горящую лампу, задать произвольный угол полёта тела под углом к горизонту и на основании компьютерного эксперимента сделать выводы об особенностях различных траекторий полёта. Ресурсы второго типа позволяют обучающемуся получить оценку не за правильный крестик в тесте, что можно без ущерба сделать и на бумаге, а за выигранное в специальной компьютерной модели сражение при условии правильно расставленных воинов, выбора стратегии и тактики ведения боя. Такие ресурсы в настоящее время находятся в русле естественных тенденций интеллектуального развития и интересов молодёжи в связи с тем, что ресурсы первого типа постепенно становятся повседневностью.

Ориентируясь, например, на приведённые выше требования программы «Цифровая экономика Российской Федерации», касающиеся персональных траекторий развития, важно понимать, что ресурсы второго типа способны помочь реализовать реальные индивидуальные траектории обучения каждого из 20–30 школьников в классе или студентов в группе в зависимости от результатов выполнения ими заданий, специфики общения с педагогом и другими обучающимися, а также взаимодействия с компьютером. На их основе строятся прямая и обратная связи, интерактивное телекоммуникационное общение участников образовательного процесса, совместная коллективная работа обучающихся.

Ресурсы второго типа – это далеко не всегда технически сложные и относительно дорогостоящие компьютерные программы и оборудование. Существуют примеры, когда принципиальной оказывается всего

лишь динамика в представлении учебного материала, бумажная версия которого «сводит на нет» весь учебный эффект. При этом существуют ресурсы первого типа, содержащие изменяющиеся во времени объекты, динамика которых не существенна с точки зрения обучения. Таким образом, средства информатизации, созданные одним и тем же коллективом, базирующиеся на одной и той же технологии, внешне выглядящие однотипно, могут относиться к ресурсам разного типа. Различия носят глубинный содержательный и методический характер. *Педагогам необходимо понимать, что для определения типа ресурса необходим вдумчивый профессиональный анализ и соотнесение как реализуемой методической системы обучения, так и самого ресурса.*

В настоящее время практически все электронные ресурсы библиотеки проекта «Московская электронная школа» (МЭШ) относятся к ресурсам первого типа, обладая всеми описанными выше ограничениями. Для полноценного использования ресурсов второго типа *необходимо развитие функционала платформы МЭШ* для предоставления в отдельных случаях коллективного доступа к устройствам обучающихся и коллективного просмотра полученных ими результатов, возможности индивидуализации подхода к предоставлению информации для каждого школьника в классе, расширения инструментария для индивидуального и коллективного общения обучающихся между собой с целью реализации совместных проектов по решению учебных задач. Следует надеяться, что с течением времени эти и другие технологические доработки МЭШ будут осуществлены. Целесообразно *определиться с приоритетными направлениями разработки образовательных электронных ресурсов для проектов МЭШ и «Цифровая школа» с учётом описанной классификации.*

Несовершенство индивидуальных разработок

Создание электронных ресурсов второго типа, как правило, требует более профессиональной, тщательной и длительной коллективной работы, чем та деятельность, которую осуществляют педагоги в рамках личного творчества и подготовки к занятиям. В большинстве случаев учителя и преподаватели не играют роль разработчиков качественно новых электронных ресурсов, а участвуют в компоновке презентаций и других аналогичных средств из готовых частей – рисунков, текста, аудио- и видеофрагментов, источником которых является сеть Интернет. Следует особо подчеркнуть, что тем не менее это – очень значимая и полезная для практики методическая работа педагогов, которая должна получить дальнейшее развитие. При этом важно понимать, что, как ни формируй привычные презентации или электронные сценарии урока в МЭШ из электронных версий обычных текстов или тестов, электронные ресурсы второго типа сформировать не удастся.

Необходимо акцентировать внимание на профессиональной коллективной разработке современных по-настоящему электронных ресурсов, привлекая к этой работе высококлассных педагогов и методистов, психологов и дизайнеров, специалистов в области техники и технологий, здоровьесбережения и маркетинга. Необходима разработка правил и механизмов их взаимодействия и коллективной работы в рамках одного проекта. Практика показывает, что большинство наиболее эффективных ресурсов второго типа, применение которых возможно для творчества обучающихся в процессе обучения, создано коллективно и профессионально.

Недостаточное качество электронных ресурсов

Очевидно, что специфика деятельности указанных специалистов должна лечь в основу предварительного комплексного отбора электронных ресурсов для самых разных библиотек и проектов, таких как МЭШ или «Цифровая школа». Правила такого отбора *должны быть проработаны* отдельно для оценки электронных ресурсов (как первого, так и второго типа), сервисов для совместной деятельности обучающихся и разработок, komponуемых педагогами из имеющихся электронных ресурсов или их фрагментов. В любом случае такой отбор должен играть роль *необходимого, но не достаточного условия для рекомендации средств информатизации к массовому использованию.* Роль достаточного условия следует отвести *длительной апробации – опытному использованию средств информатизации в образовательных организациях,* оценку результатов которого следует проводить по специально разработанной *многокритериальной технологии,* ориентируясь не только на количество «скачиваний» тех или иных учебных материалов.

Разработанные относительно давно некомпьютерные средства обучения – книги, диафильмы, грампластинки, плакаты – обладали достаточно качественным содержанием: их было относительно мало, над ними трудились коллективы авторов, сложность и дороговизна их тиражирования являлась одной из причин многоступенчатой проверки качества. Неслучайно некоторые из них не устаревают и используются по сей день. Педагогам не требовались дополнительные проверки перед использованием таких средств в обучении.

Противоположенная ситуация складывается с электронными ресурсами: их относительно несложно создавать, копировать и публиковать. Это приводит к появлению огромного количества новых средств обучения, проблема качества которых является актуальной и общеизвестной. На таком примере можно дополнительный раз иллюстрировать действие закона о преобразовании качества в количество, и наоборот. Встречающиеся недоработки, характерные для содержания электронных ресурсов, его смысловой замкнутости и непротиворечивости, структуры,

порядка предъявления и наличия взаимосвязей между содержательными фрагментами часто имеют глубокий системный характер. Устранение таких ошибок невозможно простым изменением текста, рисунков или видеофрагментов. В качестве примера можно привести технически и эстетически корректное электронное пособие для изучения русского языка, некоторые разделы которого свидетельствуют о том, что причастие – отдельная самостоятельная часть речи, а другие разделы о том, что причастие – форма глагола. Оба подхода, скорее всего, имеют научное обоснование в филологии, но чередование их внутри электронного пособия для школьников без соответствующих объяснений недопустимо. Выполнение всех правок, необходимых для исправления такого пособия, приведёт к появлению, по сути, нового электронного ресурса. Бумажные издания, проходящие отбор и рецензирование, недоработки подобного уровня содержат гораздо реже.

В условиях отсутствия в России официальной системы оценки качества средств информатизации образования (сертификация распространяется только на бумажные учебники) такая оценка может осуществляться самим педагогом. В настоящее время для многих ресурсов только педагог имеет реальную возможность подвергнуть анализу их содержательное наполнение, соотнести его с авторским видением преподаваемой дисциплины и принять решение об использовании. Это свидетельствует о необходимости *соответствующего расширения системы подготовки и переподготовки педагогов*. Современный педагог должен обладать качествами эксперта (пусть и не в полном объёме) для определения пригодности средств информатизации до момента их практического использования в образовании.

Невостребованность средств информатизации

Апробация в реальном образовательном процессе важна и для *отбора востребованных ресурсов из множества качественных*. Большинству видов деятельности человека, включая обучение, характерны предварительная постановка целей, последующий отбор содержания и методов осуществления деятельности и только затем выбор или разработка требуемых для этого средств. Нарушение этой последовательности, как правило, не способствует достижению желаемого результата. Первоначальный выбор средств обучения, последующая «под них» разработка методов, подбор содержания и финальное «искусственное» формулирование целей обучения в большинстве случаев бесполезны с точки зрения формирования у обучающегося требуемых качеств. Практика свидетельствует, что если тот или иной электронный ресурс предоставить педагогам, которые не испытывают в нём потребность для занятий со школьниками или студентами, то ресурс так и останется «лежать на полке». Существует масса примеров неэффективности достаточно

распространённой практики создания и поставки оборудования и его содержательного наполнения с последующим определением целей и возможностей его применения в образовании.

Предлагается *последовательно анализировать цели, содержание и методы обучения конкретным дисциплинам для нахождения естественных потребностей* сформированных систем обучения в использовании технологий информатизации. *Разработку, отбор и внедрение электронных ресурсов* при таком подходе можно было бы *осуществить на основе предварительно определённых потребностей*. В большинстве случаев подобные средства информатизации будут относиться к ресурсам второго типа – дополнять в обучении традиционную бумажную литературу там, где её недостаточно для усвоения содержания, формирования интеллектуальных качеств или организации коллективной деятельности. Объяснение школьникам понятий бесконечность или невесомость, особенностей процессов, которые протекают слишком медленно или слишком быстро, принципов работы сложных машин и функционирования организма человека, как правило, вызывают затруднения в условиях использования традиционных средств обучения. Специально разработанные востребованные электронные ресурсы могли бы оказать в этом случае существенную поддержку.

При этом важно *не идти по пути замены любого реального оборудования, используемого в обучении, на его компьютерные аналоги*. Тактильные и пространственные ощущения, понимание деталей и другие факторы также являются значимыми. Школьники, успешно собирающие электрическую цепь из батарейки, лампы и выключателя на экране компьютера, могут не увидеть горящей настоящую лампу при сборке такой же цепи на парте, поскольку не знают о необходимости и технологии снятия изоляции с проводников. Применение компьютерных аналогов и моделей востребовано и оправдано, когда нет возможности провести столь же эффективный для обучения эксперимент с использованием реальных объектов и процессов.

Понимание необходимости выявления областей потребности в средствах информатизации, поиска и применения электронных ресурсов, отвечающих таким потребностям, должно быть сформировано у действующих и будущих педагогов. Применение средств информатизации по принципу «чем больше, тем лучше» не может привести к реальному повышению эффективности системы образования. Возможно, *в систему оценки квалификации учителей имеет смысл включить процедуры, оценивающие практические умения педагогов отбирать и использовать качественные востребованные средства информатизации*. *Выявляемые потребности систем обучения в таких средствах должны учитывать в своей деятельности их разработчики, предварительно инициируя соответствующие исследования*.

Ориентация на технологии «сегодняшнего дня»

Система образования очень медленно изменяется под влиянием информатизации, что обусловлено многими вескими причинами. При этом уже существуют явные дополнения, связанные с технологиями информатизации, внесённые в содержание обучения разным дисциплинам, отдельные информационные технологии применяются в образовании повсеместно. Как правило, технологии, проникающие в образование, созданы и внедрены в других сферах деятельности человека довольно давно [1, 2]. Так, например, технологии информатизации, лежащие в основе программы «Цифровая экономика Российской Федерации», – нейротехнологии, «Интернет вещей», технологии искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности, цифровой робототехники, больших данных, квантовых вычислений и другие – постепенно проникают на производство, в банковскую и другие сферы, но практически не применяются для обучения и воспитания. Целесообразность, возможность и способы их использования ещё предстоит осмыслить.

Очевидно, необходима реакция системы образования на недавно появившиеся и будущие технологии. Подробное описание мер такого реагирования может являться предметом отдельного обсуждения. Здесь же в качестве примера можно отметить целесообразность:

- внесения появляющихся технологий и средств информатизации в *содержание обучения дисциплинам, связанным с информатикой;*
- включения в системы обучения разным дисциплинам содержательных, методических и технологических разработок, способствующих *развитию критического мышления и эффективному поиску информации;*
- развития специальностей, связанных с новейшими технологиями *поиска, обработки и защиты информации,*
- подготовки педагогов к *обучению поиску и защите информации;*
- акцентирования внимания обучающихся на сути и свойствах *«объектно-ориентированного подхода»* (выделение объектов и связей между ними);
- *партнёрства образовательных организаций с предприятиями-производителями* для обеспечения систем обучения актуальными образцами техники без её закупки и устаревания.

Одним из возможных подходов к «работе на опережение» в рамках реагирования системы образования на информатизацию можно предложить прогнозирование появления принципиально новых качеств (возможностей) оперирования с информацией, которые в литературе часто называют информационными революциями [3, 4]. К числу информационных технологий, послуживших основой для существенно новых возможностей оперирования с информацией, относят человеческую речь, письменность, книгопечатание, электрические

и электронные технологии (телефония, телеграф, телевидение), компьютерные технологии и технологии глобальных компьютерных сетей. Можно сделать предположение, что следующая информационная технология, носящая «революционный характер», будет связана с появлением и развитием *систем электронного перевода* с разных человеческих языков (возможность стирания информационных границ между народами и странами, рассмотрения информации как единого международного ресурса). Такие системы уже сейчас доступны каждому человеку, а качество их работы постоянно повышается. Распространение подобной технологии информатизации *может существенно отразиться на системе образования, что должно учитываться* при разработке новых проектов на государственном уровне.

Уже сегодня необходимо задуматься о *развитии у педагогов и обучающихся потребности поиска и анализа информации не только в региональных, но и в мировых источниках*. Появляются дополнительные возможности формирования содержания образования и учебных материалов на основе становящихся доступными мировых, а не только отечественных источников информации, что существенным образом повлияет на открытость образования. Требуется повышенное *внимание подходам к формированию у обучающихся личностных качеств, связанных с пониманием других культур, терпимостью и толерантностью*. Нельзя пренебрегать появляющимися преимуществами *интернационализации образования за счёт новых возможностей для академических обменов обучающимися и педагогами* в условиях стирания языковых границ [5].

При этом нужно отчётливо понимать, что тем обучающимся, которых система образования готовит сегодня, предстоит работать и в условиях последующих информационных, технологических и других революций, на технике и технологиях, которые ещё только предстоит изобрести и внедрить. Целесообразно ориентироваться не на сегодняшние передовые технологии, а на технологические преобразования последующих десятилетий. Следует обратить внимание, что появление, а затем и смена последних из перечисленных выше технологических парадигм произошла в период жизни одного поколения людей.

Одним из универсальных рецептов «неустаревания» образования, приобретаемого выпускником, следует считать *повышение фундаментальности образования*, рассматривая его как защиту от быстрой смены технологий [6, 7]. В сфере высшего образования это влечёт за собой не только изучение устройства новой конкретной техники и подготовку к её использованию, но и *преимущественное изучение принципов её развития*. Необходимо изучение *фундаментальных дисциплин с обновлённым содержанием и системой практических заданий*, изучение *подходов к прогнозированию развития техники и технологий*, интеграция *фундаментальных исследований учёных и фундаментальной подготовки*

студентов. В сфере среднего профессионального образования целесообразно изучение *общих подходов к выполнению технологических операций* в принципе, на примерах конкретной техники, а не изучение (как конечная цель) отдельных моделей и образцов техники. Должно приветствоваться сочетание *увеличения объёма фундаментальной и классической составляющих* подготовки обучающихся с их *практикой на современных информатизированных предприятиях.*

В завершение хотелось бы подчеркнуть, что описанный в статье комплекс выделенных проблем и путей их возможного устранения близок к областям исследований Российской академии образования и вызывает естественный интерес. Безусловно, такой комплекс не является полным, требует дальнейшей детализации и расширения.

Список литературы

1. *Extreme automation and connectivity: The global, regional, and investment implications of the Fourth Industrial Revolution.* UBS White Paper for the World Economic Forum Annual Meeting. 2016. P. 36.

2. Шваб К. Четвёртая промышленная революция. М.: ООО «Издательство «Эксмо», 2016. 208 с.

3. Ракитов А. И. Философия компьютерной революции. М.: Политическая литература, 1990. 287 с.

4. Урсул А. Д. Информатизация общества: Введение в социальную информатику. М.: АОН при ЦК КПСС, 1990. 192 с.

5. Филиппов В. М., Краснова Г. А., Гриншкун В. В. Трансграничное образование. // Платное образование. 2008. № 6. С. 36–38.

6. Гриншкун В. В., Левченко И. В. Особенности фундаментализации образования на современном этапе его развития. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2011. № 1. С. 5–11.

7. Гриншкун В. В., Димов Е. Д. Принципы отбора содержания для обучения студентов вузов технологиям защиты информации в условиях фундаментализации образования. // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2012. № 3. С. 38–45.

PROBLEMS AND WAYS OF INFORMATIZATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION EFFECTIVE USE

V. V. GRINSHKUN

The article describes some of the problems that are typical for the current stage of informatization of education, justifies the need to study

informatization, proposes measures aimed at improving the efficiency of the development and use of information technology in education. The content of the article was approved at the joint meeting of the bureau of the department of the philosophy of education and theoretical pedagogy, the department of professional education and the general secondary education department of the Russian Academy of Education on February 27, 2018.

Key words: informatization technologies, informatization of education, electronic resources, fundamentalization of education.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Гриншкун Вадим Валерьевич – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой информатизации образования ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет». E-mail: vadim@grinshkun.ru

О ПОЛОЖЕНИИ ГЕОГРАФИИ В СИСТЕМЕ НАУК И УЧЕБНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Н. Н. ПЕТРОВА

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

В статье рассматривается положение географии в системе наук и учебных предметов как в историческом аспекте, так и с позиций современных требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и Концепции развития географического образования в РФ. Показывается, что решение этого вопроса во многом определяет подготовку предложений по уточнению Стандартов и основных образовательных программ по географии.

Ключевые слова: география, образовательная область, концепция, хорологические науки, синтез, интеграция, комплексность, географическая среда.

Всероссийский съезд учителей географии, проходивший в МГУ имени М. В. Ломоносова в ноябре 2016 г. имел целью обсудить и принять в целом проект новой Концепции развития географического образования в РФ. До настоящего времени идёт обсуждение и корректировка проекта. С высокой трибуны съезда учёными-географами, учителями и методистами было заявлено, что география в школе практически не реализует важнейшую интеграционную, межпредметную функцию науки, позволяющую акцентировать внимание на географической составляющей современных геополитических, геоэкологических, социальных и экономических процессов и способствующая повышению предметной учебной мотивации и интереса к изучению географии среди учащихся [1].

Наиболее остро обсуждается вопрос о том, что в Стандарте основного общего образования (ФГОС) география включена в образовательную область «Общественные науки», тогда как содержание предмета в значительной степени соответствует области естественнонаучных дисциплин. В то же время было отмечено, что синтетический, междисциплинарный характер географической науки является основанием для включения предмета как в общественно-научную, так и в естественнонаучную образовательные области [2].

Вопрос о положении географии в системе наук имеет глубокие исторические корни. На протяжении нескольких веков, с периода становления университетской академической науки XVIII–XIX вв. географию относили то к естественным, то к общественным наукам. Согласно хорологической концепции И. Канта (конец XVIII – начало XIX в.) – научные знания могут классифицироваться или логическим путем по общему их происхождению, природе, либо физическим по совокупности

объясняемых ими явлений и процессов. Физический подход позволяет выделить два самостоятельных, но взаимосвязанных подхода к классификации наук – хронологический с точки зрения развития явлений во времени – к таким дисциплинам относится история – и хорологический с точки зрения размещения явлений в пространстве. Это, в первую очередь, **география и астрономия**. Являясь хорологической (пространственной) наукой, география существенно отличается от физических, биологических, экономических наук. Для изучения динамики, существа и особенностей своих предметов этим наукам необходимо их изолировать от реальных условий. География изучает явления и процессы во взаимосвязи с реальными условиями, внешней средой. Таким образом, задача географии – собрать воедино и поместить в реальные условия все то, что изучено «независимыми» дисциплинами. И. Кант подчеркивает, что географию нельзя классифицировать и определять по предмету её изучения, это прикладная междисциплинарная наука, её ядро – в уникальной природе хорологической науки [3].

Впервые определение географии, как науки о взаимосвязях явлений и процессов на Земле, было дано в работах немецких ученых А. Гумбольдта и К. Риттера. Они в частности отмечали, что география изучает не только природные, но и социально-природные взаимодействия на Земле. География имеет возможность комплексно представить сложный мир, в котором мы живем [4,5].

Формирование научных представлений о географическом пространстве самым тесным образом связано с развитием представлений о физическом пространстве и структурой пространства социального. Идея о существовании географического пространства была впервые высказана в нашей литературе академиком А. А. Григорьевым. Им была выделена зона взаимного проникновения «воздуха», «воды» и «минеральной оболочки», где возникает и развивается органический мир. Он назвал эту оболочку «физико-географической оболочкой», а её сущностями определил процесс взаимодействия этих компонентов при постоянном воздействии солнечной энергии. Материальным субстратом географического пространства, по мнению А. А. Григорьева, являлась географическая оболочка земного шара – особая целостная система, состоящая из взаимодействующих компонентов: земной коры, нижней части атмосферы, гидросферы, растительного и почвенного покрова и животного мира [6].

Компоненты географической оболочки настолько тесно связаны друг с другом, настолько взаимообусловлены, что образуют целостную систему, обладающую специфическими законами строения и развития. В процессе развития географической оболочки и превращения человека в реальную «геологическую», «климатическую», «гидрологическую» силу на Земле проблема взаимодействия человека и природы поставлена в новые условия, когда в географической оболочке

равнозначно взаимодействуют не только природные, но и социально-экономические системы. Понятия «окружающая среда» и «географическая среда» стали употребляться как синонимы, отражая в своем содержании ту часть географической оболочки, которая тем или иным способом, в той или иной мере освоена человеком, вовлечена в общественное производство, включая как природную так и техногенную среду.

Географическая информация является необходимой базой для выявления и решения проблем, возникающих в процессе взаимодействия человечества с окружающей средой – ухудшение здоровья людей, недостаточная обеспеченность населения продуктами питания и водой, негативные последствия климатических изменений, загрязнение окружающей среды, ограниченность природных ресурсов и др.

В начале XXI в. человечество особенно сильно ощущает крайнюю неустойчивость системы «человек – окружающая среда», поэтому особенно важна её стабилизация. Другими словами развитие человечества должно вписываться в развитие природы [7]. Человеку и обществу должно быть не всё равно, где будет проложена дорога, возведен небоскреб, будет развиваться порт или нефтеналивной терминал, как проходит модернизация и перепрофилирование соседних предприятий. Геоэкологический подход должен стать приоритетным в работе предпринимателей, строителей, архитекторов, политиков, инженеров – представителей всех сфер экономики и жизни страны.

Цели географического образования, таким образом, должны быть направлены на формирование личности, знающей основы географического пространства, в котором развивается многообразная жизнь и деятельность человеческого общества, а также умеющей правильно ориентироваться в нём на местном, региональном и глобальном уровнях. Непременным условием при этом является формирование у учащихся ответственного отношения к окружающей среде и умения прогнозировать тенденции её изменения и развития.

Таким образом, интегральная сущность географии как естественно-общественной науки позволяет ей комплексно рассматривать многие проблемы современности с учетом широкого спектра связей общественных и природных явлений, происходящих в географической среде на основе предвидения возможных негативных последствий деятельности человека и общества. Познание географической среды как арены общественного развития путём только дифференцированного её изучения невозможно. Наиболее плодотворным является географический синтез [8]. В этой связи, структура и содержание школьной географии в настоящее время должны отражать предметно-объектное единство географической науки, которое состоит в пространственно-временном изучении географической оболочки, географической среды, а также территорий разного масштаба – глобального, регионального, локального.

Теперь давайте представим себе, что школьная география находится сразу в двух образовательных областях. Такой подход также имеет свою поучительную историю. В учебном плане 1993 г. география входила в две образовательные области: в «естественные дисциплины» – физическая география и в «общественные» – экономическая и социальная. В базисном учебном плане основной школы, в проекте учебных Стандартов школ России 1994 г., география была представлена в блоке «Природа» вместе с физикой, астрономией, химией, биологией как учебный предмет «География и экология» [9,10]. В проекте Московского образовательного стандарта 1995 г. в основную школу была включена только экономическая и социальная география России – в образовательную область «Обществознание». В область «Естественнознание» вошли элементы астрономии и географии. В старшей школе географические знания и умения были включены в курсы «Мировая цивилизация», «Российская цивилизация», «Экономика», «Общество, политика, право» и «Астрономия» [11]. Таким образом, была разрушена концепция целостного курса географии, методические основы классического учебного предмета российской школы. Такая опасность есть и сейчас.

Зарубежный опыт показывает, что наряду с объективными процессами дифференциации географии в США, Германии, Великобритании удалось сохранить интеграционные тенденции как внутри самой науки, так и учебного предмета, в первую очередь, за счёт развития и модификации хорологической (пространственной) концепции И. Канта и его последователей. Её идеи были положены в основу развития пространственного анализа и моделирования как природных, так и социально-экономических процессов и явлений в географии [12,13].

Казалось бы, в век интеграции наук такое положение географии должно было стать чрезвычайно выгодным, но может получиться наоборот. Вместо того, чтобы «сидеть на двух стульях», школьная география, по меткому выражению академика В.П. Максакковского, может оказаться между ними [15].

Очевидно, что именно география в системе учебных дисциплин общает в своём содержании знания о природе и обществе, синтезируя выводы как гуманитарных, так и естественнонаучных предметов в школе. Именно поэтому география в школе должна представлять собой, прежде всего, синтезированный курс, имеющий многогранные связи с другими дисциплинами, что наиболее полно отражает положение географии на стыке гуманитарных и естественнонаучных предметов. Такое положение географии позволяет реально осуществлять комплексный подход к изучению географических объектов, явлений и процессов на Земле.

Использовать интегральную природно-общественную сущность предмета необходимо как при разработке Стандартов, так и при уточнении основных образовательных программ. Это позволит, с одной стороны, отразить перспективные направления географической науки – комплексное географическое, геоинформационное, общественно-гуманитарное, эколого-географическое, с другой – основные тенденции развития педагогической мысли, направленной на развитие не только познавательной, но и деятельностной, ценностной, культурной, нравственной сторон личности [14].

В этой связи целесообразно представить географию в Стандарте как самостоятельную образовательную область. Например «География и астрономия». Создание такой образовательной области решает несколько методических проблем:

- во-первых, сохраняет единство географии;
- во-вторых, подчёркивает естественнонаучное содержание предмета;
- в-третьих, отражает близость пространственных наук в их историческом развитии.

Такое положение предмета будет в полной мере отражать значение географии как одного из основополагающих предметов в школе, дисциплин, служащих для формирования национальной идентичности человека, для которого географические знания играют особую роль. Это обусловлено длительной историей формирования Российского государства, размерами и географическим положением его территории, природным, этническим и историко-культурным разнообразием.

Работа выполнена в рамках Госзадания Проект № 27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего естественнонаучного образования и методов обучения естественнонаучным предметам в условиях современной информационной среды».

Список литературы

1. Концепция развития географического образования в РФ (проект). (URL: http://www.rgo.ru/sites/default/files/upload/koncepciya_razvitiya_geograficheskogo_obrazovaniya_v_rf_0.pdf 25.03.2018)

2. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (новая редакция). (URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/56619643/> 25.03.2018)

3. Кант И. План лекций по физической географии. Сочинения. Т. 1. М.: Мысль, 1963. 543 с.

4. Гумбольдт А. Космос. Опыт физического мироописания Александра фон Гумбольдта. / Перевод с нем. Якова Вейнберга. М.: Фролов, 1863. 448с.
5. Риттер К. Общее земледование Карла Риттера. Лекции, читанные в Берлинском Университете и изд. Г. А. Даниелем. Пер. с нем. Якова Вейнберга. М.: Глазунов, 1864.
6. Григорьев А. А. Закономерности строения и развития географической среды. М.: Мысль, 1966, 356с.
7. Моисеев Н. Н. Восхождение к разуму. М.: ИздАТ, 1993. 173с.
8. Исаченко А. Г. В поисках методологических основ единства географии: обзор точек зрения. // Изв.ВГО. Т. 118. 1986. Вып 5. с. 377–407.
9. Базисный учебный план средней общеобразовательной школы / Под редакцией В. С. Леднева и М. Р. Леонтьевой. М.: Минобразования РФ, ИОШ РАО. 1993.
10. Леднев В. С., Рыжаков М. В., Шишов С. Е. Концепция федеральных компонентов государственного образовательного стандарта начального общего, основного общего и среднего полного общего образования. Ч. 1,2. М.,1994. 35с.
11. Учебные стандарты школ России. М.: Прометей, 1998.
12. Хаггет П. География: современный синтез знаний. М.: Прогресс, 1974. 502с.
13. Харвей Д. Научное объяснение в географии. М.: Прогресс, 1974. 502с.
14. Петрова Н. Н. Методика преподавания географии в дифференцированной школе. М.: ООО Блик и Ко, 2000. 336с.
15. Максаковский В. П. Географическая культура: учебное пособие для студентов педвузов. М.: ВЛАДОС. 1998. 416 с.

ON THE POSITION OF GEOGRAPHY IN THE SYSTEM OF SCIENCES AND ACADEMIC SUBJECTS

N. N. PETROVA

The article considers the position of Geography in the system of sciences and educational subjects both in historical aspect and within the requirements of Federal state educational standards (FGOS) and the Concept of geographical education development in Russian Federation. It is shown that the solution of the issue determines proposals for the clarification of the Standards and basic educational programs in Geography.

Key words: geography, educational field, concept, horological Sciences, synthesis, integration, complexity, geographical environment.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Петрова Наталья Николаевна – выпускница географического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра естественнонаучного образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО». E-mail: geopetrova@mail.ru

На пути к университету нового поколения

Е. А. РОМАНОВА

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

В статье анализируются основные тенденции в системе высшего образования. Проводится анализ модели университета третьего поколения. Рассматриваются основные цели университета в историческом контексте. Анализируется идея коммерциализации высшего образования как одной из ведущих целей университета нового поколения. Определяется ряд основных задач в построении университетской среды нового поколения.

Ключевые слова: высшее образование, университет третьего поколения, коммерциализация образования, модель университета.

Система российского высшего образования подвержена постоянным изменениям, вызванным необходимостью отвечать на современные вызовы и потребности общества. Происходит усовершенствование образовательной среды вузов, слияние различных педагогических подходов, осуществляется разработка новых методов обучения с учетом возрастающей роли информационных технологий в образовании, расширяется популяризация массовых открытых онлайн-курсов (МООС) и возрастает роль открытого образования [5].

Вместе с тем, активно ведутся дискуссии по поводу построения новой модели университетов – Университета третьего поколения (Университет 3.0) [8]. Подобные дискуссии далеко не беспочвенны. Очевидно, что университет в той форме, в которой он существовал долгие годы, в настоящий момент уже не в силах угнаться за стремительно меняющимися условиями и отвечать вызовам современности. Университетам требуется новый виток развития, однако определить его оказывается весьма сложной задачей, как для административного аппарата, так и для научно-педагогического сообщества.

Одной из наиболее популярных моделей в настоящее время является модель университета третьего поколения, разработанная голландским профессором Дельфтского университета Й. Виссема. В своей книге «Университет третьего поколения» он подробно объясняет принципы построения, новые задачи, проблемы, которые должен решать университет нового поколения. Для определения специфики университетов нового поколения, автор приводит сравнение отличительных особенностей моделей университетов первого и второго поколения. Так, если основной целью Средневекового университета было образование, а в университетах по модели Гумбольдта к образованию добавилась

научная деятельность, то в университетах третьего поколения в качестве дополнения к двум предыдущим автор выдвигает цель «извлечения экономической выгоды из ноу-хау» [1: 47], таким образом, пронизывая идеей коммерциализации образования модель университета нового поколения. Модель предполагает построение относительно самостоятельной и независимой структуры университета, которая могла бы обеспечивать не только образование и научно-исследовательский процесс, но и в обязательном порядке получать прибыль от внедрения результатов своей научной деятельности в экономическую среду страны [1]. Столь идеализированная модель, которая, по словам автора, успешно реализуется на базе Кембриджского университета, определенно встретит множество препятствий уже на этапе внедрения в систему российского классического университетского образования.

В соответствии с данной моделью, основную цель университетов третьего поколения можно представить как состоящую из трех элементов, последовательно добавляющихся в результате перехода к университетам более нового поколения: Образование – Наука – Коммерция. Средневековый университет ставил своей целью образование, фундаментальным принципом университета Гумбольдта является единство образования и исследования, в университетах третьего поколения появляется коммерция. Формально, университет третьего поколения ничего не теряет, а только приобретает. Однако целесообразно в данном ключе сравнить гумбольдтовскую модель со средневековым университетом. Если средневековый университет ставил своей задачей передачу непоколебимой истины, всестороннее развитие личности человека, то университеты второго поколения видели своей основной задачей поиск этой истины, формирование профессионала. Средневековый университет был носителем ценностей и смыслов культуры, «интеллектуальная деятельность в нем была проникнута личностно-значимыми смыслами, поэтому средневековый университет органично представлял место человека» [3: 201]. В университетах Гумбольдта на первый план выходит деятельность, при этом в определенный момент происходит обесценивание смыслов, выходящих за пределы этой деятельности. «Утрата новым университетом ценностных смысловых ориентаций, культ прикладного исследования и практической деятельности – все эти факторы привели к изменению положения университета в образовательном пространстве Европы. <...> Перестав формировать человека, он теперь формирует место специалиста. <...> происходит стандартизация, унификация личности» [3: 201]. Утрата ценностно-смысловой основы научной деятельности, воспитательной компоненты образования была существенной потерей в модели университетов Гумбольдта, однако, переход к модели второго поколения был результатом промышленного переворота первой половины XIX в. и был неизбежен.

Современные российские университеты, организованные по модели Гумбольдта и представляющие своей целью единство образования и науки, далеко не во всех областях достигают гармонии. Ярким примером того служит ситуация с аспирантурой [6]. В 2013 г. аспирантура стала третьей ступенью образования, основным направлением деятельности которой является подготовка кадров высшей квалификации. Помимо задачи подготовки оригинального научного исследования, появилась образовательная задача. Формально, научная деятельность в аспирантуре должна сочетаться с процессом обучения, однако, как показала практика последних четырёх лет, в действительности акцент делается либо в сторону образования, либо в сторону научной работы. На некоторое время приоритет в аспирантуре отдался подготовке преподавателей высшей школы с необязательной защитой диссертации, о чем свидетельствует введение защит научных квалификационных работ, а также дипломов, утвержденных министерством образования тем же 2013 г. [4]. Четыре года аспирантура адаптировалась под изменения и, наконец, в сентябре 2017 г. дипломы об окончании аспирантуры выдавались массово вузами России. Однако в том же 2017 г. аспирантура вновь стала предметом обсуждения. На совместном заседании Совета Российского Союза ректоров и президиума Российской академии наук в отношении дальнейших направлений модернизации аспирантуры министр образования и науки РФ Ольга Васильева заявила: «... Это возвращение диссертации как обязательного и главного элемента, и приоритет научных результатов» [7]. И вновь акцент в подготовке кадров высшей квалификации смещается в сторону научной работы.

Добавление каждого нового элемента в качестве основной цели деятельности университета несёт в себе риск не удержать баланс между этими элементами. И, если баланс между образованием и наукой так до конца и не найден, какие риски несёт в себе добавление коммерции как третьего компонента? В то же время опыт двух предыдущих поколений университетов показывает, что в данном случае именно коммерция с большей вероятностью станет определяющим фактором, постепенно обесценивающим образование и науку как основные виды деятельности университетов.

Вторым важным моментом в анализе модели университета нового поколения является место гуманитарных наук. В соответствии с моделью 3.0, подготовка специалистов-инноваторов непосредственно связана с развитием предпринимательских компетенций [8]. Формирование способности продавать и эффективно внедрять продукт своей интеллектуальной деятельности является одним из важнейших направлений в университете нового поколения [1]. Однако, как справедливо отмечают авторы, гуманитарным факультетам в этом отношении «повезло» меньше всех. «В незавидном положении, по сравнению с естественниками и «технарями», оказались университетские гуманитарии» [8: 191]. Если

обучающиеся технических и естественнонаучных специальностей имеют возможность создавать, а впоследствии и продавать материальные продукты деятельности, то продуктом интеллектуальной деятельности большого числа гуманитарных факультетов университета являются не столько прикладные разработки, сколько в широком смысле культурные, гуманистические, общечеловеческие ценности. Соответственно, в этой гонке за прибыль, гуманитарии очевидно проигрывают. В то же время, следует отметить, что в отношении гуманитарного знания в перспективе предполагается сделать определенные шаги: «В число приоритетных направлений работы Минобрнауки сегодня входит и развитие гуманитарных направлений обучения в вузах» [2]. В том числе, речь идет об усилении гуманитарной составляющей в подготовке всех студентов. Каким образом гуманитарные факультеты будут представлены в рамках модели университета нового поколения, пока остается нерешенной задачей. Рассматривая вопрос с точки зрения достижения задач предпринимательской деятельности университета, гуманитарные науки слабо представляются как самостоятельно функционирующие в рамках отдельных факультетов, скорее их будущее связано с сопровождением технических и естественнонаучных специальностей.

В то же время при всех спорных моментах относительно перехода к университету нового поколения, стоит отметить, что отдельные элементы данной модели уже внедрены в университетскую среду. Так, например, во многих университетах активно функционируют бизнес-инкубаторы, помогающие молодым инициативным студентам реализовать свои проекты. Наблюдается очевидная смена приоритетов в рамках научной политики организаций высшего образования в сторону ориентации своих подразделений на поиск и привлечение внебюджетного финансирования в рамках организации научно-исследовательской работы. Происходит популяризация активных методов обучения в высшей школе, таких как case-study, деловых игр, метода проектов и других методов, направленных на развитие конкретных умений студентов. Наблюдается тенденция к усилению независимости университетов в отношении организации образовательной и научно-исследовательской деятельности, о чём свидетельствуют введенные в ряде университетов собственные образовательные стандарты, а также получение права на открытие собственных диссертационных советов.

Приведенные тенденции в системе современного высшего образования приводят к мысли, что современным университетам необходимо развитие, необходимы свежие идеи и нововведения. Однако не следует забывать об основном назначении университета, заключающемся в формировании гармоничной целостной личности, имеющей сформированную систему ценностей и убеждений, воспитанной в рамках культуры и умеющей работать в условиях плюралистичности задач.

Необходимо также помнить о фундаментальных принципах построения университетского образования, базируясь на которых возможно сохранить научные школы и подходы, но в то же время развиваться и соответствовать тенденциям современного мира.

Можно выделить ряд задач, которые представляются актуальными с точки зрения модернизации образовательной среды университета. Во-первых, внедрение и расширение современных информационных технологий, разработка комплекса психолого-педагогического сопровождения обучающихся и профессорско-преподавательского состава при работе с информационными технологиями. Другими словами, создание понятной, доступной и координируемой информационно-образовательной среды университета. Во-вторых, осуществление работы с педагогическим составом университета, повышение квалификации в рамках современных технологий обучения с целью формирования готовности гармонично сочетать традиционные и активные методы обучения. Очевидно, что переход к модели университета нового поколения потребует и подготовки преподавателей нового поколения, что отразится на программах обучения в рамках педагогического образования и аспирантуры. И, в-третьих, одной из основных задач при переходе к новой модели университета видится сохранение культуры и традиций университета, фундаментального образования, формирование мировоззрения будущего ученого и профессионала, который способен не просто применять приобретенные умения и навыки в своей профессиональной деятельности, но и «видеть», что находится за горизонтом своей практической работы.

Таким образом, коммерциализация высшего образования может выступать как отдельный элемент образовательной среды, но он не может иметь определяющее значение в формировании личности будущего профессионала.

Подводя итог, можно сказать, что на сегодняшний день отсутствует единое мнение относительно перехода к предложенной модели университета третьего поколения. С одной стороны, коммерциализация высшего образования может привести к тому, что университет будет поставлен в зависимость от экономической стратегии развития, тем самым «ставится под сомнение незыблемость его традиционных устоев – свободного образования и независимых научных исследований, то есть, в конечном счете, размывается складывавшаяся веками идентичность университета» [8: 191]. С другой стороны, все же предложенная модель университета третьего поколения находит поддержку как эффективный инструмент развития регионов страны. Предпринимательская активность университетов «форсирует их участие в развитии своего региона посредством создания разветвленной инновационной научно-образовательной и научно-производственной инфраструктуры с целью реализации конкурентного потенциала территории» [8: 191].

Список литературы

1. *Виссема Йохан Г.* Университет третьего поколения: управление университетом в переходный период. М.: Сбербанк, 2016. 422 с.
2. *Исправление расширением. Гуманитарному образованию вернули право на развитие* // Поиск. 2017. № 5(1443). С. 8. (URL: <http://www.poisknews.ru/theme/edu/22386/> 20.03.2018)
3. *Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: Монография* / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. М., Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2004. 576 с.
4. *Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 1 октября 2013 г. N1100. г. Москва.* «Об утверждении образцов и описаний документов о высшем образовании и о квалификации и приложений к ним» (URL: <https://rg.ru/2013/12/09/diplomy-dok.html> 20.03.2018)
5. *Романова Е. А., Гасанова Р.Р.* Система открытого образования и его риски в условиях глобализации // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование.* 2017. № 3. С. 69–76.
6. *Сенашенко В. С.* О реформировании отечественной системы высшего образования: некоторые итоги // *Высшее образование в России.* 2017. № 6. С. 5–15
7. *Совместное заседание Совета Российского Союза ректоров и президиума Российской академии 27 июня 2017 г.* (URL: <http://tass.ru/obschestvo/4369673> 20.03.2018)
8. *Шелкунов М.Д.* Университеты нового поколения // *Вестник экономики, права и социологии.* 2017, № 1. С. 187–192.

ON THE WAY TO THE UNIVERSITY OF NEW GENERATION

Е. А. ROMANOVA

The article analyzes the main trends in the system of higher education. The analysis of models of the university of the third generation is carried out. The main goals of the university in the historical context are considered. The idea of the commercialization of higher education as one of the leading goals of a new generation university is analyzed. A number of basic tasks are determined in the construction of the university environment of the new generation.

Key words: higher education, third generation university, commercialization of education, university model.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Романова Екатерина Александровна – кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. Доцент кафедры педагогики и психологии МГИМО МИД России Тел.: +7926-473-39-36. E-mail: romanova.fp@yandex.ru

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

ФОРМИРОВАНИЕ НОВОГО ВЗГЛЯДА НА ИНФОРМАТИЗАЦИЮ И НАУЧНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОЙ ТЕОРИИ ОБУЧЕНИЯ

О. И. БАХТИНА, В. М. МОНАХОВ

(Институт стратегии развития образования Российской академии образования; e-mail: monakhov.vadim2015@yandex.ru)

В статье на базе системно-деятельностного подхода рассматриваются особенности эволюции взглядов на теорию обучения, что дает возможность получить целостное представление о логике аналитического переосмысления предмета и задач традиционной дидактики в цифровую эпоху. Дано сопоставление наиболее значимых моментов в решении проблем информатизации и технологизации образования в процессе модернизации основных функций современной теории обучения и дидактического функционала современной модели учебного процесса в условиях новой информационной образовательной среды (ИОС).

Ключевые слова: педагогическая технология, дидактика, инженерия, дидактический ареал учителя, рабочее исследовательское поле учителя, технологическая карта, технологический мониторинг, технологизация педагогической деятельности.

Поводом для этой статьи стала публикация в журнале «Педагогика» А. В. Боровских и Н. Х. Розова [8]. В ней освещается деятельность научного семинара по педагогике, который уже стал традиционным на факультете педагогического образования МГУ. В публикации затрагивались острейшие вопросы кризиса педагогических и дидактических исследований. Фактически впервые было показано принципиальное отличие исследований педагогических проблем от научных. Оказалось, что при решении педагогических проблем происходит переплетение *исследовательских, проектных и модельно-реализационных составляющих*, что приводит к естественной эволюции указанных составляющих в процессе исследования. Поэтому разработка и реализация той или иной новой методики, как конкретно ожидаемого результата решения педагогической проблемы, востребует ещё ряд *дополнительных специфических для педагогики исследований*. Публикация заканчивалась математически корректным и логичным выводом: «Многие исследователи вместо того, чтобы изучать педагогическую и учебную деятельность, заменяют все это *исследованием педагогических текстов и отождествляют его с педагогической наукой*. Педагогическая наука в таком исполнении превращается

в лучшем случае – в филолого-историческую, а в худшем – в *простую компиляцию текстов*» [8]. Однако самое удивительное происходит в последующие годы: ни один представитель дидактической науки никак не отреагировал на эту жёсткую, но справедливую научную критику. Причин может быть две: или дидактам до сих пор нечего сказать, или они не читают главный журнал РАО «Педагогика».

Происходящие глобальные изменения в обществе и в образовании и очевидные противоречия между стремительно увеличивающимся объёмом общественных и социальных знаний и опыта и *неэффективностью способов передачи всего этого следующему поколению* стали препятствовать общественному развитию. Каковы основные критерии формирования нового взгляда? Мы являемся свидетелями рождения уникального феномена – глобального виртуального образовательного сообщества, которое уже состоит из более миллиарда человек и стремительно продолжает увеличиваться.

Распространение информационных и коммуникационных технологий – ИКТ – естественно предполагает радикальный пересмотр традиционного взгляда на сложившуюся теорию обучения. В качестве исторической точки отсчета вышеобозначенной эволюции выбрана древнейшая «методика обучения» и «педагогическая деятельность» по управлению учебным процессом, которая более тысячи лет назад использовалась в одном из медресе исторически известного города-музея Хивы: длинная узкая классная комната, два ряда столов, за которыми сидят по одному будущие муллы, а в руках наставника длинная палка, которая может «достать» даже до обучающихся последнего ряда. Никаких лишних слов – удар палкой и внимание снова приковано к учителю! Примерно в это же время французский философ Гуго Сен-Викторский [15] публикует книгу под названием «*Didascalicon*», ставшую фактически первой основополагающей работой по теории обучения, в которой было предложено ряд критериев *планирования процесса обучения и правила систематического обучения* с применением методов диалектики [15]. А в 1657 г. чешский педагог и интеллектуал Ян Амос Коменский в своей основополагающей «Великой дидактике» представляет дидактику как систему знаний в виде *дидактических принципов*. Впоследствии Шевалард наглядно представляет дидактическую систему в виде треугольника, вершинами которого являются три компонента «учитель, студент, преподаваемые знания» [16].

В 1997 г. к этому дидактическому треугольнику обращается Брусо при исследовании *культуры классно-урочной системы*, заменяя «*содержание*» термином «*образовательная среда*». Именно потенциал образовательной среды и стал в дальнейшем в значительной степени определять *обучающие стратегии*. С этого момента учёные начинают ощущать *ограниченность классического взгляда* и появляются предложения

учитывать в этой модели более частные и детализированные факторы: учебный план, систему оценки, уровень классно-урочной культуры проведения занятий. Именно такая обновлённая модель дидактического треугольника, инкорпорирующая *контекст*, и трактуется как достаточно широкое понятие, включающее в себя и учебный план, и оценку, и культуру и т.д. Именно в этот период учёные с большим опозданием начинают осознавать продуктивность и конструктивность трансформирующего влияния педагогических технологий на качество учебного процесса и саму профессиональную деятельность учителя, в которой осознается роль и функционал педагогических технологий, что позволяет более точно и конкретно сформулировать дидактические требования к новым средствам и инновационному методическому инструментарию, ожидаемому учительством от компьютерных программ. Эти ожидания прежде всего связываются с множеством способов и графиков визуализации динамичных образовательных процессов, электронных таблиц и инновационных инструментов типа «Стандартизированный дидактический электронный арсенал»¹.

Интенсивное использование педагогических технологий в учебном процессе в конце XX в. следует рассматривать как первые серьезные попытки пересмотра потенциальной готовности отдельных учебных предметов, их целей и задач к созданию *образцов информационных технологий*. Именно поэтому стали появляться всевозможные новые модели типа *дидактического тетраэдра* с добавлением четвёртой вершины, как *явное признание ведущей роли технологии* [17] в формировании нового взгляда на развитие современной теории обучения. Однако, к глубокому сожалению, содержательной конкретизации и семантической расшифровки категория «педагогическая технология» ни в одной публикации так и не получила (Рис.1).

Тем не менее дидактический тетраэдр стал рассматриваться как некое единое целое, где каждая его грань отражает конкретные дидактические отношения и саму суть взаимодействия дидактических функционалов компонентов. Грань, лежащая на дне тетраэдра, представляет традиционный дидактический треугольник «учитель – ученик – содержание». Грань «ученик – содержание – технология» отражает взаимодействие между учеником, содержанием и технологией, получившее название *e-обучение*². Грань «учитель – содержание – технология»

¹ Сильченко А.П., «Инновационные дидактические электронные ресурсы и продукты учителя в ИТ-образовании» // Международный научный журнал «Современные информационные технологии и ИТ-образование», Том 14 № 2, 2017.

² D'Angelo G. (2007). From Didactics to e-Didactics: e-Learning Paradigms, Models and Techniques. Napoli: Liguori.

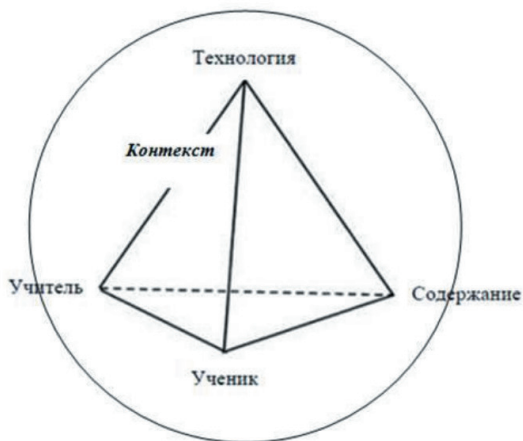


Рис. 1. Дидактический тетраэдр

представляет то же самое, что и грань е-обучения, с той лишь разницей, что учеником в данном случае становится учитель. Грань «учитель – ученик – технология» отражает взаимодействие между учителем и учениками, выходящее за традиционные рамки предметной области посредством применения ИКТ.

На этом фоне традиционная система подготовки учителей начинает смещаться в сторону нового типа профессиональной подготовки учителей цифровой эпохи, для которого характерен высокий спрос на дидактические знания и профессиональные способности проектировать более эффективное электронное обучение. Более того, в цифровую эпоху учитель становится и дидактом-аналитиком, и управленцем информационных процессов и образовательных ресурсов, и разработчиком-проектировщиком и конструктором учебных курсов с использованием интерактивных мультимедийных инструментов. В связи с грядущими изменениями профессиональной роли учителя цифровой эпохи возникает главный вопрос: «Каким же должен быть учитель в век цифровых технологий?» Рассмотрим первые зарубежные попытки и предлагаемые решения. Согласно американским «Национальным стандартам образовательных технологий – NETS» [18], вектор продвижения обучения в цифровую эпоху должен удовлетворять упоминаемому выше дидактическому тетраэдру. Приводим содержание американских стандартов с сохранением первоначальной редакционной стилистики.

Учитель должен уметь: «способствовать и вдохновлять учёбу и творчество студентов; проектировать и разрабатывать методические системы обучения цифровой эпохи и дидактические системы диагностики и оценки; моделировать свою профессиональную деятельность

и обучение в цифровой эпохе; следить за своим профессиональным ростом и лидерством» [18].

Примерно в это же время были опубликованы и рекомендации Комиссии по образованию ЮНЕСКО, где в системе компетенций учителей в области ИКТ особо подчёркивалось, «что учителю недостаточно обладать компетенциями ИКТ, учитель должен быть способен помогать учащимся в духе сотрудничества, при решении проблем творчества внимание акцентируется на применении ИКТ» [19]. Далее перечислены следующие компетенции учителей цифровой эпохи в редакции Комиссии UNESCO: понимать ИКТ в образовании; знать образовательные программы и системы оценки, педагогику, ИКТ, организацию и администрирование [19]. Сделанный в этой системе компетенций UNESCO явный акцент на интеграцию ИКТ и педагогической науки предполагал:

а) *«интегрировать ИКТ в приобретение дидактических знаний и представлений о моделях теории обучения;*

б) *создавать обучающие виды своей профессиональной деятельности с применением ресурсов ИКТ для обеспечения определённого качества образовательных результатов;*

с) *использовать ИКТ в «запланированном» и «спонтанном» учебном взаимодействии;*

д) *разрабатывать презентации, которые бы должным образом использовали ресурсы ИКТ» [19].*

Процитированные выше стандарты и компетенции подразумевают необходимость естественного расширения роли учителя далеко за пределы традиционно устоявшегося профессионального образования. Компетенции UNESCO по интеграции ИКТ и педагогики – «интегрировать ИКТ в приобретение дидактических знаний и представлений о моделях теории обучения» – ненавязчиво призывают к расширению профессионального функционала учителя до учителя-дидакта, который профессионально сведущ в современной теории обучения. В то же время, американские стандарты ISTE считают важным, чтобы каждый учитель умел «проектировать и разрабатывать *методы* обучения цифровой эпохи и системы оценки» требует от учителя расширения его роли как инженера-проектировщика, т.е. того, кто знает и может проектировать и конструировать эффективную обучающую среду. Такая интеграция естественно подразумевает радикальное переосмысление трех ключевых ролей учителя в цифровую эпоху. От учителя требуется новое профессиональное понимание, осмысление и освоение современной теории обучения [18] для того, чтобы эффективно и продуктивно проектировать цели обучения, структуру и оцифрованное содержание и систему оценки, а также исследовать и реализовывать продуктивную связь между целями, содержанием и оценкой (Рис. 2).

Методическая система преподавания

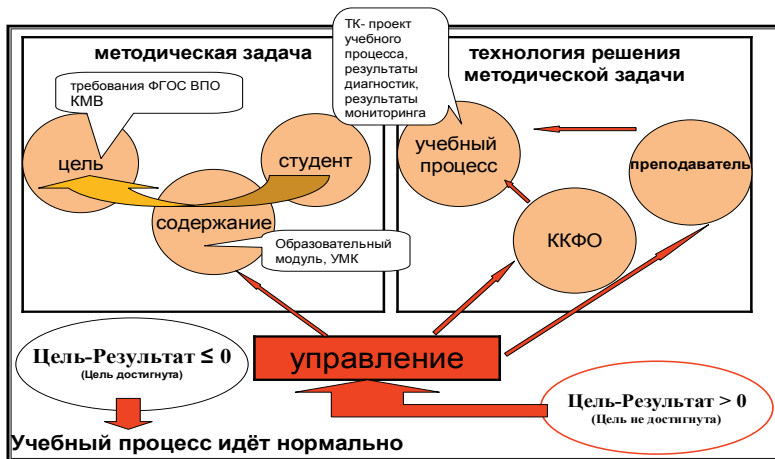


Рис. 2. Семикомпонентная модель методической системы обучения (МСО)

Остановимся на ряде моментов зарубежной педагогики, которая традиционно продолжает игнорировать категорию «МЕТОДИКА». Только в нашей стране слово «методист» отождествляется с методикой обучения! За рубежом «методист» – это представитель методистской церкви. Основной акцент при формировании нового взгляда на теорию обучения следует начинать с развития проектировочно-конструкторского мышления учителей. Развитие конструкторского мышления учителя – это сложный процесс, основанный на радикальной модернизации теории обучения, особо акцентируя внимание на следующих ключевых компетенциях:

1. *Разработка целей обучения:* создать оснащённую технологиями обучающую среду, ориентированную на заранее заданное качество образовательного результата, что позволяло бы учащимся ставить собственные цели обучения, отслеживать и оценивать собственное продвижение в учёбе;

2. *Структурирование и проектирование учебного содержания:* разрабатывать интерактивное содержание и соответственные траектории обучения путём выбора и разработки заданий, проблем, проектов и видов учебной деятельности, которые естественно вбирают в себя цифровые инструменты и образовательные ресурсы ИКТ;

3. *Создание оптимальной системы оценки*, соответствующей целям и содержанию обучения и обеспечивающей использование оценочных данных для улучшения и мотивирования обучения.

Подробнее и конкретнее методический анализ этих компетенций будет продолжен при обсуждении результатов Берлинского научного симпозиума 1990 г. и авторской педагогической технологии проектирования учебного процесса.

А что же происходит всё это время в нашей педагогической науке? Более полувека назад членом-корреспондентом АПН РСФСР Г. И. Щукиной была предложена модель *методической системы обучения*, состоящая из пяти компонентов: цель, содержание, методы обучения, оргформы и средства обучения. Графически эти компоненты были расположены в виде пятиугольника. Впервые в этой модели были взаимосвязаны цель и содержание, но, к сожалению, модель была «бездетна»: в ней не оказалось ни ученика, ни учителя, а функциональное предназначение оставшихся компонентов было весьма невнятным.

В 1988 г. в НИИ Общего среднего образования АПН СССР создается лаборатория информатизации школьного образования, в задачи которой входит разработка образцов использования в методике обучения компьютера и ИКТ. Первыми публикациями в центральной педагогической прессе стали статьи О. И. Бахтиной [1, 2], в которых методически конкретно обсуждались возможности взаимодействия содержания традиционного школьного предмета истории с новыми дидактическими возможностями информационно-коммуникативных технологий, специфику которых предстоит продуктивно учитывать при проектировании структуры и содержания гуманитарных школьных учебников [3].

В 1989 г. В. П. Беспалько в пособии «Слагаемые педагогических технологий» совершает революционный переворот в наших представлениях о педагогической системе обучения (ПСО): *во-первых*, он выводит на педагогическую арену две главные фигуры обучающей деятельности – *ученика и учителя*, *во-вторых*, функционально разделяет педагогическую систему на две функциональные части: *педагогическую задачу и технологию (!?) решения педагогической задачи* (сразу заметим, что *никакой технологии* у Владимира Павловича в то время не было), *в-третьих*, все компоненты педагогической системы были соединены многочисленными стрелками, иллюстрирующими их взаимодействие. Основное достоинство модели ПСО В. П. Беспалько – это введение компонента «учебный процесс», что фактически стало постановкой перед дидактикой проблемы поиска адекватной *модели учебного процесса*.

В 1990 г. в Западном Берлине проходит Научный симпозиум АПН СССР и АПН ГДР. Этот исторический симпозиум был последним мероприятием АПН ГДР, на котором обсуждались возможные подходы к реализации педагогической стратегии использования компьютера

и информационных технологий в школьном образовании. Особое внимание вызвало выступление О.И. Бахтиной [3], в котором был рассмотрен широкий круг вопросов проектирования и реализации одного из первых образцов информационной технологии на уроках гуманитарного цикла. Фактически речь шла о новом взгляде на функционирование традиционной методической системы обучения в новых условиях широкого использования ИКТ: обсуждались вопросы совершенствования профессиональной педагогической деятельности учителя истории, которому предстоит радикально перестраивать свою собственную традиционно сформированную методику [3]. Демонстрация первого образца использования информационной технологии, в котором изменилась структура уроков [4], больше внимания стало уделяться иллюстративному материалу, предоставляемой специальной компьютерной программой, существенно усилившему наглядность представления учебного материала, новому целевому принципу систематизации самостоятельной деятельности учащихся [4], как фактическому прообразу будущего параметра «Дозирование» технологической карты. Здесь же впервые прозвучал термин «Диагностика» [5], при раскрытии методического предназначения «Компьютерной тетради» [6]. Методически очевидным стала необходимость упрощения и целевой направленности опросно-оценочной деятельности учителя [5]. Своеобразным обобщением всех вышеперечисленных предложений, прозвучавших на симпозиуме, стала иная форма и иной характер учебных заданий для самостоятельной учебной деятельности учащихся по истории в компьютерном классе.

Впервые была представлена «Компьютерная тетрадь» [6], как новая открытая форма сценария учебной деятельности школьников, которая при этом ещё и фиксирует результаты и качество самостоятельного выполнения учебных заданий с помощью компьютера. Фактически эта компьютерная тетрадь явилась первым экспериментальным образцом *технологического мониторинга*, получившего в дальнейшем широкое использование и в других учебных предметах.

Результатом научного обобщения и систематизации всего вышесказанного стала первая принципиально новая экспериментальная модель школьного учебника [7], которому предстояло функционировать в информационном образовательном пространстве. Только через несколько лет стали появляться аналогичные учебные пособия по алгебре, информатике, физике, специально ориентированные на широкое использование компьютеров. Главным результатом Берлинского научного симпозиума стало изменение нашего взгляда на роль компьютера в технологизации учебного процесса и методической системы обучения при решении дидактических проблем информатизации методических систем обучения.

В XXI в. дидактика все нагляднее стала демонстрировать свою абсолютную неготовность к выполнению своих традиционно канонизированных научных функций в условиях современного электронного обучения и, а это самое главное, дидактика не в состоянии сегодня предоставить практике современную продуктивную теорию обучения, адекватную требованиям ИТ-образования. Все больше становится очевидным, что дидактике для полноценного функционирования остро необходим такой учитель, который профессионально умеет применять современную теорию электронного обучения, профессионально обладает методической культурой и соответствующей стилистикой проявления своих личных качеств в профессиональной деятельности и творчестве. Последний тезис требует существенного уточнения: во-первых, опираясь на отечественную многолетнюю практику, можно утверждать, что *искусство обучения* – это синтез методической культуры и методического искусства, достигаемый учителем в своей профессиональной педагогической деятельности! Такое качественное переосмысление *дидактики как науки, инженерии и искусства обучения* является своевременным в свете радикального пересмотра роли традиционной дидактики.

Так Рутвен [17] считает, что дидактическая инженерия концентрируется прежде всего на «детальном» конструировании учебного процесса, который позже может быть воспроизведён в другой «точке» времени и пространства в заранее определённых условиях. Дидактическая инженерия направлена на использование научных методов и способствует формированию *конструктивного мышления* учителя. Дидактическая инженерия также способствует развитию аналитической аргументации учителя, нацеленного на применение макро- и микроанализа дидактических систем, процессов и ситуаций, изучение, разработку и конструирование образовательных продуктов, ориентированных на результат; приложение научного метода и конструкторского мышления к анализу дидактических систем, процессов и ситуаций в целях создания эффективной обучающей среды. Подробнее вышесказанное представлено (См. рис. 3) в виде 12 стадий современной профессиональной деятельности учителя, работающего по педагогической технологии проектирования учебного процесса.

Но главным результатом Берлинского симпозиума стало смещение центра тяжести от информатизации в сторону технологизации и осознания острой необходимости в создании педагогической технологии в условиях начинающейся стандартизации школьного образования страны. Директор Центра профессионального образования В. В. Шапкин в своей концепции развития образования в начале 90-х гг. писал: «Как только педагогический коллектив собирается переходить на работу в условиях образовательного стандарта, он должен прежде профессионально освоить педагогическую технологию». Однако суть педагогической технологии раскрыта ещё не была.

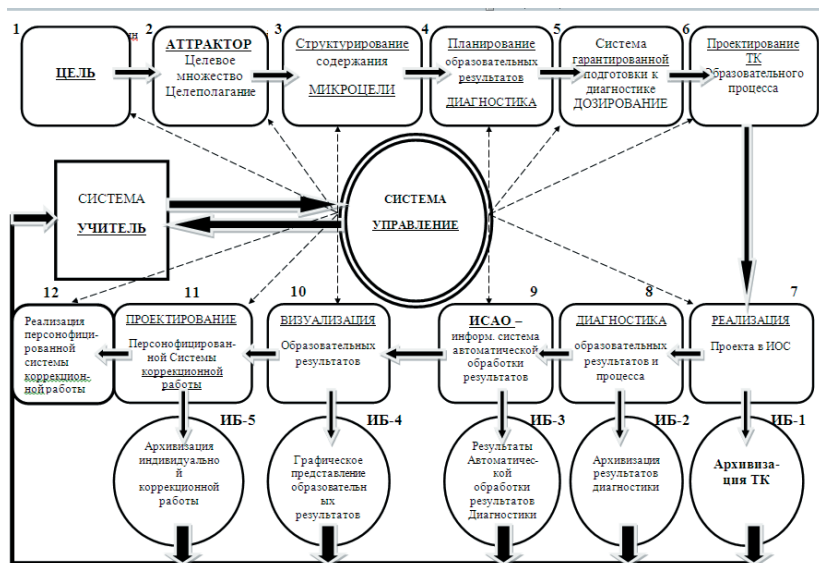


Рис. 3. Современная профессиональная деятельность учителя, освоившего педагогическую технологию проектирования учебного процесса

В 1993 г. В.М. Монахов трансформирует педагогическую систему В.П. Беспалько с учётом уже накопившихся в методике представлений об учебном процессе в методическую систему обучения – МСО и, а это самое главное, впервые вводит в профессиональную педагогическую деятельность учителя элементы *объективной управленческой деятельности* в виде инновационного седьмого компонента – «управление»! Кроме этого минимизируется весь ансамбль стрелок взаимосвязей: их остается в МСО (См. Рис. 2) только две – от компонента «управление» к двум компонентам – «цель» и «учебный процесс» (для принятия учителем управленческого решения от компонента «учебный процесс» требуются только результаты диагностик). Управление трактуется как разность между намеченной целью и полученным результатом обучения. Если разность положительная, то это означает, что учитель и учащиеся поставленной цели обучения не достигли. Разность нулевая или отрицательная означает: учебный процесс идет нормально!!! Реакция В.П. Беспалько на Ученом совете в Институте развития профессионального образования, где докладывалась концепция авторской педагогической технологии проектирования учебного процесса и управления им, была неожиданной: «Я внесу эту схему в новое издание «Слагаемых педагогической технологии»».

Пять лет работы лаборатории информатизации школьного образования приводят к появлению принципиально новой концептуальной идеи о том, что все виды *технологизации учебного процесса и методической системы* обучения безусловно должны предшествовать уже начавшейся информатизации школьного образования. Только в этом случае решение проблемы технологизации МСО приобретает конкретный содержательный смысл: технологизацию целесообразно начинать с поиска универсального модельного представления *самого учебного процесса в границах одной учебной темы любого школьного предмета*.

Именно такая модель в 1993 г. и разрабатывается В. М. Монаховым. Модель состоит из пяти параметров: цель – диагностика – дозирование самостоятельной учебной деятельности учащихся – коррекция – логическая структура. Фактически сразу на основе этой универсальной для любого школьного предмета параметрической модели была «открыта» *технологическая карта* (ТК), по своему стандартизированному виду уже готовая для ввода в компьютер с целью соответствующей автоматической обработки получаемых результатов диагностики (Рис. 4).

Технологическая карта															©В.М. Монахов
Логическая структура															
В1			В2			В3			В4						микроцели
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	уроки
.....>															
Д1			Д2			Д3			Д4						диагностика
Р1			Р2			Р3			Р4						предметные
MP1			MP2			MP3			MP4						метапредметные
LP1			LP2			LP2			LP2						личностные
Уровень 3	Персонализированные личностные результаты развития (ЛР)														
Уровень 2	Метапредметные результаты (MP)														
Уровень 1	Предметные результаты (P)														
Целеполагание					Диагностика					Коррекция					
В1					Д1					К1					
В2					Д2					К2					
В3					Д3					К2					
Дозирование домашней работы															
Удовлетворительно					Хорошо					Отлично					
Доз 1					Доз 1					Доз 1					
Доз 2					Доз 2					Доз 2					
Доз 3					Доз 3					Доз 3					

Рис. 4. Технологическая карта

В марте 1993 г. проводится первый научно-практический семинар под Коктебелем в Крыму «Педагогическая технология проектирования учебного процесса», на котором учителя всех школьных предметов последовательно проходят первоначальную подготовку в практическом использовании технологии в своей профессиональной деятельности. Впервые учительство обучалось педагогической технологии

конструирования технологической карты по своему учебному предмету! Обобщением результатов семинара стала монография В. М. Монахова «Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса» (1995).

В 1997 г. в Новокузнецке проводится Межрегиональная научно-практическая конференция «Педагогические технологии В. М. Монахова: концепция, внедрение, развитие», первый день которой посвящается открытым технологическим урокам по всем школьным предметам в пяти школах. В 2006 г. выходит монография «Введение в теорию педагогических технологий» [14]. В 2012 г. разрабатывается концепция технологического учебника полного цикла и, как образец реализации этой концепции, издается учебник по высшей математике для педагогических университетов [13], что фактически ознаменовало методическую реализацию инновационной структуры современной методической системы электронного обучения в технологическом учебнике *полного цикла!* В дальнейшем были созданы такие же учебники по информатике, алгебре, физике (полный цикл трактуется и тогда, и сейчас как наличие «ИСаО-информационной системы автоматической обработки результатов диагностик» и «Информационной системы автоматического формирования методических рекомендаций учителю по коррекционному совершенствованию уже реализованного проекта учебного процесса»).

В 2015 г. В. М. Монахов радикально модернизирует структуру методической системы обучения, в структуре которой появляются такие инновационные компоненты, как:

- Технологический мониторинг,
- Информационные банки нескольких типов,
- Информационная система автоматической обработки результатов диагностик,
- Информационная система визуализации результатов диагностик,
- Информационная система формирования и выдачи методической рекомендации по совершенствованию и коррекции проекта учебного процесса по конкретной учебной теме, уже реализованной в учебной группе (рис. 3).

Далее раскрываются основные концептуальные моменты авторской педагогической технологии в контексте уже упоминаемых стандартов ЮНЕСКО. Ясно, что главным инструментом учителя в педагогической технологии становится технологическая карта, которая строго регламентирует, стандартизирует и структурирует будущий реальный учебный процесс в границах одной учебной темы. Компоненты «Целеполагание», «Дозирование», «Диагностика» технологической карты впервые рассматриваются как *вычислительные параметры*: по их значениям учитель может интегрально вычислить параметр «Логическая структура», который собственно и становится *визуально обозримой*

моделью учебного процесса в данном классе. Учитель не на словах, а на деле реально *выступает соавтором* проекта будущего учебного процесса, профессионально качественно демонстрируя весь спектр компетенций ЮНЕСКО: именно учитель определяет структурную последовательность учебного процесса на языке микроцелей и выбирает то учебное содержание и те виды учебной деятельности, которые, по его субъективному профессиональному мнению, обеспечивают успешное достижение этих микроцелей, фактически представляющие требования ФГОС к качеству предметных, метапредметных и личностных образовательных результатов. Технологическая карта (ТК) (рис. 4), во-первых, повышает персональную ответственность как учителя, так и учащихся за содержание и результативность уроков по данной учебной теме, определяет реальный вклад каждого урока в процесс познания, обеспечивает открытость и демократичность как учебного процесса, так и систему диагностики образовательных результатов. «Целеполагание» – основополагающий компонент ТК, который впервые позволяет учителю задать и определить (вычислить) значение и содержание всех остальных четырех компонентов ТК, которые в своей совокупности конкретно и четко демонстрируют полное соответствие требованиям стандарта ЮНЕСКО.

«Целеполагание» – это самая ответственная процедура, результатом которой становится построение учителем всех микроцелей учебной темы. Ориентируясь на требования ФГОС и рабочую программу учебного предмета, учитель, исходя из своего методического опыта и уровня своей методической культуры, переводит традиционное содержание учебной темы на язык микроцелей и структурно представляет всё это в виде последовательности микроцелей. Это дает учителю возможность спроектировать и реализовать свое видение структуры содержания будущего учебного процесса и радикально сориентировать это содержание на ожидаемые образовательные результаты: предметные, метапредметные и личностные. Структура содержания учебной темы, переведённая учителем на язык целеполагания и представленная в виде последовательности микроцелей, определяет дидактическую траекторию, которой уже следует и которую реализует учитель в органическом взаимодействии с каждым учащимся.

Система микроцелей не только задаёт логическую структуру будущего учебного процесса, но и играет собственную дидактическую роль как уже *визуализированная модель* учебного процесса в данном классе, понятную и каждому учащемуся, и родителям. Число микроцелей в границах учебной темы предлагается от 2 до 5, что должно быть пропорционально объёму учебной темы: минимальное число уроков для 2 микроцелей – 6, максимально допустимое число уроков по учебной теме 24, что соответствует 5 микроцелям. Эти числовые параметры стали

результатом многолетних экспериментальных исследований на наших экспериментальных площадках. Содержание всех микроцелей должно быть обязательно диагностируемым и иметь понятную и обучающемуся, и родителям чёткую формулировку, что в первую очередь зависит от методической культуры учителя.

«Диагностика» – это технологическая процедура, фиксирующая факт достижения или факт не достижения микроцели. В авторской педагогической технологии диагностика состоит из 4 заданий. Первое и второе задания – это уровень требований *стандарта*, т.е. *удовлетворительно*, что означает «*учащийся удовлетворяет требованиям ФГОС*». Третье задание – это *хорошо*, четвертое задание – *отлично*.

Такая структура диагностики, во-первых, позволяет *гарантировать качество* подготовки учащегося в соответствии с требованиями стандарта «*должен знать*», во-вторых, устанавливаются заранее и гласно примерные образцы содержания диагностики по трудности и сложности.

«Дозирование» самостоятельной деятельности учащихся при подготовке к успешной диагностике – это достаточно индивидуальное «методическое видение» учителем содержания и объема самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащегося для успешного прохождения диагностики, что фактически знаменует системно-деятельностный подход в современном отечественном школьном образовании. Именно «Дозирование» радикально меняет характер отношения учащихся к учебному процессу: им впервые предоставляется *право выбора уровня* своего образовательного результата, т.е. технология предоставляет право выбора будущей оценки в полном соответствии с законом «Об образовании в РФ».

«Логическая структура» – это последовательность уроков с указанием даты диагностик, а также соответствующих подпрограмм развития (развития речи, памяти, внимания и т.д.). Логическая структура включает в себя последовательность уроков, разбиваемой на зоны ближайшего развития по числу микроцелей. Заканчивается каждая зона диагностикой (Рис. 4).

Читателю уже ясно, что приступая к проектированию «Логической структуры», учитель должен разработать:

- набор микроцелей учебной темы В1, В2, В3;
- соответствующую систему диагностик Д1, Д2, Д3;
- соответствующую диагностикам систему дозирования самостоятельной деятельности учащихся в виде домашних заданий на трех уровнях.

«Коррекция» в технологической карте должна содержать информацию о возможных затруднениях и ожидаемых типичных ошибках. «Коррекция» является началом ответственной новой

профессиональной деятельности учителя по созданию для каждого учащегося *персонализированной системы коррекционной работы*. Многочисленные конференции экспериментальных школ по результатам научно-исследовательской деятельности педагогических коллективов фактически способствовали появлению новой категории методической литературы: «*Энциклопедии типичных ошибок учащихся*» по всем предметам!» Очевидная методическая ценность этого начинания учительства как цивилизованного наказания от армии работающих учителей методической науке и дидактике: что же надо ученым-методистам сделать, чтобы приведенные типичные ошибки превратились в случайные опiski!!

В заключение статьи сформулируем стратегически важные направления, продолжающие активно и содержательно формировать и совершенствовать современный взгляд на теорию обучения, гарантированно усиливая и обеспечивая *доказательность и объективность* получаемых дидактических и образовательных результатов.

1. Прогностические проблемы *математического моделирования* основных педагогических объектов в условиях ИТ-образования и создания соответствующих педагогических технологий.

2. Проблемы разработки и апробации универсальной педагогической технологии проектирования основных педагогических объектов с наперед заданными дидактическими свойствами.

3. Проблема разработки педагогической технологии *проектирования первоначальной* модели педагогического объекта, методологически удовлетворяющей научным требованиям В. В. Краевского к теоретической и инструментальной моделям.

4. Проблема *глобальной технологизации педагогической деятельности* массового учителя и системное обеспечение этой деятельности современным технологическим инструментарием и стандартизированным электронным дидактическим арсеналом.

5. Проблема создания эффективной универсальной педагогической технологии проектирования *собственной методической системы* «Я – успешный учитель в ИОС» и массовое использование этой технологии, во-первых, как главного системообразующего учебного предмета в педагогическом образовании, во-вторых, как «Дидактического самоучителя» для работающих учителей.

6. Проблема разработки методологических основ *усиления объективности и доказательности получаемых результатов* в современных дидактических и методических исследованиях.

7. Проблема создания методологических основ *прогностического моделирования тенденций развития основных педагогических объектов* в ИТ-образовании, органично обеспечивающих целостность и непротиворечивость их последующего функционирования.

8. Проблема определения и внедрения такого инновационного понятия, как *«рабочее исследовательское поле учителя»*, главного создателя современных «позитивных образовательных практик». Важно заметить, что позитивная практика была и остается движущей и направляющей силой развития дидактики и педагогической науки.

9. Проблема создания методологических оснований и *аппарата математического моделирования педагогических объектов* в дидактике.

10. Проблема создания технологического *инструментария проектной деятельности по созданию математических моделей педагогических объектов*, а также определение основных характерологических признаков и дидактических свойств создаваемых моделей для использования в дидактике.

11. Проблемы формирования и апробации *«универсального исследовательского дидактического инструментария учителя»* как будущей методологии использования зарождающегося сегодня «Стандартизированного дидактического электронного арсенала», доступного каждому работающему учителю.

12. Проблема исследования методических особенностей *параметрического задания образовательных результатов* в виде предметных результатов, метапредметных результатов и личностных результатов в контексте современной дидактической трактовки (рис. 4) технологических параметров «Содержание», «Диагностика», «Дозирование» и «Распределенный контент» в ИОС.

13. Проблема исследования *дидактических возможностей технологического мониторинга* (рис. 3) в формировании у учительства первоначальных представлений о *технологическом документообороте* в условиях ИОС.

Список литературы

1. Бахтина О.И. Информатизация гуманитарного образования. // Советская Педагогика, 1990. № 1. С. 34–39.

2. Бахтина О.И. Перспективы применения компьютера в совершенствовании школьного исторического образования. // Преподавание истории в школе, 1990, № 5.

3. Бахтина О.И. Проектирование новой информационной технологии обучения истории // Монографический сборник «Информатизация школьного образования» / под ред. Монахова В. М., Штихта Ш., Бахтиной О. И. Москва-Берлин, 1990.

4. Бахтина О.И. Задания для самостоятельной работы по истории древнего мира // Пособие для учителя. М.: изд. НИИ СиМО АПН СССР, 1988.

5. Бахтина О.И. Вопросы и задания для проверки знаний по истории древнего мира, 6кл. // «Вопросы и задания для проверки знаний учащихся по истории» (5–11кл) М.: изд. НИИ ОСО РАО. 1992.
6. Бахтина О.И. Компьютерная тетрадь. М.: Изд. НИИ ОСО РАО, 1992.
7. Бахтина О.И. Задания для самостоятельной работы по истории древнего мира: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. 95 с..
8. Боровских А.В., Розов Н.Х. Научный семинар по педагогике // Педагогика, № 10, 2014. С. 109–116.
9. Монахов В.М. Разработка прогностической модели развития теории обучения для ИТ-образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование, выпуск 14 том 2, 2017. С. 111–121.
10. Монахов В.М. Численные методы в дидактических исследованиях как инновационный фактор объективизации и доказательности образовательных результатов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2017, № 1. С. 17–28.
11. Монахов В.М. Проектирование системы методического обеспечения образовательных стандартов // Педагогика, 2016, № 3. С. 7–25.
12. Монахов В.М. Технология проектирования методической системы с заданными свойствами в высшей школе // Педагогика, 2011, № 6. С. 43–46.
13. Монахов В.М., Мусаелян А.Г., Монахов Д.Н. Математика. Технологический учебник полного цикла. М.: Изд-во МГУП. 2012. 138 с.
14. Монахов В.М. Введение в теорию педагогических технологий. Волгоград: Перемена, ВГПУ, 2006. 318 с.
15. Hugh St Victor. The Didascalicon / Trans. By J. Taylor. New York: Columbia University Press. 1961.
16. Chevallard Y. Pourquoi la transposition didactique? (Why didactic transposition?) Seminar in Didactics and Pedagogy of Mathematics, (pp. 167–194). +IMAG, University of Grenoble, pg.8. 1982.
17. Ruthven K. The didactical tetrahedron as a heuristic for analysing the incorporation of digital technologies into classroom practice in support of investigative approaches to teaching mathematics. ZDM – The International Journal of Mathematics Education, 44 (5), 627–640.
18. Information Society for Technology in Education. The National Educational Technology Standards for Teachers. ISTE. (URL: <http://www.iste.org/standards/nets-for-teachers>.2008.20.03.2018)
19. UNESCO. Competency Framework for Teachers. UNESCO. Retrieved on June 3, 2013. (URL: <http://www.unesco.org/new/en/unesco/themes/icts/teacher-education/unesco-ictcompetency-framework-for-teachers/>. 20.03.2018)
20. Sawyer K., ed. The Cambridge Handbook of the Learning Sciences. Cambridge: Cambridge University Press. 2006.

THE FORMATION OF A NEW PERSPECTIVE ON INFORMATIZATION AND SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL DEVELOPMENT OF THE MODERN THEORY OF TRAINING

О. И. БАХТИНА, В. М. МОНАХОВ

In the article, on the basis of the system-activity approach, the features of the evolution of views on the theory of learning are examined. This makes it possible to obtain a holistic view of the logic of the analytical rethinking of the subject and tasks of traditional didactics in the digital age. Comparison of the most significant moments in the solution of the problems of informatization and technological development of education in the process of modernization of the basic functions of modern teaching theory and the didactic functional of the modern model of the educational process in conditions of a new information educational environment is given.

Key words: educational technology, didactics, engineering, teaching area of the teacher working the research field of the teacher, process map, process monitoring, technologization of pedagogical activity.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Бахтина Ольга Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент.
E-mail: boi8@inbox.ru

Монахов Вадим Макариевич – доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник Института стратегии развития образования Российской академии образования, член-корреспондент РАО. E-mail: monakhov.vadim2015@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗНОУРОВНЕГО УПРАВЛЕНИЯ ИНОЯЗЫЧНЫМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ В РОССИЙСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

А. Н. РЫБЛОВА

(кафедра английского языка как второго Московского государственного лингвистического университета; e-mail: alla.r61@mail.ru)

В статье поставлена актуальная проблема технологичного разноуровневого управления образовательным процессом, осуществляемого на иностранных языках в российских университетах. Для её решения автор предлагает использовать технологию разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом, подробно описывает структурные и функциональные компоненты и показывает особенности технологического процесса её реализации в российском университете.

Ключевые слова: технология, разноуровневое управление, иноязычный образовательный процесс, структурные и функциональные компоненты, технологический процесс, российский университет.

Для расширения международных контактов во всех сферах деятельности и продвижения прорывных российских идей и технологий за рубежом существует необходимость подготовки кадров на иностранных языках. В настоящее время в большинстве российских университетов широко внедряется иноязычный образовательный процесс по базовым дисциплинам профессионального цикла, который обеспечивает будущим специалистам наилучшие условия не только для овладения профессией, но и для их трудоустройства в зарубежных компаниях.

Главной проблемой при этом является отбор и использование таких образовательных технологий, которые смогли бы обеспечить будущим специалистам интенсивное овладение иноязычной профессиональной речевой деятельностью в устной и письменной форме по выбранной специальности наряду с освоением профессиональных знаний, умений и норм профессионального поведения. Кроме того, технологически организованный иноязычный образовательный процесс позволит приблизить обучение в университете к реальным профессиональным условиям функционирования зарубежных холдингов, корпораций и др., которые заинтересованы в трудоустройстве наших выпускников.

Для успешной разработки и применения таких технологий в системе высшего образования следует опираться на современные международные достижения в области лингводидактики, психологии и теории менеджмента. Для обеспечения качества иноязычного образовательного процесса в университете нами была смоделирована и апробирована технология разноуровневого управления, которая опирается на теоретические исследования отечественных и зарубежных лингвистов, дидактов и психологов (В.П. Беспалько, Б. Блум, А.А. Вербицкий, Гронлунд, И.А. Зимняя, Г.А. Китайгородская, М.В. Кларин, М.В. Кузьмина, Н.Ф. Талызина и др.) [1–6, 10–12]. Она оперирует следующей терминологией.

Технология – это стандартизированный циклический процесс, направленный на переработку профессионально значимого иноязычного содержания (информации), предусмотренного учебными программами, и осуществляемый субъектами иноязычного образовательного процесса для достижения профессионально заданных целей с помощью комплекса интенсивных методов, организационных форм и средств обучения в профессионально значимых ситуациях [7, 8, 9].

Цели – это планируемые и измеримые результаты *разноуровневых* совместных действий субъектов иноязычного образовательного процесса, направленные на приобретение профессиональных знаний и присвоение норм профессионального поведения, формирование и совершенствование умений и навыков.

Содержание представляет собой профессионально значимую иноязычную информацию, *разную по объему и сложности*, снабженную разноуровневым учебно-методическим инструментарием, который обеспечивает поэтапное формирование профессиональных навыков.

Интенсивный метод – это совокупность приемов активного взаимодействия преподавателя и обучающихся в профессионально заданных ситуациях, направленный на переработку максимума профессионально значимой иноязычной информации при сокращении до минимума темпоральных характеристик.

Средства – это специально разработанные лингводидактические материалы и различные виды аудиовизуальной техники, предназначенные для повышения эффективности профессионально ориентированного иноязычного образовательного процесса.

Интенсивный цикл организационных форм представляет собой взаимосвязанные по времени и процессу виды аудиторных занятий, проводимых последовательно и концентрированно под руководством преподавателя.

Интенсивные методы и средства руководства и контроля предусматривают их рациональный отбор на каждом занятии, входящем в интенсивный цикл организационных форм, в зависимости от уровня иноязычного образовательного процесса [7, 8, 9].

Технология разноуровневого управления предлагает адекватное технологическое обеспечение для реализации эффективного управления профессионально ориентированным иноязычным образовательным процессом на разных уровнях. Смоделированная на основе системного подхода, она представляет собой целостное образование, включающее структурные и функциональные компоненты, осуществляющие взаимосвязь между собой и с внешней средой с помощью принципа профессиональной направленности (рис.1).

Структурными компонентами технологии являются:

- *цели*, реализованные в *программе образовательного процесса* обучающихся по переработке профессионально значимой иноязычной информации, которая предусмотрена для трех уровней (репродуктивно-поискового, поисково-исследовательского и исследовательско-проектировочного), а также в *программе разноуровневой управляющей деятельности* преподавателя, которая подразумевает: приобщение обучающихся к иноязычному образовательному процессу и управлению им; согласованную управляющую деятельность преподавателя и обучающихся; партнерство в иноязычном образовательном процессе и управлении им субъектами образования;

- *содержание* представлено в виде текстов разного объема и сложности, которые содержат профессионально значимую иноязычную учебную и научную информацию, предусмотренную для определенной специальности, направления, профиля подготовки, предъясняется в устной или письменной форме преподавателем или ТС обучения; содержание снабжено системой разноуровневых проблемных познавательных задач-заданий и структурно-логическими схемами, содействующими проникновению в суть идей, концепций, теорий, формулированию определений понятий и выявлению взаимосвязи между ними, описанию событий, процессов, иллюстрации фактов и т.п.;

- *комплекс интенсивных методов и средств* руководства и контроля включает: метод *проблемной постановки и решения задач* и средства (проблемные познавательные задачи / задания); *эвристические методы* (дискуссия / диспут, ролевая / деловая игра) и средства (сценарии игр, дискуссий, диспутов и т.п.); *исследовательские методы* (анализ, синтез, индукция, дедукция, моделирование и др.) и средства (профессионально заданные ситуации, теории, гипотезы, понятия, факты, структуры, процессы и др.); методы *программированного контроля* (с помощью компьютера, тестирование) и средства (тесты, обучающие и контролируемые программы для компьютера);

- *интенсивный цикл организационных форм*, представляющий собой взаимосвязанные по времени и процессу виды аудиторных занятий: (лекция → семинар → занятие – профисследование → консультация-тестирование / коррекция /диагностика); этот цикл предусматривает

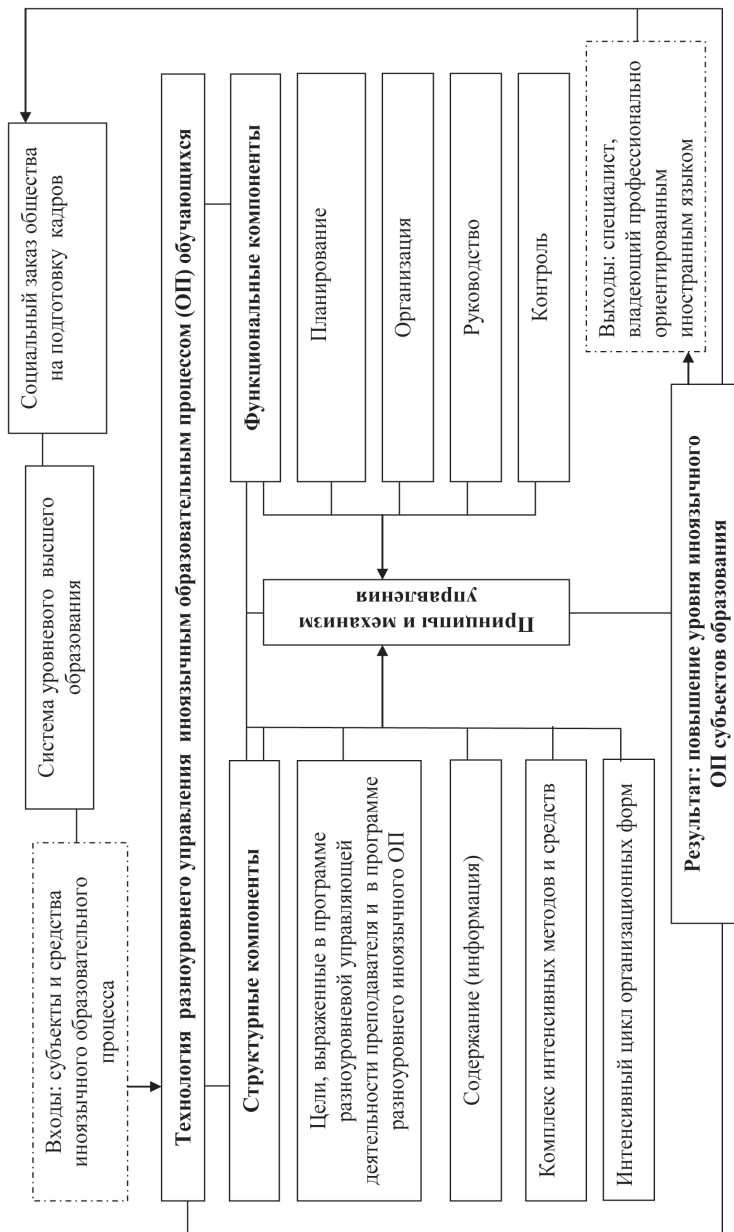


Рис. 1. Структурные и функциональные компоненты технологии разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом обучающихся и ее связь с внешней средой

внеаудиторное профессионально ориентированное взаимодействие субъектов иноязычного образовательного процесса в малых группах (2–3 человека) под руководством преподавателя с помощью информационно-телекоммуникационных технологий и информационных библиотечных ресурсов, предъявляемых сотрудником библиотеки.

Функциональными компонентами разработанной технологии разноуровневого управления являются: функции, принципы и механизм управления. *Функции управления*, по нашему мнению, – это различные виды педагогической деятельности, направленные на прогнозирование, координацию, регулирование, диагностику и оценивание процесса и результата действий субъектов обучения и реализуемые в зависимости от уровня иноязычного образовательного процесса студентов. К функциям разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом мы относим [7, 8, 9]:

- *планирование*, которое представляет собой программу разноуровневых действий, осуществляемых преподавателем для того, чтобы достичь целей разноуровневого иноязычного образовательного процесса и предусматривает: учет внешних и внутренних факторов, определение целей, выбор технологии реализации совместной деятельности обучающихся и преподавателя, прогнозирование результата, проверку, оценку и коррекцию;

- *организацию*, включающую принятие решений и координацию разноуровневых действий по их реализации; *принятие решений* подразумевает: формулировку задач и сбор информации о способах их решения, анализ альтернативных вариантов и выбор критериев оценки их эффективности, доведение решений до обучающихся с указанием сроков и средств; *реализация решений* предусматривает: обоснование выбора технологии обучения, постановку задач обучающимся разного объема и сложности и объяснение путей их решения, выдачу индивидуальных и групповых заданий и координацию действий по их выполнению, установление временных стандартов выполнения отдельных действий и иноязычного образовательного процесса в целом;

- *руководство*, обеспечивающее процесс регулирования иноязычного образовательного процесса, устранение отклонений от плана, стимулирование действий и мотивацию достижения результата в соответствии с поставленными целями;

- *контроль*, позволяющий преподавателю определить, правильна ли его технология разноуровневого управления, не нуждается ли она в корректировке для достижения целей; для этого необходимы: выработка стандартов, соответствующих определенному уровню, сопоставление результатов со стандартом, измерение результата и проведение коррекции.

Принципы разноуровневого управления определены нами как основополагающие регулятивные нормы, которым преподаватель должен следовать в процессе разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом. Были выделены следующие принципы разноуровневого управления: технологичности, цикличности, разноуровневости, интенсивности, диагностичности, экономичности, результативности [7, 8, 9].

Механизм разноуровневого управления характеризует разные по объему и силе способы психолого-педагогического воздействия и взаимодействия субъектов иноязычного образовательного процесса. Преподаватель по-разному использует его в зависимости от профессиональных потребностей, индивидуально-психологических особенностей и ценностных ориентаций обучающихся. Механизм управления также варьируется в зависимости от этапа обучения: во время подготовки к иноязычному образовательному процессу, в процессе его реализации и во время диагностики его результатов. Главная его задача обеспечить внешнюю и внутреннюю обратную связь. Координация и коррекция осуществляется только при наличии значительных отклонений от заданного уровня иноязычного образовательного процесса (рис.2).

Рассмотрев основные компоненты авторской технологии, мы можем описать процесс её реализации следующим образом. Технологический процесс разноуровневого управления предполагает определение разноуровневых профессионально значимых целей, которые формулируются через результаты иноязычного образовательного процесса, выраженные в программе разноуровневой деятельности студентов по переработке профессионально значимой иноязычной информации и в программе разноуровневой управляющей деятельности преподавателя. Программа разноуровневой управляющей деятельности преподавателя осуществляется путем планирования, организации, руководства и контроля в соответствии с принципами и механизмом разноуровневого управления. Главной целью реализации этой программы является координация иноязычного разноуровневого образовательного процесса, которая достигается посредством применения комплекса интенсивных методов и средств руководства и контроля в профессионально заданных ситуациях, воссоздаваемых в рамках интенсивного цикла организационных форм.

Данные о процессе и результате иноязычного образовательного процесса поступают преподавателю, который диагностирует достигнутый уровень и корректирует (при необходимости) в совместной деятельности со студентами объем и качество переработанной за единицу времени профессионально значимой иноязычной информации, уровень когнитивной организации и регуляции деятельности, а также качество процесса управления. Преподаватель использует полученные данные для совершенствования преподавания. Обучающимся они помогают

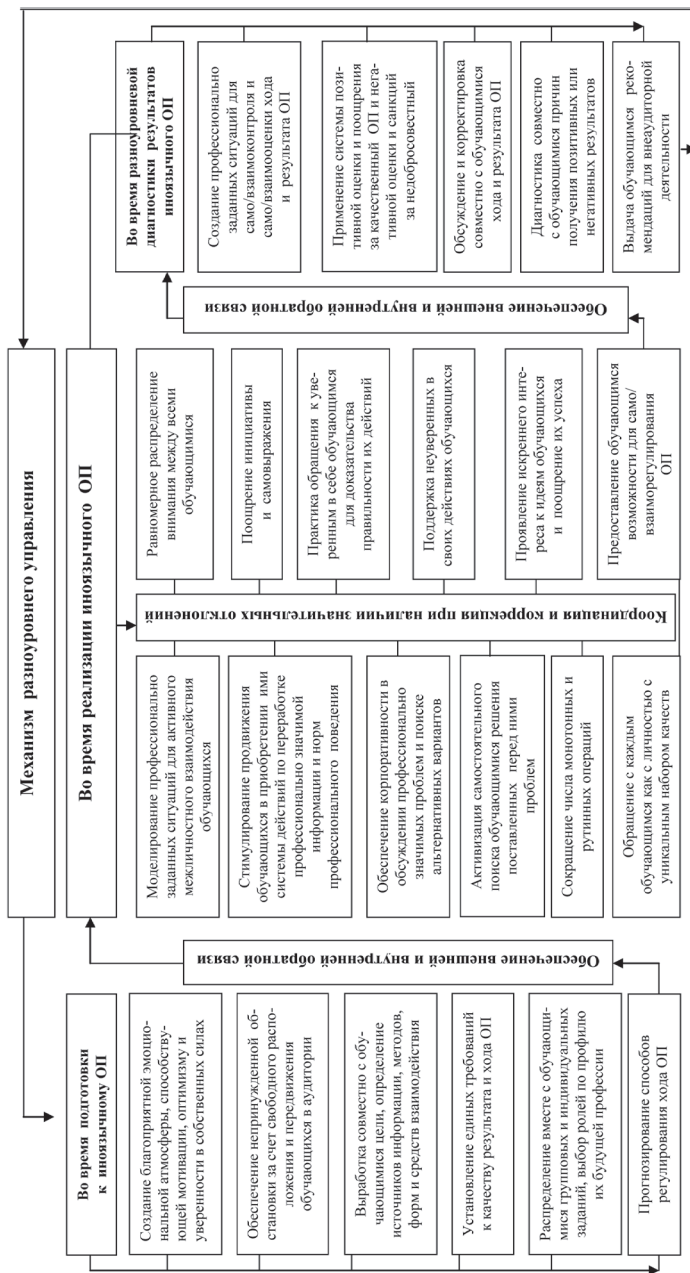


Рис. 2. Механизм разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом (ОП)

улучшить процесс индивидуального усвоения. Таким образом, эффективность управления достигается за счет разноуровневой и интенсивной организации профессионально ориентированного иноязычного образовательного процесса с диагностично поставленными профессионально значимыми разноуровневыми целями, достижение которых поддается четкому определению и количественным измерениям (рис.3).

Многолетние экспериментальные данные свидетельствуют, что технология разноуровневого управления может быть внедрена в иноязычный образовательный процесс университета, если будут обеспечены следующие *организационно-педагогические условия*:

- разноуровневое программирование иноязычного образовательного процесса студентов и управляющей деятельности преподавателя в соответствии с диагностично поставленными профессионально значимыми целями;

- предъявление для переработки разного объема и сложности профессионально значимого содержания и учебно-методического инструментария;

- интенсивная реализация цикла организационных форм (видов занятий) в рамках учебной недели;

- применение разноуровневого комплекса интенсивных методов и средств руководства и контроля в разных профессионально заданных ситуациях;

- реализация преподавателем разного по объему, силе и времени психолого-педагогического воздействия на обучающихся с учетом их профессиональных потребностей, индивидуально-психологических особенностей и ценностных ориентаций;

- проведение разноуровневой (предварительной, текущей и заключительной) диагностики объема и качества переработанной профессионально значимой иноязычной информации, а также уровня сформированности умений самопроектирования, самоорганизации и саморегуляции, самоконтроля и самооценивания собственной деятельности, деятельности сокурсников;

- уменьшение числа студентов на долю преподавателя в аудиторное время, содействующее индивидуализации профессионально ориентированного обучения;

- организация внеаудиторной самостоятельной работы в малых группах (2–3 человека) под руководством преподавателя с помощью информационно-телекоммуникационных образовательных технологий и сотрудника библиотеки посредством информационных библиотечных ресурсов.

Технология разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом предоставляет:

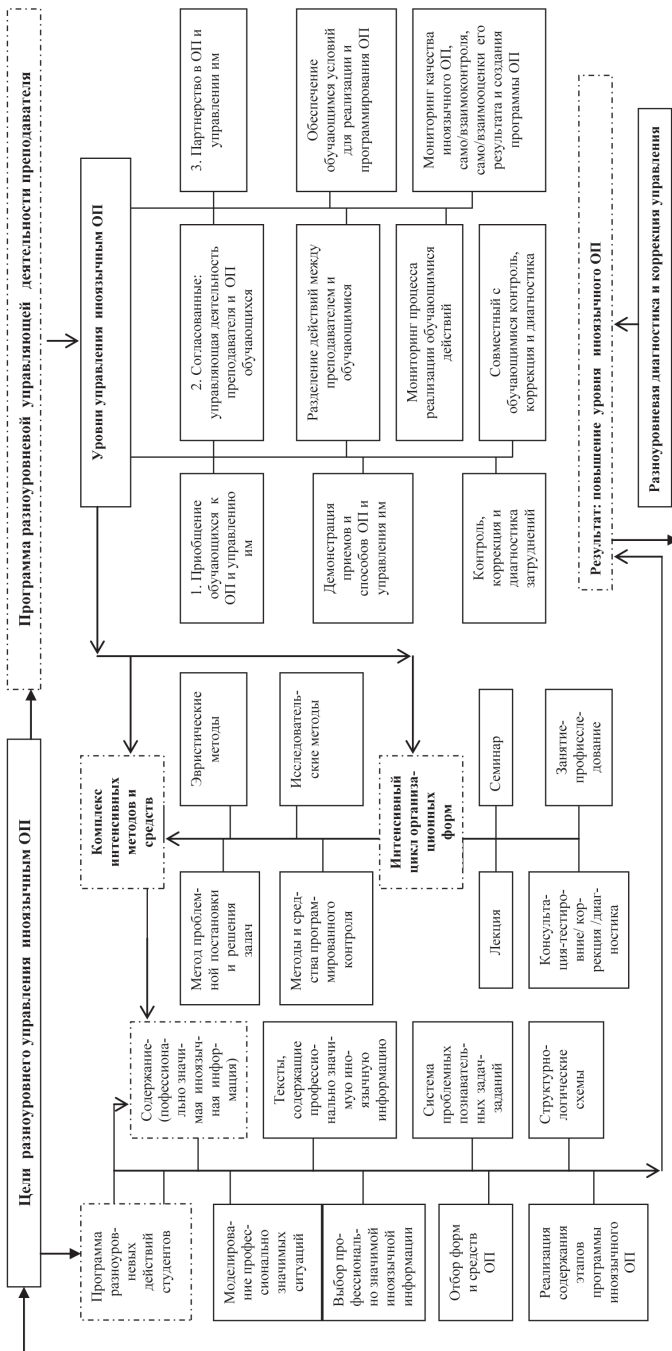


Рис. 3. Технологический процесс разноуровневого управления образовательным процессом
*ОП- образовательный процесс

- *обучающемуся* разноуровневые рабочие программы иноязычного образовательного процесса по переработке профессионально значимой иноязычной информации, разноуровневый учебно-методический инструментарий (тесты и анкеты; критерии оценки / взаимооценки / самооценки), обеспечивая значительное увеличение объема перерабатываемой иноязычной информации при сокращении временных затрат, ускорение в достижении более высоких уровней иноязычного образовательного процесса;

- *преподавателю*: разноуровневые программы управляющей деятельности, интенсивный цикл организационных форм, разноуровневый комплекс интенсивных методов, форм и средств руководства и контроля, обеспечивая организацию индивидуальной деятельности обучающихся в ходе групповых занятий и во время самостоятельной работы, дифференциацию обучающихся по качеству их иноязычного образовательного процесса.

Таким образом, наши многолетние теоретические и экспериментальные исследования дают основания рекомендовать преподавателям описанную нами технологию, так как она создает адекватное технологическое обеспечение для реализации эффективного разноуровневого управления иноязычным образовательным процессом в университете. Её применение гарантирует более быстрое овладение субъектами иноязычного образовательного процесса системой самостоятельных действий по переработке профессионально значимой иноязычной информации и нормами профессионального поведения, необходимыми для эффективной профессиональной иноязычной коммуникации.

Список литературы

1. *Беспалько В.П.* Образование и обучение с участием компьютера (педагогика третьего тысячелетия). М.: МПСУ, 2002. 352с.
2. *Вербичкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207с.
3. *Зимняя И.А.* Психология обучения неродному языку. М.: Русский язык, 1989. 223с.
4. *Китайгородская Г.А.* Методические основы обучения иностранным языкам. М.: МГУ, 1986. 175с.
5. *Кларин М.В.* Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989. 77с.
6. *Кузьмина М.В.* Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии, 1984. № 1. С.20–27.

7. Рыблова А. Н. Как управлять деятельностью студентов. Саратов: Изд. центр СГСЭУ, 2002. 72с.
8. Рыблова А. Н. Технология управления в системе непрерывного образования. Саратов: Изд-во «Саратовский источник», 2009. 96с.
9. Рыблова А. Н. Управление образовательными системами. Саратов: Изд. центр СГСЭУ, 2009. 168с.
10. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1984. 345с.
11. Gronlund N. E. Measurement and evaluation in teaching. N.Y.: Macmillan, 1976. 545 p.
12. Kratwohl D, Bloom B. S., Masia B. Taxonomy of educational objectives. Book 2. Affective Domain. New York: D. McKay Company Inc. 1964.

MULTILEVEL MANAGEMENT TECHNOLOGY OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING PROCESS AT RUSSIAN UNIVERSITY

A. N. RYBLOVA

The article poses an urgent problem of technological multilevel management of training process realized in foreign languages in Russian universities. To solve this problem the author proposes to use multilevel management technology of foreign language training process, describes in details structural and functional components and shows the peculiarities of technological process of its implementation at Russian university.

Key words: technology, multilevel management, foreign language training process, Russian university, structural and functional components, technological process.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

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

ПЕРСПЕКТИВЫ МУЛЬТИМЕДИА ОБУЧЕНИЯ НА БАЗЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ МУЗЕЕВ

М. А. Винник, О. П. Иванов, А. А. Коснырева,
Е. М. Кирилишина

*(учебно-научный Музей землеведения МГУ имени М. В. Ломоносова; e-mail:
vin_nik@mail.ru)*

В статье рассмотрены особенности современных естественнонаучных музеев в целом и Музея землеведения МГУ в частности. Раскрыты некоторые преимущества обучения на экспозициях естественнонаучных музеев. Обозначены перспективы мультимедиа обучения в целом и в музейном деле в частности.

Ключевые слова: музеи, музейная педагогика, мультимедиа обучение.

Музей как система. Что такое современный естественнонаучный музей

Важнейшая особенность музеев XXI в. проявляется в их многофункциональности. **Современный естественнонаучный музей** – это не только научно-просветительское учреждение, сочетающее в себе отбор, реставрацию, хранение, изучение и экспозицию научных и историко-культурных ценностей. Сегодня музей – это сложная, многоуровневая система, решающая ряд социально значимых задач, среди которых всё более заметные позиции занимает художественная организация досуга, интеграция учебной, познавательной, развлекательной, художественной и творческой функций.

В экспозициях естественнонаучных музеев Мира отражен большой комплекс сведений, накопленных во многих взаимосвязанных науках о Земле. Работа таких музеев опирается на обобщение научной информации глобального и регионального масштабов на базе системного подхода. В основе исследований и создания экспозиции естественнонаучных музеев лежат принципы историзма и актуализма. Изучение настоящего в актуализме является ключом к пониманию прошлого, а в методе историзма всё наоборот: изучение прошлого – ключ к пониманию настоящего. Диалектическое единство обоих методов приближает к истине, и именно оно положено в основу отображения природы в музейных экспозициях. Но признание актуализма в его чистом виде предполагает признание униформизма, т.е. принципа неизменности природных процессов [1]. На самом деле имеется лишь частичная преемственность в развитии природных процессов и частичная повторяемость аналогичных процессов во времени. Воссоздание истории

природных объектов – один из важнейших аспектов при построении музейной экспозиции. Попутно затрагивается аспект истории науки, речь идёт о тех или иных природных объектах и явлениях.

Сейчас мы вступили в эпоху синтеза научного знания после длительного периода дифференциации (дробления). Первыми итогами нового периода является возникновение и развитие ряда междисциплинарных направлений, таких как синергетика, теория сложных систем, теория литосферных плит в геологии, экология, глобалистика. Часть из этих направлений реализовалась в виде парадигм. Параллельно мощный подъем испытали классическая геология, теоретическая биология, возникла и развилась генетика. Резко увеличились технические возможности исследования природных явлений за счет расцвета космических исследований, развития методов глубокого бурения и анализа климатических особенностей прошлого.

Любой естественнонаучный музей обязан следовать за достижениями современной науки и корректировать свои экспозиции в соответствии с новыми результатами исследований. В особенности это касается развёртывания новых парадигм. Покажем это на примере Музея землеведения МГУ имени М. В. Ломоносова. Его особенность состоит в том, что он, помимо естественнонаучной специфики, является еще и научно-учебным. Поэтому в его задачу входит системное отображение единства и многообразия природных процессов, протекающих на Земле, в её недрах и в околоземном пространстве при учете техногенного вмешательства человека, т.е. в соответствии с взглядами нового времени.

Это уникальный и единственный в мире музей, где экспозиция соответствует самым современным представлениям миропонимания. Его тематика предполагает удовлетворение интересов самого широкого круга посетителей – от профессионалов в области наук о Земле и студентов специализированных факультетов, до школьников и рядовых посетителей. Его коллектив своевременно и правильно успевает воспринимать новые достижения и отражать их в экспозиции. Проведем небольшой анализ научного совершенствования экспозиций Музея землеведения.

Современное землеведение пережило ряд научно-технических революций. Так с конца 60-х – начала 70-х гг. геологические науки реализовали новую парадигму – теорию тектоники литосферных плит. Она позволила объяснить огромный ряд различных явлений таких, как движение континентов, раскрытие и закрытие океанов, возникновение горных систем и глубоководных линейных впадин (желобов), распределение сейсмичности и вулканов на Земле, дала возможность связать месторождения различных полезных ископаемых с геодинамическими обстановками. Только на примере палеореконструкций различных эпох можно легко показать, что конфигурации суперконтинентов никогда не повторялись и метод историзма в прямом виде здесь не работает.

В Музее землеведения МГУ на основе работ отечественных и зарубежных исследователей, созданы экспозиционные залы, посвященные новой тематике. Есть ряд экспонатов, созданных на основе исследований только сотрудников сектора «Геодинамика». Разработаны и изготовлены макеты подводных геодинамических обстановок, создана база научных фильмов геодинамической тематики. По всему спектру геодинамических обстановок подготовлены и экспонируются петрографические коллекции. Проводятся лекции и занятия со студентами и слушателями музея. На базе плейт-тектонических палеореконструкций построены экспозиции палеоистории эволюции жизни на Земле и климатических зон Земли на 26 этаже. Также с позиций геодинамического анализа экспонируются объекты минерации на 27 этаже.

Следующим направлением, которое возникло в современной науке в 80–90-х гг., и сразу же нашло свое отражение в экспозиции Музея землеведения, является экологическое воздействие человечества на Биосферу. Оно существенно подкрепляется результатами космических исследований. 24 и 25 этажи музея отведены под данную тематику. Здесь дается анализ экологических обстановок в различных зонах мира, экспонируются уникальные образцы почв различных природных зон, позволяющие реально сопоставлять современное изменённое их состояние с предыдущими. Здесь можно видеть то, как вмешательство человека в Природу делает не корректными методы историзма и актуализма.

Достижения в науке о почвах в Музее землеведения настолько фундаментальны, что привлекают другие факультеты для проведения занятий на экспозициях музея. Здесь совместно с физфаком МГУ проводятся исследования по экологическому загрязнению на основе космических данных. Работает семинар по экологии «Экосреды», который посещают не только ученые различных вузов Москвы, но и зарубежные ученые. Начиная с 2000-х гг. в секторе «Геодинамика» ведутся исследования природных процессов и явлений с позиций самых современных научных междисциплинарных направлений – синергетики и теории сложных систем. Работает общемосковский междисциплинарный семинар «Синергетика и теория сложных систем».

В музее разрабатываются представления о системности мира, сложности его систем и нелинейных принципах их развития. Предложен новый взгляд на принципы эволюции живого и косного мира. Суть состоит в понимании открытости сложных систем и всеобщем взаимодействии между системами и, как следствие, в признании нелинейности и иерархичности процессов эволюции, путем перехода к более совершенному через структурно-фазовые переходы [2–4]. Это означает, что все системы индивидуальны, имеют различные тренды эволюции и методы подобия при анализе прошлого и будущего должны существенно корректироваться. Причины этого в том, что любая сложная система не поддается

прямому качественному и количественному анализу. Здесь исследователь сразу же сталкивается с не выполнением принципов аддитивности, т.е. $2+2>4$, ибо в любой системе появляется новое эмерджентное свойство. Например, простые топологические связи для кучи песка – это то, что уже превышает свойства одной песчинки как элемента системы, а могут появляться и другие связи. Следовательно, исследования мира сложных систем и представление результатов в экспозициях должно проводиться с позиций анализа специфики сложных систем, что предполагает использование итогов междисциплинарных подходов.

Более того, принцип всеобщего взаимодействия сложных систем предопределяет и делает существенным воздействие окружающей среды. Например, воздействие климатической системы на эволюцию ландшафтов и эволюцию биоты на Земле может изменяться весьма динамично на протяжении времени. Особенно это ярко проявляется при возникновении экстремальных состояний, например, при оледенениях или засухах.

На основе современных достижений науки в секторе «Геодинамика» создана принципиально новая экспозиция музея «Земля во Вселенной». Здесь впервые среди естественнонаучных музеев Мира в экспозиции представлена тематика системности мира от дальнего космоса до отдельных геосфер Земли, показана специфика процессов взаимодействий в системном мире, изложены принципы нелинейности и иерархичности эволюции живой и косной материи. Экспозиция включает 15 стендов, раскрывающих особенности строения и эволюции каждой из подсистем (геосфер) Земли, характер их взаимодействий между собой и космосом (Солнцем). Дан анализ экстремальных (катастрофических) процессов, характерных для каждой подсистемы Земли.

Данная экспозиция является как бы прологом или введением для детального рассмотрения природных процессов и явлений на экспозициях других отделов музея. В целом Музей землеведения МГУ на современном научном уровне и в соответствии с современным миропониманием обеспечивает условия для культурного досуга посетителей, профессиональной переподготовки преподавателей вузов и учителей школ, обучения студентов и просвещения школьников и посетителей. Ведущие специалисты музея на экспозиционном материале читают курсы лекций для студентов ряда факультетов МГУ (геологического, географического, биологического, почвоведения и др.) и других вузов г. Москвы.

Преимущества обучения на экспозиции естественнонаучного музея

Преимущества очевидны. Во-первых, только естественнонаучные музеи, а в данном случае, Музей землеведения, обеспечивают междисциплинарный подход в понимании сути и специфики природных процессов и явлений. Во-вторых, высокая научность и наглядность любой

графической информации, позволяет эффективно воспринимать теоретические модели и построения, так как все стенды готовятся специалистами и проходят рецензирование со стороны ведущих ученых различных факультетов. В-третьих, натурные экспонаты дают практическую возможность непосредственно соприкоснуться с образом природы и соединять в единое целое все ее многообразие. В-четвертых, есть возможность исследовать детали структуры органической и неорганической природы, постигать связи микромира и макромира, видеть реальные экологические трансформации. В-пятых, в лаборатории геодинамики можно изучать и моделировать ряд процессов литосферы. И, наконец, многие лекции идут в сопровождении специализированных научных фильмов.

Таким образом, слушателям обеспечена высококвалифицированная многоуровневая подача системы знаний по каждому явлению природы, которую он может дополнительно закрепить путем участия в семинарских и лабораторных занятиях на материалах музея с позиций современного миропонимания. Музей выступает как центр формирования современных научных взглядов на Природу и Общество.

Перспективы мультимедиа обучения музейными средствами

1. Что есть мультимедиа обучение

Сегодня стремительное развитие информационно-коммуникативных технологий требует внедрения новых педагогических подходов к обучению и усвоению знаний. Всё чаще обучение проходит с использованием мультимедийных технологий, возможности которых заметно расширяются: от создания обучающих программ до разработки целостной концепции построения образовательных программ в области мультимедиа, формирования новых средств обучения. Мультимедиа объединяет в себе различные способы подачи информации, такие как: изображение, видео, аудио, графика, анимация, что позволяет сделать учебный материал информационно насыщенным и удобным для восприятия, благодаря одновременному воздействию на несколько каналов восприятия учащегося в процессе обучения. Внедрение мультимедийных технологий в образовательный процесс может помочь в формировании творческих и умственных способностей обучаемых, активизации их интеллекта, развитию целостного мировоззрения индивида.

Понятие «мультимедиа» многозначно и имеет множество трактовок. С. В. Лозовенко в своем диссертационном исследовании определяет «мультимедиа» в широком смысле как «... спектр технологий информатики, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на пользователя (ставшего одновременно и читателем, и слушателем, и зрителем) за счёт предоставления ему прямой информации» [5]. Рассматривая «мультимедиа» как образовательную технологию можно считать, что это технология,

где управление познавательной деятельностью учащегося происходит посредством специально разработанных мультимедийных средств.

2. Роль и место мультимедиа в обучении

Считается, что концепция организации памяти «MEMEX», предложенная американским ученым В. Бушем в 1945 г., послужила идейной предпосылкой возникновения мультимедиа технологии. Эта концепция основывалась на поиске информации в соответствии с её смысловым содержанием. В дальнейшем, эта идея реализовалась сначала в виде системы гипертекста (информационная система, способная хранить информацию в виде электронного текста), а затем и гипермедиа (система организации информации, включающая текст, звук и видео, соединенные гиперссылками), и, наконец, в мультимедиа, которая соединила в себе обе эти системы.

Однако возрастание интереса к применению мультимедиа-технологий в гуманитарных областях произошло только к концу 80-х гг. благодаря Б. Гейтсу, который реализовал на практике мультимедийный продукт («National Art Gallery. London»), основанный на служебной музейной инвентарной базе данных с использованием всевозможных «сред»: изображения, звука, анимации, гипертекстовой системы. Таким образом, мультимедиа технологии проникли во все сферы человеческой деятельности: науку, производство, управление, образование, культуру и т.д. Несмотря на то, что создание мультимедийных технологий изначально не было направлено на образование, все же они оказали на него большое влияние. Именно в сфере образования мультимедиа технологии получили самое широкое применение: созданы мультимедийные энциклопедии, разработаны мультимедийные учебники, компьютерные задачки, интерактивные практикумы, лабораторные работы, тестовые системы, видеоуроки, педагогические программные средства и т.д. Происходит интенсивное развитие новых форм образовательной деятельности, основанных на преимуществах мультимедийных технологий, к числу которых в первую очередь относится дистанционное образование.

Мультимедиа является эффективной образовательной технологией благодаря таким качествам, как: интерактивность, гибкость и интеграция различных типов учебной информации, а также благодаря возможности учитывать индивидуальные особенности учащихся и способствовать повышению их мотивации. С помощью мультимедиа можно достичь максимального обучающего эффекта, если он предстанет в качестве осмысленного цельного продукта. Мультимедийные технологии должны быть органично взаимосвязаны с другими составляющими процесса обучения: целями, содержанием, формами и методами обучения, деятельностью педагога и учащихся. Однако, надо отметить, что средства натуральной наглядности не заменимы даже мультимедийными технологиями. Наблюдать объекты в естественных условиях намного

эффективнее для получения знаний об объективном мире. Наглядность натуральных объектов убеждает учащихся в неоспоримой истинности наблюдаемого явления или процесса. Поэтому мультимедиа технологии и традиционные средства обучения должны использоваться в комплексе.

3. Преимущества мультимедиа обучения

Тем не менее, использование мультимедиа технологий в образовании обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционным обучением. Кратко рассмотрим некоторые из них:

1. За счёт привлекательности подачи учебного материала, новизны деятельности повышается интерес учащихся к обучению [6].

2. Психологами установлено, что информация, воспринятая аудиовизуально, более осмысленна и лучше запоминается [7]. За счёт того, что мультимедиа технологии задействуют различные органы чувств обучающегося, процесс обучения становится более эффективным.

3. Моделирование процессов, развивающихся во времени, интерактивное изменение параметров этих процессов – одно из важных дидактических преимуществ мультимедийных обучающих систем. Часто изучаемые объекты, явления, процессы невозможно продемонстрировать в условиях учебной аудитории, в этом случае средства мультимедиа являются единственно возможными на сегодняшний день.

4. Проведение обучения с использованием мультимедиа технологий позволяет экономить время, что даёт возможность интенсифицировать изложение учебного материала.

5. Одним из наиболее значимых преимуществ мультимедиа является интерактивность. Благодаря ей можно в определенных пределах управлять подачей информации: обучающиеся получают возможность самостоятельно изменять настройки, изучать полученные результаты, устанавливать скорость подачи материала, количество повторений и т.д. Интерактивность мультимедийных технологий позволяет проходить обучение в индивидуальном режиме, учитывая особенности каждого обучающегося: некоторые лучше усваивают информацию путём чтения, другие – восприятия на слух, третьи – просмотра видео и т.д. Это безусловно оказывает влияние на качество обучения в целом.

6. Благодаря мультимедиа технологиям появилась возможность использования новых, более разнообразных форм и видов учебной деятельности, которые активизируют самостоятельную, творческую, поисковую деятельность учащихся.

Использование мультимедиа помогает эффективнее реализовать триединые цели учебного процесса: образовательные, развивающие и воспитательные.

4. Перспективы мультимедиа обучения в целом и в музейном деле в частности

Особые перспективы мультимедиа открывает для открытого и дистанционного образования. Под «дистанционным образованием» следует понимать образование с использованием информационных и телекоммуникационных технологий, которые выполняют функцию связующего звена между педагогом и обучаемым, находящимися на расстоянии. Благодаря развитию высокоскоростного Интернета дистанционная форма обучения получает всё большую популярность.

Одним из немаловажных элементов в дистанционном обучении являются мультимедийные элементы, такие как виртуальные лаборатории, компьютерные программы, виртуальные тренинги и т.п.

Помимо этого, для организации полноценного обучения необходима обратная связь. Форма реализации обратной связи может значительно варьироваться в зависимости от изучаемого предмета, начиная от простых форумов и чатов, тестов для проверки знаний и заканчивая видеоконференциями и виртуальными трансляциями. Формирование и дальнейшее развитие системы дистанционного образования в будущем может привести к созданию электронных библиотек и университетов распределённого типа, которые станут реальной основой формирования единого образовательного пространства для всего мирового сообщества. Организация экспозиционного пространства за последние несколько лет вышла на качественно новый уровень, определяющий общественную значимость музея. Внедрение мультимедийных и интерактивных технологий в музейное пространство – тема, всё больше набирающая популярность. Мультимедийные средства отображения информации все больше используются в музейной практике, помогая более широко представить экспозиционный и выставочный материал, оставляя в памяти посетителей яркий запоминающийся образ [8].

Зачастую индивидуальному посетителю приходится сталкиваться с проблемой «информационного одиночества» в музее. Если посетителю не к кому обратиться за получением интересующей информации, он либо ищет эту информацию потом в Интернете, либо забывает о своём вопросе. Но ведь в музей приходят не только за информацией, но и за подлинностью, за атмосферой. Поэтому у посетителя должна иметься возможность погрузиться в изучение предмета на территории музея. Помимо зон погружения не стоит забывать о таком важном средстве преподнесения информации, как аудиоинсталляции. Это не только привычные аудиогиды, но и стационарные наушники-аудиоэтикетки рядом с витриной или с объектом, погружающие посетителя в определённую тему.

При выполнении всех условий концептуальной обоснованности мультимедийных средств, их грамотном сочетании друг с другом и с экспозицией, технологии могут действительно помочь музею, а именно:

добавить в восприятие впечатление. При общей информационной перегруженности общества, яркая подача информации об экспонате или музейной теме в виде авторских инсталляций с применением мультимедиа-технологий позволяет оставить в памяти больше впечатлений о предмете и в целом создать более заинтересованное ощущение от посещения музея;

запоминающимся и наглядным образом показать те предметы, которые вживую показать невозможно. Есть масса экспонатов, которые сложно или невозможно показать посетителю в реальности (так как хранятся в фондах / утеряны / слишком маленького или большого размера и т.д.). Здесь на помощь приходят видеомэппинг (технология проецирования), голографические витрины, и другие инсталляции. То же касается и рассказа о процессах, которые невозможно смоделировать в условиях музейного пространства;

донести в наглядной форме разную информацию для разной аудитории. Профессиональный экскурсовод не будет одинаково вести рассказ для старшеклассников и детей младшего возраста, для профессионалов и любителей, для тех, кто пришёл в музей первый раз и тех, кто хочет услышать что-то новое. То же касается и мультимедийных инсталляций индивидуального использования. Каждый может выбрать себе тот контент, который наиболее соответствует его интересам;

осуществлять коммуникацию с посетителем. На входе в музей с помощью навигационных систем посетителю можно подсказать, где и какие экспонаты он может увидеть, в какие часы работает музей, и другую справочную информацию. В пример можно привести Музей Первой мировой войны (г. Ипр). Здесь уже коммуникация проходит сквозь всю экспозицию. В начале посещения гостю выдаётся браслет. По этому браслету осуществляется вход и выход через турникеты, активизируется информация на киосках около витрин, вся активизируемая информация отправляется потом на электронную почту в виде pdf-файла. Музей при этом получает базу данных своих посетителей, и взаимное общение может быть продолжено;

за счет мультимедийных технологий появилась *возможность создания виртуальных музейных филиалов*, содержащих экспозиционные каталоги, позволяющие зрителю познакомиться с коллекциями музеев, находясь на расстоянии;

представление музея во внешнем мире. Мультимедиа-инсталляции могут стать неплохим подспорьем в рекламном и маркетинговом продвижении музея. В конкуренции за посетителя музеи участвуют в различных культурных мероприятиях и мобильные выставочные комплексы помогают сделать это участие более ярким и полным.

Как видно, мультимедиа – разнообразный, яркий инструмент, который при умелом обращении обогатит музейную экспозицию, а самое главное – усилит интерес посетителя к теме экспозиции.

Таким образом, процесс превращения музейного предмета в продукт – это процесс превращения данных в информацию: музейный фонд сам по себе не самодостаточен. Он должен быть репрезентирован в виде некоего цельного продукта, рассчитанного на запросы аудитории и созданного с их учетом. Только тогда данные, содержащиеся в музейном предмете, превращаются в информацию. А информационные технологии позволяют гораздо лучше раскрыть информационный потенциал музейной коллекции [9].

Современный музей – это творческое и экспериментальное пространство, в котором должны воплощаться самые смелые проекты и идеи, реализовать которые позволяет мультимедийное оборудование.

Список литературы

1. *Апродов В.А.* Принцип актуализма и историзма в построении экспозиции природоведческих музеев. // Жизнь Земли. 1980, № 15. С. 15–19.
2. *Иванов О.П.* Междисциплинарный подход к изучению сложных систем опасных природных процессов. Автореферат дисс. ... докт. биол. наук. М., 2010. 51 с.
3. *Иванов О.П., Винник М.А.* Системный подход к классификации и изложению темы «Опасные природные процессы» в курсе КСЕ // Вестник МГОУ. Серия Педагогика. 2010. № 4. С. 109–113.
4. *Иванов О.П., Винник М.А.* Кумулятивно-диссипативное расширение синергетики // Вестник РУДН. Сер. философия. 2008, № 2. С. 78–85.
5. *Лозовенко С.В.* Подготовка студентов педагогических вузов к комплексному применению мультимедийных и традиционных средств на уроках физики. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 229с.
6. *Москвина Ю.А.* Роль мультимедийных технологий в развитии педагогической мысли в России // Современные научные исследования и инновации. 2015, № 1 (45). С. 101–107.
7. *Федяинова Н.В.* Использование информационных технологий в учебном процессе начальной школы: Учеб. – метод. пособие. Омск: Омск. гос. ун-т, 2004. 71 с.
8. *Баруткина Л.П.* Мультимедиа в современной музейной экспозиции // Вестник СПб ГУКИ. 2011. № 4 (9). С. 106–108.
9. *Кижнер Е.Д.* Музейный информационный продукт: стратегия создания // Музей и современные технологии: Материалы Всероссийских научных конференций. Томск, 20–23 мая 2003 г., 20–24 сентября 2004 г., 19–22 ноября 2005 г. / Отв. редактор Э. И. Черняк. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. 300 с.

THE PROSPECTS OF MULTIMEDIA LEARNING WITHIN SCIENCE MUSEUMS

M. A. VINNIK, O. P. IVANOV, A. A. KOSNYREVA, E. M. KIRILISHINA

The paper studies modern science museums peculiarities in general and in the Earth Science Museum at Moscow State University in particular. Some advantages of learning within expositions of scientific museums are highlighted. Prospects of multimedia learning in general and in museum issues in particular are outlined.

Key words: museums, museum pedagogics, multimedia training.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Винник Михаил Анатольевич – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-учебного Музея землеведения МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: vin_nik@mail.ru

Иванов Олег Петрович – кандидат геолого-минералогических наук, ведущий научный сотрудник научно-учебного Музея землеведения МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: ivanovop2007@yandex.ru

Коснырева Анастасия Александровна – лаборант научно-учебного Музея землеведения МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: vin_nik@mail.ru

Кирилишина Елена Михайловна – кандидат геолого-минералогических наук, научный сотрудник научно-учебного Музея землеведения МГУ имени М. В. Ломоносова. E-mail: conodont@mail.ru.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Педагогические условия организации и проведения школьных этнических праздников

Н. Е. СПЕКТОР

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

Изучение и продвижение педагогического опыта формирования у школьников осознания себя как индивида, обладающего определенной национальной идентичностью и одновременно как члена многонациональной общности и гражданина мира представляется одной из важнейших проблем воспитания. В современном мире идентичность создается в пространстве интерактивной культуры, которая постоянно подвергается изменениям в процессе глобализации. В статье предпринята попытка обобщить собственный опыт учителя и организатора внеклассной деятельности в Государственном бюджетном общеобразовательном учреждении г. Москвы «Школа № 1621 Древо Жизни».

Ключевые слова: внеклассная деятельность, праздники, этнокультурное образование, этнокультурная компетентность.

В российской педагогике сохраняются традиции уважения культур и ценности всех наций и народностей нашей многоэтнической и многоконфессиональной Родины, однако наблюдаемые в последние годы активные миграционные процессы внутри и вовне страны, рост национальных настроений, как позитивных, так и радикальных, требуют нового осмысления понятия этнокультурного образования. Это обуславливает необходимость обоснования как самого понятия, так и целей и задач поликультурного и межэтнического воспитания и обучения. Развивая мысли эксперта в области этнокультурного образования А. Б. Афанасьевой, можно говорить об *этнокультурном образовании* как о «системе приобщения детей и молодежи к этнокультурному наследию, направленному на развитие национального самосознания и этнокультурной идентичности, воспитание межкультурной толерантности через освоение ценностей этно- и поликультур, направленных на развитие и нахождение себя в себе» [1: 192].

Согласно Конституции РФ, в Федеральном государственном образовательном стандарте учитываются «региональные, национальные и этнокультурные потребности народов Российской Федерации» [9: п. 5;

10: п. 3; 11: п. 2], что служит основанием для обоснования форм, методов, механизмов *формирования этнокультурного образования*. Стандарт направлен на формирование социально и личностно значимых характеристик выпускника («портрет выпускника») начального общего, основного общего и среднего полного образования. [9: п. 8; 10: п. 6; 11: п. 5]. Прежде всего это характеристики, необходимые для успешной жизни и трудовой деятельности в полиэтнической среде, характерной для мира в целом и многонационального государства в частности, в эпоху глобализации. Широкий спектр видов и форм этнокультурного образования позволяет использовать разные модели (многопредметная, комплексно-интегрированная, модульная, дополняющая) и разные методы обучения и воспитания (кросс-культурный метод; метод эмпатии; метод контраста; метод дискуссии метод рефлексии и др.) [6: 13–23].

Для обеспечения индивидуальных потребностей учеников в основной образовательной программе общего образования предусматриваются как учебные курсы, обеспечивающие различные интересы обучающихся, в том числе этнокультурные, так и внеурочная деятельность [9: 19.3; 10: п. 15; 11: п. 13]. Отведенные для этих целей в вариативной части учебного плана часы позволяют расширить границы внедрения этно-ориентированных форм в образовательный процесс школы и, что особенно важно, активно использовать игровые методы для формирования поведенческих навыков учащихся в социальных условиях, для которых характерны сотрудничество и столкновение разных культур, национальных традиций, ценностей и вероисповеданий.

Как уже упоминалось ранее, наша статья представляет собой рефлексии личного опыта школьного учителя иностранного языка и организатора внеклассной деятельности с упором на анализ ожидаемых и получаемых результатов внеурочной деятельности. Почему выбрана внеклассная деятельность как одно из направлений педагогической деятельности?

Анализ действующих в современной российской системе школьного образования тенденций свидетельствует о сложившемся противоречии между:

потребностями общества в освоении культурного пространства многонационального государства и недостаточной разработанностью соответствующих возрасту ребенка программ приобщения к народным традициям определенного этноса и региона;

осознанием учителями необходимости создания педагогических условий формирования этнокультурной компетентности в процессе внеурочной деятельности, в частности детских праздников, и недостаточной методической подготовленностью учителей.

Осмысление вышеназванных противоречий позволило нам сформулировать направление научного поиска, проводимого в данном исследовании. Это оптимизация теоретических оснований и практических педагогических условий для организации и проведения этнокультурных праздников, способствующих формированию **этнокультурной компетентности** школьников, а также способы их реализации **в практике образования**.

Под **этнокультурной компетентностью** мы понимаем «интегральное свойство личности, выражающееся в совокупности представлений, знаний о родной, а также о неродной этнокультурах, их месте в отечественной и мировой культуре, опыте овладения этнокультурными ценностями, способности к диалогу культур, их сопоставлению, что проявляется в знаниях, умениях, навыках, моделях поведения в полиэтнической среде» [1: 194].

На наш взгляд, подтвержденный опытом педагогической работы, особую роль в формировании этнокультурной компетентности учащихся играют развлекательные этно-ориентированные формы внеучебной деятельности: школьные утренники, народные праздники, фольклорные концерты, театральные представления и т.д. Праздник как развлекательная форма деятельности представляет собой расширенное игровое пространство, в котором участники выбирают для себя новые игровые роли. По словам профессора Бостонского колледжа Питера Грея, только «свободная *игра* представляет собой инструмент, с помощью которого дети учатся дружить, преодолевать страхи, решать проблемы и, как правило, лучше контролировать свою собственную жизнь» [18: 156–157]. Кроме того, это одно из основных средств, способствующих приобретению детьми физических и интеллектуальных навыков, необходимых для успеха в культуре, в которой они растут. «Тому, чему дети учатся благодаря собственным инициативам, в процессе свободной игры, не научить никаким другим способом» [18: 156–157].

Игра – естественный продукт любознательности и детского воображения. К сожалению, излишняя стандартизация образования снижает возможности внедрения игровых методов в наших школах. Тенденции стандартизации, а вернее унификации, носят как субъективный, так и объективный характер. Некоторые из них легко устранимы. Например, перемены в расписании школы очень короткие, с большим трудом втиснута десятиминутная перемена. В принципе, это организационная проблема, для решения которой нужно лишь волевое решение Министерства образования и науки РФ. Ко второй категории трудно устранимых современных вызовов относится повсеместное распространение цифровых технологий, которые уже сегодня существенно трансформируют образовательный процесс и несут ещё больше перемен в будущем. Почти каждый второй учащийся школы пользуется

«гаджетом» в свободное от уроков время и отказывается от игры и общения со сверстниками. Это тревожный симптом, который наблюдается не только в российских школах. На сегодняшний день позиция школы в решении проблемы главным образом выражается в воспитании активности учащегося через современные образовательные технологии, игровые формы обучения, совместную проектную деятельность и т.д. Необходимо понимать, что сегодняшний активный ученик – «завтрашний» активный член общества.

Опираясь на идеи нидерландского историка и культуролога Йохана Хёйзинга, мы можем провести параллель между понятиями активной игры и праздником. «Праздник, как и игра, знаменует прекращение обыденной жизни» [13]. В нашем случае можно говорить и о борьбе с однообразием внутришкольной жизни. Через праздники, как и через активную игру, дети познают определенные закономерности бытия, знакомятся с набором правил, запретов, установленных обществом. Праздник по сути включают в себя все виды искусств: литературу, музыку, живопись, театр, пантомиму. Помимо прочего, можно выделить ещё один дополнительный, но очень важный аспект праздника – *общение*.

По мнению профессора С. А. Шамова, ведущего разработчика отечественной игровой педагогики, именно праздники являются одной из групп досуговой деятельности, которая реализует потребность подростка в общении [7: 30]. Можно утверждать, что в процессе внеурочной деятельности происходит удовлетворение тех потребностей детей и подростков, которые не могут быть удовлетворены в полной мере в их учебной и трудовой деятельности.

Традиционные **задачи праздника** главным образом сводятся к следующим:

- содействовать сплочению детского коллектива и объединению общих переживаний;
- развивать эстетический вкус, творческую активность детей, коммуникативные навыки;
- воспитывать ответственную дисциплину, культуру поведения;
- преодолевать психологические страхи / барьеры (связанные с неудовлетворёнными потребностями личности в будни);
- побуждать и пробуждать эмоциональные переживания.

Как показывает практика, праздник обычно делится на три части, каждая из которых вносит собственную долю в общее содержание. Первая часть – *торжественная*. В неё входят поздравление с праздничным днём, подведение результатов работы, награждение победителей и т.д. Вторая часть – *художественная*. Желательно, а вернее по возможности она должна проходить в оригинальных, неожиданных формах, чтобы полнее раскрывать идею торжества, обогащать учеников положительными

эмоциями. Это могут быть выступления художественной самодеятельности, концерт, театральные постановки и т.д. Третья часть в основном состоит из *танцев, игр, конкурсов, лотереи*. Опыт организации свидетельствует, что торжественное оформление школы, кабинетов, зала, а также звуки жизнерадостной музыки создают настроение свободы, позволяют участникам раскрыть свой внутренний потенциал.

В целом организация праздника – это определенный алгоритм целенаправленного творческого процесса, с определённой последовательностью действий (с использованием форм и методов), которые приводят к единой цели – духовному формированию личности. Следовательно, при **организации праздника**, важно *соблюдать последовательность этапов*, в которых сгруппирована совокупность всех операций, действий, что создает систему педагогического взаимодействия детей и взрослых в процессе создания праздника. Необходимо создать такую атмосферу праздника, которая ярко отличается от повседневности и учебных будней.

На основании опыта организации праздников рекомендуем следующие методические условия, выполнение которых будет способствовать эффективному проведению школьного праздника (мероприятия) и формирования этнокультурной компетенции учащихся (таблица 1).

Таблица 1.

Методические условия организации и проведения детских праздников для формирования этнокультурной компетенции учащихся

Методические условия	Комментарии
Соблюдение последовательности этапов	1-й этап – выбор темы праздника, разработка сценария
	2-й этап – организация подготовки к празднику
	3-й этап – проведение праздника
	4-й этап – анализ и обсуждение праздника
Соблюдение основных требований к сценарию	Строгая логичность оформления и развитие темы; законченность каждого эпизода; органическая связь эпизодов; нарастание сценического действия в его движении к кульминации
Четкая и взаимосвязанная работа	Важная роль ведущего / педагога; музыкального руководителя, родителей, детей

В данном процессе взаимодействия педагога и учащегося не стоит забывать о *влиянии полиэтнической образовательной среды* школы, которую можно рассматривать как информационный, материальный

и социокультурный компонент образовательного пространства праздника. Вывод Л. С. Выготского о трехстороннем процессе социализации – «активен учитель, активен ученик, активна среда между ними» [4: 57] дает нам основание рассматривать трехэлементное взаимодействие субъектов образования как процесс целенаправленного формирования этнокультурной компетентности учащегося. В отношениях педагога и учащегося *активность ребенка* обнаруживается в том, что он выбирает предоставленные ему формы, опираясь на свои потребности (в том числе, этнокультурные), возможности, склонности, интересы. *Активность педагога* заключается в том, что он определяет и предлагает учащемуся спектр возможных форм и способов, содействующих формированию этнокультурной компетентности в условиях организации и проведения праздников. В свою очередь организованная в образовательном пространстве праздника *полиэтническая образовательная среда* начинает детерминировать действия других субъектов, управлять ими, требовать их изменения, проводить мониторинг изменения их состояний.

Становится очевидным и актуальным вопрос создания *единого поликультурного образовательного пространства* в рамках проведения этнических праздников в школе. Возьмём для примера «Школу № 1621 Древо Жизни». Школа создавалась как специализированная с изучением иврита, поэтому большинство праздников связаны с еврейской культурой. К их числу относятся: праздники еврейского календаря («Суккот», «Рош-Ха-Шана», «Ту-Би-Шват»), национально-исторические праздники («Пурим», «Ханука»), праздники еврейского цикла («Бар Мицва», «Бат Мицва»).

Следует отметить, что поликультурное образовательное пространство школы содействует формированию и развитию у школьников *этнокультурной компетенции*, выступая средством в проведении и организации мероприятий. Его содержание, формы и технологии должны опираться на педагогические традиции, историко-культурное наследие страны и региона. Праздники, проекты, мероприятия необходимо осуществлять на основе принципов диалога культур, деятельностного, лично-ориентированного подходов. В этом случае развитие будет отвечать запросам личности, общества и государства.

Как показывает практика, *этнические праздники* как технология этнокультурного воспитания школьников прежде всего должны способствовать созданию таких взаимоотношений между участниками образовательного процесса, при которых достигается цель – приобщение воспитуемых к этническим ценностям. Под *этническими ценностями* мы понимаем «совокупность жизненных установок, ориентиров, идеалов, смыслов, культурных традиций, которые сами члены этноса считают наиболее характерными и важными для своего народа и, в конечном счете, для предназначения человека вообще» [12: 17].

Тематические и этнические праздники («Семейные праздники разных народов», «Ханука», «Ту-Би-Шват»), фестивали («Фестиваль языков», «Фестиваль науки»), дни культуры рассматриваются нами как «компоненты межкультурного воспитания и обучения», необходимые для понимания исторических явлений и фактов, традиции собственной культуры в сравнении с традицией и культурой других стран и готовит учащихся к будущей жизни в духе диалога и сотрудничества. При организации и проведении этнических праздников в школе № 1621 были использованы методы, направленные на развитие чувства сопричастности – осознание своей этнокультурной принадлежности, усвоение социального опыта народа, положительное отношение к малой родине, семье, родной природе, традициям, к людям различных этнических групп.

Сохранение и воспроизводство *этнокультурных ценностей* является одним из педагогических условий организации и проведения этнических праздников. В ходе проведения праздников и мероприятий по формированию этнокультурной компетентности мы старались задействовать все компоненты этнокультурной компетенции, включая их в разнообразные виды деятельности, используя разные методы и формы работы [19: 127]. В суммированной виде их можно представить в виде таблицы (табл. 2).

Таблица 2.

Технологическая карта формирования этнокультурной компетенции у школьников

Компоненты этнокультурной компетенции	Характеристика компонентов	Методы формирования этнокультурной компетенции
Когнитивный (этническая осведомленность)	Представление о полиэтнической действительности, культурном историческом прошлом, овладение знаниями о культуре, национальных традициях	Методы, направленные на <i>развитие познавательной активности</i>
Эмоционально-ценностный (этнические предпочтения)	Осознание своей этнокультурной принадлежности, позитивное отношение к людям различных этнических групп	Методы, направленные на <i>развитие чувства сопричастности</i>
Деятельностно-практический (этническая деятельность)	Приобретение опыта межкультурных отношений, коммуникаций	Методы, направленные на <i>творческое развитие и преобразование</i>
Рефлексивный	Анализ своего поведения, анализ взаимоотношений с другими культурами/субкультурами, самооценка своей деятельности	Методы, направленные на <i>самооценку и саморазвитие</i>

Таким образом, на наш взгляд, важными педагогическими условиями формирования этнокультурной компетентности школьников являются:

1. *Метод моделирования и реконструкции* (на примере еврейского «Праздника Шалашей», где дети могут сами построить собственный осенний шалаш) – как воспроизведение различных сторон быта, обычаев, принятых у народов в разные времена или реконструкция каких-то исторических событий в виде устных рассказов или сценок);

2. *Игровые методы* (на примере игры «Савивон», в которую играют только на Хануку) – игры насыщаются этнокультурным содержанием и используются для усвоения информации и формирования поведенческого навыка, активизации познавательной, двигательной и др. видов деятельности;

3. *Дискуссионные методы* (на примере дискуссии в праздник «Ту-Би-Шват» по раскрытию Талмудического высказывания: «И скажет каждый: «Мир создан для меня!»») – предметом дискуссии могут быть не только содержательные проблемы, но и нравственные;

4. *Беседы и обсуждения* (на примере интегрированных уроков, таких как История еврейского народа; География; Музыка и традиция еврейского народа) – направлены на формирование умений анализировать информацию, излагать свои мысли, внимательно слушать и слышать других, отделять эмоциональное от рационального);

5. *Культурный ассимилятор* (пример – «Семейные праздники разных народов»), – развитие способности понимания жизненных ситуаций с точки зрения представителей чужого этноса, видения мира с позиции другой культуры;

6. *Метод проектов* (пример – мероприятия «Двар Тора») – организация исследовательской деятельности учащихся;

7. *Активное включение родителей в деятельность школы*. Формы работы: родительские гостиные («Родительский клуб»; «Выездные семинары выходного дня»); совместные выставки работ (встречи «Мамы и дочка», «Семейное творчество в ЦАО»); консультирование; опросы, анкетирование; участие в различных образовательных мероприятиях и проектах (проект «Семейная реликвия»).

Большой популярностью у учителей школы № 1621 пользуются мероприятия и праздники, которые способствуют формированию мотивации учащихся и их родителей к изучению семейной культуры, в частности «Семейные праздники разных народов». В ходе работы с учащимися 6-х классов нами было организовано мероприятие «*Времена года в традиции и музыке*». Цель – показать связь музыки с традицией еврейского народа и других народов мира. Дети научились слышать в музыке интонационные различия, характерные для произведений разных народов и находить в них общие черты. Это один из конкретных путей решения проблем межнационального общения, формирования основ толерантности у учеников младшей и средней школы. Эти и другие внеклассные мероприятия способствовали формированию этнокультурной

компетенции не только у учащихся, но и у всех субъектов поликультурного образовательного пространства школы.

Примером формирования этнокультурной компетенции с использованием всех этапов и компонентов в организации и проведении этнического праздника может стать праздник «Ханука». Для ханукальной недели была выбрана актуальная тема «Быть собой», «Остаться самим собой!». Мероприятие «Ханука» направлено на воспитание духовно-нравственной личности учащихся через обретение ими духовного и практического опыта, основанного на древней богатой культуре и традициях еврейского народа. В рамках этой тематики проходит и Ханукальный концерт под названием «Сохрани свет в своей душе». Концерт, посвященный Ханукальному чуду, празднику света, состоит из контрастных частей, которые объединяла одна художественная линия и одна сверхзадача «сохранить свет в своей душе». На празднике были представлены различные временные (исторические события) с разными предлагаемыми обстоятельствами. Но везде человек оказывается перед выбором, проходит нелегкий путь в борьбе, лишениях и всегда получает вознаграждение за смелость быть собой в любое время. В организации и проведении данного мероприятия привлекательна личностная заинтересованность, активность и мотивация самих школьников и их участие в диалогах и круглых столах, на классных часах и интегрированных уроках о толерантности в блоке «Быть в мире с Миром». Ученики были инициаторами проектов, фото-выставок и презентаций в блоках «*Сохрани свет в себе*» и «*Храбрость быть самим собой*».

Можно говорить о том, что в рамках данного праздника были созданы условия для осознания ребенком своего места в мире, создание своей собственной целостной картины и активной жизненной позиции в вопросе, поставленном мероприятием: «*Быть собой – что это?*». Подтверждением этому выдержки из эссе учащихся школы:

И. Ю. (ученик 5 класса): «...Я считаю, что нам не нужно думать о том, как быть собой. Нам просто нужно жить в этой жизни честно и добросовестно. Не делать подлости, не обманывать людей. Честно выполнять свою работу...».

Э. С. (ученица 5 класса): «...Для меня быть собой – это следовать своими правилами, просто жить, как чувствую, но не обижать окружающих меня людей...»

В. Ш. (ученик 10 класса): «...Прежде всего – я еврей, и должен им оставаться несмотря ни на что, я должен чтить свои традиции, культуру, память о моих предках...».

М.В. (ученица 8 класса): «... Ханука – это праздник света. Но не просто светильников и факелов, а света души. Я считаю, что этот свет надо дарить не только в Хануку, но и каждый день, каждый час...».

По итогам подготовки и проведения праздника был подготовлен сборник методических материалов для учителей по организации общешкольного мероприятия «Ханука как символ верности самому себе». К числу успешных мероприятий можно также отнести и праздник

«Ту-би-Шват» – «Новый год деревьев». Цель мероприятия – формирование у учащихся интереса к проблемам экологии, развитие личного интереса к окружающей природе и формирование чувства бережного отношения к ней. Девиз проектной недели звучит так: «И скажет каждый: «Мир создан для меня!»». Чтобы раскрыть суть, содержание данного Талмудического высказывания, предложены смысловые блоки, каждый из которых – важная составная часть целого и включает в себя разные виды деятельности: подготовка учащимися презентаций и защита проектов, выполнение заданий к интегрированным урокам, проведение интерактивной выставки и т.д.

Интерактивная выставка проводилась с целью повышения уровня возрастной интеграции детей. Учащиеся 7–9 классов демонстрировали свои работы школьникам младших классов. Вниманию школьников были представлены 7 станций по количеству растений, которыми славится земля Израиля. На каждой станции учащиеся получили новую информацию через презентации, фильмы, сказки музыкальной инсценировки, игры, викторины, конкурсы. Тем самым достигались разнообразные цели, развивались когнитивные способности и эмоциональный интеллект учеников [19: 129].

После каждого мероприятия его организаторы проводят анкетирование для установления обратной связи. Отзывы учителей и учеников свидетельствуют о том, что активное участие в проекте понравилось большинству участников.

И.С. (социальный педагог): «Огромное спасибо всем организаторам, учителям и участникам проекта веселых-познавательных театрализованных станций. Многообразие конкурсов, призов и вкусных угощений приятно удивило. Дети и учителя были в восторге. Трудно было увести школьников от станции к станции, так как они были очень увлечены играми, конкурсами и переполнены впечатлениями. Побольше бы таких увлекательных мероприятий!».

Л.П. (учитель истории): «Интерактивная выставка вызвала большой интерес как у учеников, так и у учителей. Наглядность в обучении играет важную роль. Игровая форма обучения позволяет раскрыть способности учащихся, получить дополнительные знания. Увлекательная форма вызвала живой отклик у школьников. Из всех станций больше всего запомнилось станция «Оливки», где мы вместе сажали растения».

Э.С. (ученица 2 «А» класса): «Мне понравилась станция «Виноград», на которой мы играли в игры и отгадывали загадки».

М.П. (ученик 4 «А» класса): «Мне очень понравилась трогательная история «Щедрое дерево». Дерево давало всё мальчику, потому что очень его любило, как и наши родители любят и заботятся о нас».

Как видим, благодаря интерактивным формам работы ученики приобретают опыт решения проблем, связанных с особенностями межэтнического взаимодействия, и развивают этнокультурные компетентности.

Таким образом, подводя итоги, можно выделить следующие общие педагогические условия организации и проведения этнических праздников:

- Соответствие формы и содержания праздника возрасту школьника.
- Единство содержания и формы праздника (если форма помогает реализовать основную цель праздника и раскрывает его содержание и суть).
- Соблюдение методических условий организации и проведения детских праздников (Таблица 1), а именно:

- соблюдение последовательности этапов праздника;
- соблюдение основных требований к сценарию;
- четкое взаимодействие организаторов и участников праздника.

- Создание праздничной и театральной атмосферы праздника.
- Создание единого поликультурного образовательного пространства.
- Использование методов и форм для развития чувства сопричастности (осознание своей этнокультурной принадлежности, усвоение социального опыта народа, положительное отношение к малой родине, семье, родной природе, традициям, к людям различных этнических групп).

- Использование «Технологической карты формирования этнокультурной компетентности школьника» (Таблица 2).

- Использование приемов, которые побуждают к обретению активной позиции сопереживания и участия.

- Приобщение родителей к совместной деятельности.

Данные условия способствуют формированию и развитию у школьников этнокультурной компетенции, представлению о многообразии культур в своей стране и в мире, воспитанию позитивного, толерантного отношения к культурным различиям, развитию умений коммуникативного взаимопонимания с представителями разных культур.

Следующие *рекомендации* позволят организаторам успешно провести этнические праздники:

- Тема и идея праздника должна найти духовный отклик у ребенка.
- Речевой материал к празднику должен быть подобран с учетом индивидуальных и психологических возможностей каждого ребенка.

- Деятельность детей на празднике должна быть осознанной и замотивированной (педагогами и родителями), а также должна побуждать их к выбору активной позиции, сопереживанию и участию.

- Широкое использование совместной изобразительной деятельности в процессе подготовки праздника формирует у детей чувство коллективизма.

- Приобщение родителей к совместной деятельности помогает детям проявлять и развивать их личную заинтересованность, мотивацию.

- К созданию праздничной и театрализованной среды важно привлекать педагогов, специалистов и родителей, которые активно

участвуют в пошиве костюмов, составлении афиш, в изготовлении элементов декораций и т.д.

– После проведения праздника важно закрепить полученные детьми впечатления и знания. Для этого можно провести беседы, анкетирования, предложить им написать эссе.

Опыт организации и проведения детских праздников показывает, что преподавателю дополнительного образования нужна особая профессиональная подготовка. Он должен иметь специальные знания, связанные с подготовкой и проведением праздников, постоянно расширять эти знания, сочетая традиционную методику и инновационные достижения. И помнить, что главным является не сам процесс организации школьного праздника, а личность, которую педагог формирует. Не праздник формирует личность, а учитель своей деятельностью, которая связана с организацией праздника.

Список литературы

1. *Афанасьева А. Б.* Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования. // Знание. Понимание. Умение. 2009. № 3. С. 189–195.
2. *Варгас Льоса М.* Глобализация и культурная идентичность // Foreign Policy, 2001. № 01–02.
3. *Веденеев Г. А.* Массовые российские праздники: состояние и тенденции развития / Г. А. Веденеев // Учебное пособие. Волгоград, 2008. 134с.
4. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
5. *Джуринский А. Н.* Сравнительная педагогика. Взгляд из России. Монография. М.: Прометей, 2013. 162 с.
6. *Джуринский А. Н.* Проблемы образования в многонациональном социуме России и Запада // Инновационные проекты программы в образовании. 2012, № 4. С. 13–23.
7. *Исаева И. Ю.* Досуговая педагогика: учеб. пособие. М.: Флинта: НОУ ВПО «МПСи», 2010. 200 с.
8. *Лебедева О. А.* Общешкольные праздники и их роль в развитии детей. // Реабилитация. Образование. Развитие. СПб, 2008.
9. *Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования* (утвержден приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373; в ред. приказов от 26 ноября 2010 г. № 1241, от 22 сентября 2011 г. № 2357).
10. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования* (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897).

11. *Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования* (утвержден приказом Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413).

12. *Фролов А. С.* Педагогическое взаимодействие детей и взрослых в организации детского праздника: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М., 2002. 18с.

13. *Хейзинга Йохан.* Homo ludens. Человек играющий / Сост., предисл. и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова; Комментар., указатель Д. Э. Харитоновича. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011. 416 с.

14. *Черный Г. П.* Педагогическая технология массового праздника. // Монография. М.: Молодая гвардия, 1990. 190 с.

15. *Шмаков С. А.* Нетрадиционные праздники в школе. М.: Новая школа, 1997. 333 с.

16. *Этнопсихология и Этнопедагогика. Хрестоматия / Сост. Сулейманян А. Г. М., 2008.*

17. *Этнопсихологический словарь.* М.: МПСИ. В. Г. Крысько. 1999.

18. *Ken Robinson and Lou Aronica,* Creative schools: the Grassroots Revolution. That's Transforming Education. Paperback – April 19, 2016. 368 p.

19. *Спектор Н. Е.* Технологии формирования этнокультурной компетентности субъектов образования // Ломоносовские чтения: Научная конференция: Сборник статей и тезисов / под ред. Н. Х. Розова, Выпуск 14. М.: Изд-во МАКС Пресс, 2016. С. 118–132 с.

PEDAGOGICAL CODITIONS OF ORGANIZING AND CONDUCTING SCHOOL ETHNIC HOLIDAYS

N. E. СПЕКТОР

The study and promotion of the pedagogical experience for schoolchildren is one of the most important issues of an upbringing. It promotes self-awareness, and stresses the importance of national identity though participation as members of a multinational community, and citizens of the world. In the modern world, identity is created in the space of an interactive culture that is constantly changed in the process of globalization. In the article, the author made an attempt to generalize the experience of the teacher and the organizer of extracurricular activities in the State Budgetary Educational Institution of Moscow «School No. 1621 of the Tree of Life».

Key words: extra-curricular activity, holidays, ethno-cultural education, ethno-cultural competence.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Спектор Наталия Ефимовна – аспирант факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. Научный руководитель – кандидат педагогических наук, доцент факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова Машкина Ольга Анатольевна. E-mail: spektornata@gmail.com