

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

В. С. БАСЮК, Н. А. КРАСНОЩЕКОВ

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ И НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В РОССИИ: ИСТОРИЧЕСКИЙ ОПЫТ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ¹

(ФГБУ «Российская академия образования»; ФГБОУ ВО МГУ имени
М. В. Ломоносова;

e-mail: bvs050@mail.ru; krasnoschekovna@my.msu.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-7-42

В настоящей статье рассматриваются особенности эволюции отечественной системы подготовки научных и научно-педагогических кадров на советском и российском этапе истории нашей страны. Вопрос изучения организации и управления системой подготовки научно-педагогических кадров находится сегодня в центре внимания как российского научного сообщества, так и органов государственного управления, реализующих научно-образовательную политику в стране. Целью данной статьи является выявление и характеристика особенностей системы подготовки научно-педагогических и научных кадров в СССР и современной России. Авторы на основе системного подхода в сочетании с принципом историзма выделяют три крупных этапа развития отечественной аспирантуры на базе основных нормативных правовых документов, а также дают оценку результатам принятых решений в области подготовки научно-педагогических и научных кадров.

В ходе данного исследования авторы приходят к выводам о том, что сформировать эффективную среду для подготовки научных и научно-педагогических кадров в России вполне возможно, курс на технологическую независимость нашей страны с учетом советского наследия и опыта современной России

¹ Данная статья подготовлена в рамках деятельности Достижения Междисциплинарной научно-образовательной школы МГУ имени М. В. Ломоносова «Сохранение мирового культурно-исторического наследия».

действительно может быть реализован, а цели Десятилетия науки и технологий — достигнуты, если обозначенные в настоящей статье федеральные проекты будут выполнены всеми участниками системы науки и высшего образования, положения Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. воплощены на практике, а со стороны органов государственного управления, ответственных за выработку и реализацию государственной политики в области высшего профессионального образования, будет оказана всесторонняя поддержка молодому поколению в науке.

Ключевые слова: аспирантура; подготовка научно-педагогических кадров; научно-исследовательская деятельность; история развития института аспирантуры; качество подготовки аспирантов; Концепция подготовки педагогических кадров; Концепция технологического развития; федеральные проекты; СССР; Россия.

Актуальность вопроса

Проблема качественной подготовки научно-педагогических кадров является всегда актуальной и значимой для любого государства, которое стремится к развитию собственного человеческого капитала, формированию экономики знаний и обретению относительной технологической независимости на международной арене в условиях стремительно меняющегося и неустойчивого мира. Во многом результат качественной подготовки научно-педагогических кадров зависит от уровня компетентности управленческих элит, проводящих научно-образовательную политику в стране. В то же время, ключевым фактором организации качественной подготовки зачастую является не только разработанная федеральная повестка в области научно-образовательной политики и продуманная «дорожная карта» мероприятий по ее реализации, но и прежде всего действительное исполнение принятых решений «на местах» — образовательных организациях высшего образования и научно-исследовательских организациях.

***Миссия
университета —
в передаче культуры,
обучении профессиям
и подготовке ученых***

Испанский философ XX века Хосе Ортега-и-Гассет в классической работе «Миссия университета», представляющей идею развития университетского образования, предлагал концепцию, согласно которой университетское образование в самом общем виде представляет собой соединение трех функций: «I. Передача культуры. II. Обучение профессиям. III. Научное исследование и подготовка новых ученых» [1, с. 77]. Вместе с тем, перечисленные функции являются лишь частью миссии университета, то, что университет, с точки зрения Х. Ортега-и-Гассета, «должен делать» [1, с. 78], хотя «проблема выходит

далеко за рамки высшего образования» [1, с. 80]. Это, по мнению автора, «главный вопрос образования на всех его ступенях» [1, с. 80].

Х. Ортега-и-Гассет, ни в коем случае не умаляя значимость деятельности университета как прежде всего образовательной организации, отделяет осуществление научной деятельности как таковой от образовательной, подчеркивая особую миссию людей, занимающихся наукой: «Наука — одна из самых великих вещей, совершаемых и создаваемых человеком. Разумеется, это вещь более высокого уровня, нежели университет, понятный как учебное заведение. Потому что наука есть творчество, а педагогическая деятельность направлена лишь на обучение этому творчеству, на передачу, вкладывание и усвоение. Наука — вещь настолько высокая и утонченная, что — хотим мы того или нет — недоступна обычному человеку. Она требует особого дара, крайне редко встречающегося среди людей. Ученый — это своего рода современный монах» [1, с. 94].

Особую роль личности ученого для развития мировой науки выделяет российский ученый-психолог и основатель научной школы «Феноменология развития и бытия личности», академик РАО В. С. Мухина, подчеркивая при этом значимость творческой компоненты в научной деятельности: «Поиск истины в философии и науках, творческая деятельность во всех аспектах ее сложности сопряжены с развитием духовности и с чувством личности, которое неизбежно развивается у человека, живущего активной научной деятельностью» [2, с. 205–206].

Таким образом, рассматривая научно-исследовательскую деятельность как особый, творческий, вид деятельности человека, требующий от ученого совокупность нестандартных профессиональных компетенций, неординарных интеллектуальных способностей и большого количества прилагаемых усилий, можно прийти к умозаключению об определенных трудностях в вопросе организации этой деятельности — качественной подготовке научно-педагогических кадров. Следовательно, нельзя не отметить и высокую степень ответственности лиц, принимающих решения в области научно-образовательной политики, за дальнейшие последствия для системы высшего образования.

*Научная деятельность
требует от ученого
нестандартных
профессиональных
компетенций*

Постановка проблемы

Проблема организации качественной подготовки научно-педагогических кадров особенно остро стоит и в современной России. Вопрос изучения организации и управления системой подготовки научно-педагогиче-

ских кадров находится сегодня в центре внимания российского научного сообщества. Отечественными исследователями рассматриваются вопросы доступности аспирантуры, неравенства возможностей федеральных и региональных вузов, перераспределения аспирантского контингента в пользу лучших университетов страны [3], актуальность изучения международного опыта ведущих стран в высшем образовании, в частности Финляндии, Сингапура, Китая, Южной Кореи и др., и возможностей применения лучших мировых практик в российских условиях [4; 5], а также влияние новых вызовов на подготовку кадров высшей квалификации в аспирантуре, в частности возникновение феномена образовательного блоггерства в экосистеме высшего образования [6].

***Основная проблема
сегодня – снижение
престижа профессии
преподавателя***

Исследователями также отмечается целый комплекс проблем, которые необходимо решать в ближайшее время в российской системе высшего образования. В частности, авторами известного классического университетского учебника МГУ имени М. В. Ломоносова «Теория и практика высшего профессионального образования»

В. А. Попковым и А. В. Коржувым в качестве основной проблемы высшего профессионального образования сегодня отмечается существенное снижение престижа вузовской педагогической профессии, и, как следствие, эффективности работы профессорско-преподавательского состава в университетах и институтах и качества подготовки выпускников аспирантуры [7, с. 164]. Это связано, с их точки зрения, с рядом следующих факторов: «низкая оплата труда современного преподавателя вуза <...>, резкое увеличение среднего возраста работающих на кафедрах педагогов, снижение продуктивности педагогического труда и заинтересованности в качестве его конечного результата» [7, с. 164].

Совокупность перечисленных выше негативных факторов приводит к дальнейшему снижению притока молодых научно-педагогических кадров в профессию и, как следствие, к повышению среднего возраста профессорско-преподавательского состава. Кроме того, данная проблема в России сегодня усугубляется вынужденной необходимостью молодых аспирантов и соискателей ученой степени совмещать преподавательскую деятельность на факультете за невысокую заработную плату с большой учебной нагрузкой, что приводит к абсолютной потере ими мотивации к подготовке собственного научного исследования и получению ученой степени, а впоследствии — и к дальнейшему ведению научно-исследовательской и преподавательской деятельности в университете.

В этом смысле авторы учебника вполне красноречиво описали довольно типичную ситуацию конца 1990-х гг. — начала 2000-х гг. в научной

среде: «Приходящий на кафедру молодой преподаватель сегодня зачастую не имеет ученой степени и одновременно учится в заочной аспирантуре или прикреплен к кафедре в качестве соискателя и потому все свободное время тратит на сдачу кандидатских экзаменов, на работу над диссертацией, на ее внедрение и т.п.; учебный процесс для него лишь досадная и мучительная, неприятная обязанность. О каком методическом совершенствовании может в таких условиях идти речь?!» [7, с. 169].

С представленной выше довольно эмоциональной оценкой состояния российской аспирантуры в первые десятилетия после распада СССР трудно не согласиться, учитывая недавние международные статистические данные по третичному образованию², представленные в аналитическом докладе Федерального института развития образования РАНХиГС в 2019 г. [8], основанные на результатах международных исследований INES³, PISA⁴ и PIAAC⁵, проводимых под эгидой ОЭСР⁶.

В качестве определенного преимущества организации программ третичного образования в России, (в которое по международным стандартам входит не только высшее, но и среднее профессиональное

***Преимущество
третичного
образования России —
в популярности
программ СПО***

² Третичное образование (Tertiary education, Third-level, Third-stage or Post-secondary education) — высшее образование, также называемое третьим уровнем, третьей ступенью или «постсредним» образованием, — это образовательный уровень после завершения среднего образования, который включает в себя обучение в высших учебных заведениях, а также в образовательных организациях среднего профессионального образования [8, с. 9].

³ INES (Indicators of National Education System — Индикаторы образовательных систем) — программа ОЭСР по статистике образования, в рамках которой осуществляется сбор и обработка статистической информации, проводятся исследования и рассчитываются сопоставимые показатели, а также ежегодно выпускается наиболее авторитетный доклад по международной образовательной статистике “Education at Glance”.

⁴ PISA — (Programme for International Student Assessment) — международная программа по оценке образовательных достижений учащихся, проводимая ОЭСР, представляющая собой сопоставительное исследование качества образования, в рамках которого оцениваются знания и навыки учащихся школ в возрасте 15 лет.

⁵ PIAAC — (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) — международное исследование компетенций взрослого населения, проводимое под эгидой ОЭСР, направленное на выявление ключевых компетенций и навыков работы с информацией у взрослого населения и использования данных навыков на работе, дома и в других ситуациях.

⁶ ОЭСР — Организация экономического сотрудничества и развития.

образование), авторы доклада отмечают следующие два фактора: 1. «Молодые люди в России заканчивают обучение по программам третичного образования раньше, чем их сверстники за рубежом» [8, с. 22]. 2. «Доля студентов, обучающихся в России на программах СПО, в три раза превышает средние показатели наиболее развитых стран и более чем в полтора раза — показатели стран второй доходной группы» [8, с. 23].

**Многие аспиранты
сегодня не завершают
свое обучение — и это
проблема**

Однако, если обратить внимание на такой показатель, как объем выпуска обучающихся по программам третичного образования среди стран ОЭСР, который, на наш взгляд, является наиболее важным в вопросе организации подготовки кадров высшей квалификации, то здесь сравнение показателей России с остальными странами

ОЭСР говорит о том, что по доле молодых людей, успешно завершивших программы СПО и магистратуры, наша страна опережает даже наиболее развитые страны ОЭСР, а что касается программ бакалавриата и особенно аспирантуры, то здесь наблюдается определенное отставание России от группы развивающихся стран [8, с. 24]. Иными словами, многие поступившие в аспирантуру абитуриенты не завершают ее и не получают диплом об окончании аспирантуры в нашей стране.

Отдельно необходимо отметить и такой показатель, как структура выпуска студентов или аспирантов по укрупненным областям знаний среди всех выпускников, обучающихся на программах третичного образования. И в этом отношении авторы аналитического доклада подчеркивают, что структура выпуска по специальностям «имеет свои особенности» и «значительно отличается от мировых тенденций»: «В нашей стране преобладают инженеры, а доля выпускников по естественным наукам, математике, здравоохранению, гуманитарным наукам ниже, чем в других странах» [8, с. 24].

Что касается, на наш взгляд, ключевого вопроса — о государственном финансировании высшего образования, — то авторами аналитического доклада отмечается существенный (практически двукратный) разрыв показателя России со средним значением по странам ОЭСР: «В высшем образовании размах вариации еще шире: от 7,1 тыс. долл. на студента в год в Латвии до 52 тыс. долл. в Люксембурге при среднем значении по странам ОЭСР 16,5 тыс. долл. Россия и здесь существенно отстает от других стран: в нашей стране расходы на 1 студента вуза составляют 9,5 тыс. долл. в год» [8, с. 37].

**Исследования
показывают
недостаточность
финансирования
научной сферы**

О недостаточности финансирования научной сферы свидетельствует и проведенное сотрудниками информационно-аналитического центра РАО

социологическое исследование по теме «Жизненные ценности и профессиональные ориентации научного сотрудника в сфере образования», по итогам которого в 2018 г. была выпущена монография «Исследователь в сфере образования: эскизы к социально-психологическому портрету» [9]. Исследование показало, что среди респондентов «на ухудшение своего материального положения за последний год указывает каждый второй научный сотрудник» [9, с. 178]. При этом отмечается и позитивная тенденция, но среди сотрудников, имеющих ученую степень и занимающих более высокие должности среди профессорско-преподавательского состава: «высокообеспеченные сотрудники чаще фиксируют «значительное улучшение» своего материального положения за последний год, а низкообеспеченные — его «ухудшение», либо «сильное ухудшение» [9, с. 178]. Отсюда можно сделать вывод о тенденции к расслоению по материальному признаку среди научно-педагогических и научных кадров в России.

Кроме вопроса о финансировании науки в числе основных проблем в области научно-образовательной политики работниками научной сферы отмечаются следующие: «бюрократический способ управления», «слабая материально-техническая база», «неадекватные критерии оценки труда ученого», «трудности с публикацией в рейтинговых журналах», «слабая интеграция отечественных исследований в мировую науку», «отсутствие связи с практикой» и «слабое информационное обеспечение» [9, с. 179].

Нельзя не согласиться и со встречающимся в научной литературе тезисом о том, что Российская Федерация во многом унаследовала советскую научную систему, в которой университеты, в отличие от научно-исследовательских институтов, были довольно слабо включены в научно-исследовательскую деятельность [10, с. 67]. В последние годы наблюдаются определенные перемены в этом отношении: Правительством России с середины 2000-х гг. осуществляются отдельные меры поддержки научно-исследовательской деятельности в университетах, а «вклад университетского сектора в производство научных знаний, — как отмечают исследователи НИУ «Высшая школа экономики» А. В. Ловаков и А. А. Панова, — существенно вырос и по ряду индикаторов уже сопоставим с вкладом исследовательского сектора» [10, с. 67].

В рамках объявленного в 2021 г. в России Десятилетия науки и технологий действительно наблюдается активизация деятельности различных научных фондов, в частности Российского научного фонда, по проведению конкурсов проектов

*С середины
2000-х гг. вклад
университетского
сектора в исследования
растет*

*В сентябре 2023 г.
Президент России
поручил увеличить
размеры научных
грантов*

и предоставлению грантов молодым ученым и научным коллективам на выполнение исследований в самых разных областях науки [11]. Тем не менее, предпринимаемые усилия в сфере финансирования науки все же недостаточны, и требуется увеличение расходов на проводимые научные исследования, что признается сегодня и руководством страны. В частности, об этом свидетельствует недавнее поручение Президента Российской Федерации В. В. Путина по итогам встречи с учеными и пленарного заседания Форума будущих технологий от 5 сентября 2023 г. № Пр-1734, п. 1д) об увеличении максимального размера грантов: «Увеличить максимальный размер грантов Правительства Российской Федерации для государственной поддержки научных исследований, проводимых под руководством ведущих ученых в российских образовательных организациях высшего образования, научных учреждениях и государственных научных центрах Российской Федерации, до 500 миллионов рублей для российских ученых и до 250 миллионов рублей для иностранных ученых, предусмотрев возможность проведения научных исследований с использованием средств грантов в течение пяти лет и продления указанного срока» [12].

**«Необходим синтез
всего лучшего, что
было в советской
системе образования,
и опыта последних
десятилетий»**

Представленная нами характеристика состояния системы подготовки научно-педагогических и научных кадров в России говорит о необходимости ее постепенного реформирования с целью повышения эффективности принятия управленческих решений с учетом адаптации к современным вызовам и условиям международной обстановки. Анализируя обозначенные выше проблемы российской аспирантуры, которые в наши дни активно обсуждаются научным сообществом и в управленческой среде, нельзя не отметить очевидное сходство с теми вызовами, которые стояли перед системой подготовки кадров высшей квалификации через аспирантуру в СССР. На необходимость учитывать советский опыт в области подготовки кадров высшей квалификации в своем послании Федеральному Собранию 21 февраля 2023 г. обратил внимание и Президент России: «Наконец, очень важный вопрос — о нашей высшей школе. Здесь также назрели существенные изменения с учетом новых требований к специалистам в экономике, социальных отраслях, во всех сферах нашей жизни. Необходим синтез всего лучшего, что было в советской системе образования, и опыта последних десятилетий» [13]. Таким образом, изучение государственных механизмов управления системой подготовки кадров высшей квалификации через аспирантуру в советский период истории нашей страны представляется сегодня *особенно важным и актуальным*, поскольку проведение дальнейших реформ без опоры на уже

имеющийся исторический опыт может привести к возможному повторению уже пройденных ошибок.

Цель настоящей статьи заключается в выявлении и характеристике особенностей системы подготовки научно-педагогических и научных кадров в СССР и современной России. Ключевыми задачами статьи являются: 1. Выделение и общая характеристика этапов развития отечественной аспирантуры на базе основных нормативных правовых документов. 2. Оценка результатов принимаемых органами государственного управления решений в области подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре.

Методологической основой данного исследования стал системный подход в сочетании с принципом историзма, предполагающий анализ исторических фактов в их целостности и развитии, а также спектр общенаучных и специальных методов исследования, прежде всего, сравнительно-исторический и проблемно-хронологический метод.

Научная новизна статьи состоит в том, что настоящее исследование является первой попыткой комплексного рассмотрения эволюции отечественной системы подготовки научных и научно-педагогических кадров с целью выявления схожих тенденций на советском и современном этапах ее развития.

Формирование и становление системы подготовки кадров высшей квалификации через аспирантуру в СССР в 1920-х – первой половине 1940-х гг.

После прихода и закрепления у власти большевиков в 1920-е гг. в Советской России в области научно-образовательной политики начинается постепенное нормативно-правовое оформление нового общественного института – аспирантуры. Основная причина возникновения идеи подготовки кадров высшей квалификации через аспирантуру в стране заключалась в острой потребности в высококвалифицированных специалистов высшей школы: качественно подготовленном профессорско-преподавательском составе и научных работниках для исследовательских институтов.

Исследователи данного периода сходятся во мнении, что официально институт аспирантуры появился в СССР после принятия советским партийным и правительственным руководством серии документов в 1925 г. [14, с. 26–27; 15, с. 111]; Постановления ЦК РКП(б) «О работе высшей школы» от 12 января 1925 г. [16, с. 413–414], Постановления Государственного ученого совета Народного комиссариата просвещения РСФСР от 30 июня 1925 г. «О создании Комиссии по подготовке научных

Официально институт аспирантуры в СССР появился в 1925 г.

работников при Президиуме Государственного ученого совета Народного комиссариата просвещения РСФСР» [17, с. 17–18], а также двух инструкций Наркомпроса РСФСР: от 8 июля 1925 г. «О порядке подготовки научных работников при научно-исследовательских институтах и вузах по прикладным, точным и естественным наукам» [18, с. 469–470] и от 3 июня 1925 г. «О порядке подготовки научных работников в научно-исследовательских институтах, объединенных в Российскую ассоциацию научно-исследовательских институтов общественных наук» [18, с. 470–472].

В обозначенных выше документах нормативно закреплялись списки высших учебных заведений и научно-исследовательских организаций, которые должны были осуществлять подготовку кадров высшей квалификации и аспирантов. Кроме того, в указанных документах устанавливались основные правила обучения в аспирантуре по всем научным специальностям. Таким образом, возникновение Комиссии по подготовке научных работников при Государственном ученом совете Наркомпроса РСФСР свидетельствовало о формировании общей системы подготовки кадров высшей квалификации и о нормативном правовом закреплении института аспирантуры в Советском Союзе.

Упомянутые выше инструкции Наркомпроса РСФСР устанавливали четкий порядок поступления и прохождения обучения в аспирантуре. В документах были закреплены возрастные ограничения для поступления абитуриентов в аспирантуру — от 20 до 35 лет, — а также ограничения по уровню образования: поступающие должны были иметь высшее образование и необходимые знания для дальнейшего обучения в аспирантуре.

Приемные комиссии осуществляли отбор абитуриентов при поступлении в университеты и институты. В зависимости от уровня знаний поступающих кандидатов, последние подразделялись на так называемых «штатных» (*получающих стипендию — прим. авт.*), и «сверхштатных» (*не получающих ее — прим. авт.*). К первым относились абитуриенты, которые подготовили лучшую вступительную работу. Однако, зачастую в 1920–1930-е гг. статус «штатных» аспирантов в приоритетном порядке присваивался поступающим из рабочих или крестьянских семей.

Что касается процесса обучения в аспирантуре, то здесь также устанавливался четкий порядок. Обучающийся на протяжении трех лет должен был вместе с закрепленным за ним научным руководителем подготовить научно-исследовательскую работу, изучить не менее одного иностранного языка, сдать необходимое количество экзаменов и зачетов, входящих в образовательную программу, пройти педагогическую практику на базе своего факультета и, при возможности, применить полученные результаты своего исследования на практике в вузе или НИИ.

По завершении аспирантуры обучающийся должен был представить работу научному руководителю и кафедре, на которой он обучался, и, после получения одобрения выпускающего подразделения, защитить ее на заседании предметной комиссии с участием профессорско-преподавательского состава университета. Аспиранты, успешно завершившие обучение и защитившие свои работы, получали возможность преподавать в должности ассистента, преподавателя или доцента, в зависимости от полученных ими рекомендаций после защиты.

В 1927 г. Совет народных комиссаров РСФСР (далее — СНК РСФСР) утвердил Постановление «Об обязательной работе окончивших стаж штатных аспирантов» [19], в соответствии с которым Наркомпрос РСФСР должен был обеспечить окончившим аспирантуру выпускникам работу в организациях высшего образования или научно-исследовательских институтах в течение не менее трех лет. Данное условие было обязательным для выпускников, которые успешно закончили обучение в аспирантуре. Впоследствии проработавшим три года «по распределению» в системе высшего образования выпускникам отдавалось предпочтение при участии в конкурсах на замещение должностей профессорско-преподавательского состава. Если же Наркомпрос РСФСР в течение трех месяцев с момента окончания обучения в аспирантуре не предоставлял выпускнику место по специальности, то он освобождался от дальнейшего преподавания.

Несмотря на то, что институт аспирантуры был официально создан в СССР в 1925 г., вплоть до 1930-х гг. в стране отсутствовали четкие критерии обучения в аспирантуре и правила научного руководства аспирантами. Кроме того, не была закреплена прямая ответственность за научными руководителями и выпускающими структурными подразделениями высших учебных заведений за подготовку обучающихся к сдаче диссертации.

Историки, занимавшиеся проблемой развития научно-педагогических кадров в Советском Союзе, в частности Н. П. Цеховой и другие, сходятся во мнении, что именно 1930-е гг. «стали периодом активного формирования советской системы подготовки и аттестации научных кадров, в том числе и периодом становления института аспирантуры» [15, с. 112].

Важнейшим документом, в котором определялись формы и методы организации научной деятельности аспирантов, стало Постановление Центрального исполнительного комитета СССР (далее — ЦИК СССР) от

***Выпускники
аспирантуры должны
были отработать
в вузах и научных
институтах не менее
3 лет***

***1930-е гг. — время
становления советской
системы подготовки
научно-педагогических
кадров***

19 сентября 1932 г. «Об учебных программах и режиме в высшей школе и техникумах» [16, с. 420–426]. Этот документ впервые регламентировал оплату преподавателям за научное руководство аспирантами, закреплял единую форму индивидуальных планов работы обучающихся, а также устанавливал правило обязательного посещения аспирантами дисциплин, которые необходимо затем было сдавать в качестве кандидатских минимумов.

**В 1932 г. в СССР была
создана Высшая
аттестационная
комиссия**

Важнейшим же пунктом в указанном Постановлении ЦИК СССР было создание в 1932 г. Высшей аттестационной комиссии (далее — АК) при Всесоюзном комитете по высшему техническому образованию при ЦИК СССР (далее — КВТО при ЦИК СССР), первое заседание которой состоялось

13 октября 1933 г. [21]. Высшая аттестационная комиссия была создана для «государственной аттестации научных и научно-педагогических работников: присуждения ученых степеней кандидата и доктора наук, присвоения ученых званий, а также лишения ученых степеней»⁷.

В 1936 г. согласно принятому Постановлению ЦИК и СНК СССР от 21 мая 1936 г. «Об образовании Всесоюзного комитета по высшей школе при СНК СССР» (далее — КВШ при СНК СССР) ВКВТО при ЦИК СССР упразднялся, а ВАК переходила в ведение вновь созданного КВШ при СНК СССР [16, с. 427]. Создание новой аттестационной комиссии на общегосударственном уровне свидетельствовало об усилении контроля со стороны советского государства за научной деятельностью организаций высшего образования и за качеством подготовки аспирантов.

**1930-е гг. —
экспериментальный
период внедрения
коллективных методов
обучения**

На рубеже 1920-х — 1930-х гг. в области научно-образовательной политики в СССР возникла идея о создании для приема экзаменов и кандидатских минимумов межпредметных комиссий, которые включали в состав преподавателей из разных кафедр и даже факультетов, вместо традиционных комиссий, состоящих только из преподавателей выпускающей аспиранта кафедры. Кроме того, в это же время была сделана попытка изменить подход к работе аспиранта с научным материалом: предлагалось ввести так называемый «бригадно-лабораторный» метод работы, когда студенты изучали материал самостоятельно, а затем работали в группах, после чего обсуждали его с научным руководителем. Этот метод также пытались

⁷ Правопреемником Высшей аттестационной комиссии СССР сегодня является Высшая аттестационная комиссия при Минобрнауки России.

применять в процессе обучения аспирантов. Однако уже к 1932 г. от отмеченной выше идеи «коллективного» обучения и научного руководства отказались как от неэффективной, что было закреплено в указанном выше Постановлении ЦИК СССР. В результате было принято решение к возврату к традиционной форме научного руководства аспирантами, когда ответственность за подготовку диссертации также возлагалась на научного руководителя и выпускающее структурное подразделение — кафедру.

В январе 1934 г. СНК СССР принял новое Постановление № 78 «О подготовке научных и научно-педагогических работников» [16, с. 482–483], в котором кроме дальнейшей «детализации» правил обучения в аспирантуре (утверждения плана работы аспиранта на три года, установления порядка допуска к защите диссертации, закрепления правил прохождения практики и дальнейшего совместительства обучения и преподавательской деятельности в вузе) и внедрения регулярных проверок успеваемости аспирантов, вводился ряд существенных изменений в плане профессионального развития преподавателей и научных сотрудников.

В частности, в соответствии с упомянутым Постановлением СНК СССР от 13 января 1934 г. № 78 [16, с. 482–483] и от 20 марта 1937 г. № 464 «Об ученых степенях и званиях» [16, с. 483–485] (*данные постановления СНК СССР в настоящий момент утратили юридическую силу согласно Постановлению Правительства Российской Федерации от 26 июня 2015 г. № 634 [20] — прим. авт.*), в Советском Союзе впервые была официально закреплена градация ученых степеней и званий — кандидат и доктор наук, а также были утверждены ученые звания доцента и профессора. Указанными постановлениями официально закреплялся порядок публичной защиты диссертации и присвоения соискателям ученой степени кандидата наук по результатам защиты.

***В середине 1930-х гг.
в СССР была введена
градация ученых
степеней и званий***

К концу 1930-х гг. СНК СССР были приняты первые положения об очной и заочной аспирантуре, которые представляли собой совокупность общих требований к обучению в аспирантуре и были обязательными для исполнения всеми организациями высшего образования и научно-исследовательскими институтами. Необходимо отметить, что отдельные установленные нормы и порядок работы, принятые в этих положениях, продолжают действовать и сегодня. В «Положении об аспирантуре» от 31 марта 1939 г. [16, с. 486–487] впервые подробно излагался порядок обучения в аспирантуре: фиксировалось распределение дисциплин по годам обучения в аспирантуре, обозначались сроки сдачи кандидатских минимумов, устанавливалось предельное количество аспирантов (до 5 человек), закрепленных за одним научным руководителем, вводился порядок утверждения

**В 1939 г. приняты
первые Положения
об очной и заочной
аспирантуре**

темы диссертации и согласования этапов ее подготовки с научным руководителем и выпускающим структурным подразделением.

Одновременно с этим в том же году, когда было принято первое Положение об аспирантуре, советским руководством рассматривалась идея создания заочной аспирантуры для возможности совмещения обучения с работой. И спустя несколько месяцев после утверждения Положения об очной аспирантуре, 16 сентября 1939 г. было принято Постановление СНК СССР «О заочной аспирантуре» [16, с. 487–490], которое предоставляло аспирантам возможность совмещать свое обучение с преподавательской деятельностью или научной работой в научно-исследовательских учреждениях.

Возникновение первых положений об аспирантуре являлось дальнейшим логичным продолжением нормативно-правового закрепления тех установок, которые были сформулированы в соответствии с упомянутым Постановлением СНК СССР от 13 января 1934 г. № 78 «О подготовке научных и научно-педагогических кадров» [16, с. 482–483]. Главным же показателем эффективности аспирантуры являлся выход аспиранта на защиту диссертации для успешного завершения обучения в аспирантуре.

Ключевой особенностью приемных кампаний в аспирантуру в конце 1930-х гг. стали вступительные экзамены, проводимые в устной форме, которые, как правило, принимались единой комиссией по основным трем дисциплинам: специальности, иностранному языку и основам марксистско-ленинской теории. Эта ситуация изменилась только после Великой Отечественной войны, во второй половине 1940-х гг.

**В годы войны
создается Академия
педагогических наук
РСФСР**

В годы же войны непосредственно институт советской аспирантуры не претерпел серьезных изменений ввиду объективных причин. Однако нельзя

не отметить, что именно в этот период Постановлением СНК СССР от 6 октября 1943 г. «Об организации Академии педагогических наук РСФСР» в ведении Наркомпроса РСФСР была учреждена Академия педагогических наук РСФСР⁸, ключевыми задачами которой являлись: «а) научная разработка вопросов общей педагогики, специальной педагогики, истории педагогики, психологии, школьной гигиены и методов преподавания основных дисциплин в начальных и средних школах; б) подготовка через аспиранту-

⁸ Правопреемником Академии педагогических наук РСФСР (с 1 августа 1966 г. — АПН СССР) в Российской Федерации сегодня является Российская академия образования.

ру и докторантуру научно-педагогических кадров для вузов и научно-исследовательских институтов по педагогике и психологии» [16, с. 490].

Послевоенный период организации подготовки научно-педагогических кадров

Новый этап в развитии института научно-педагогической подготовки кадров начался после Второй мировой войны и был связан с реорганизацией системы высшего образования. В 1946 г. было создано Министерство высшего и среднего специального образования СССР, которое на тот момент стало осуществлять общее управление аспирантурой.

Важным событием для развития аспирантуры стало Постановление Совета министров СССР от 23 мая 1948 г. «О подготовке научно-педагогических и научных кадров через аспирантуру» [22, с. 6–9], рекомендации которого легли в основу последовавшего за ним Положения об аспирантуре от 17 ноября 1950 г. В соответствии с этими документами процедура поступления в аспирантуру несколько усложнялась: теперь абитуриентам каждый экзамен необходимо было сдавать трем разным приемным комиссиям. Таким образом, советское правительство стремилось улучшить качество отбора поступающих в аспирантуру кандидатов.

В первой половине 1950-х гг. в советских документах отмечалось неудовлетворительное качество подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре. В частности, в Постановлении Совета министров СССР «О мерах по улучшению подготовки профессорско-преподавательских кадров для высших учебных заведений СССР» от 19 февраля 1953 г. подчеркивалась «необходимость принятия срочных мер для улучшения качества подготовки научно-педагогических кадров» [15, с. 114].

В 1956 г. произошли значительные изменения в области подготовки научных и педагогических кадров. Согласно Постановлению ЦК КПСС и Совета Министров СССР «О мерах по улучшению подготовки и аттестации научных и педагогических кадров» [23, с. 580–584], «окончившим аспирантуру стало считаться лицо, выполнившее утверж-

***В послевоенный период
общее управление
аспирантурой
переходит в Минвуз
СССР***

***В 1950-е усложнилось
поступление
в аспирантуру:
вступительные
экзамены стали
сдавать трем разным
комиссиям***

***Положение об
аспирантуре 1957 г.
впервые отменяло
требование по защите
диссертации по ее
окончании***

денный индивидуальный план аспирантуры и получившее положительную оценку своей научной деятельности, результаты которой были представлены на совете института или научно-исследовательской организации» [23, с. 581–582]. Эти изменения были закреплены и в последующем Положении об аспирантуре 17 ноября 1957 г. [15, с. 114], согласно которым теперь «для окончания аспирантуры достаточно было выполнить индивидуальный план подготовки и получить положительную оценку своей работы на совете» [15, с. 114].

Таким образом, с середины 1950-х гг. для завершения обучения в аспирантуре уже не требовалось обязательной защиты кандидатской диссертации, что, как нам представляется, сделало аспирантуру более открытой и доступной для всех желающих, особенно для молодых ученых.

Нормативно-правовое регулирование подготовки научно-педагогических кадров в 1960-1970-е гг.

В Положении об аспирантуре 1962 г. вновь вводилась обязательная защита диссертации

Отсутствие условия обязательной защиты диссертации по окончании обучения в течение пяти лет после принятия указанных выше положений об аспирантуре показал резкое снижение мотивации аспирантов к обучению. Об этом свидетельствовало и последующее снижение количества защищенных диссертаций в университетах. В связи с этим в новом «Положении об аспирантуре», утвержденном приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР 31 июля 1962 г. № 284 [24], было признано необходимым «вернуться к прежним условиям окончания аспирантуры, включая обязательную защиту диссертации или представление к защите» [24].

Постановление ЦК КПСС и Совмина СССР 1967 г. — стратегический документ для советской аспирантуры вплоть до распада Советского Союза

В период руководства Л. И. Брежнева был принят важнейший стратегический документ, определявший партийную и правительственную политику в области регулирования научно-исследовательской деятельности и организации советской аспирантуры вплоть до распада Советского Союза, — Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 16 ноября 1967 г. «Об улучшении подготовки научных и научно-педагогических кадров» [16, с. 497–501].

В данном постановлении отмечались как позитивные, так и негативные стороны организации деятельности советской аспирантуры в конце 1960-х гг. В преамбуле постановления в качестве достижений организации

подготовки научно-педагогических кадров в стране коммунистическая партия и правительство отмечали прежде всего количественные показатели подготовки кадров высшей квалификации: «Количество научных работников, имеющих ученые степени доктора и кандидата наук, достигло 169 тыс., в том числе доктора наук — 17 тыс. В стране имеется около 100 тыс. аспирантов» [16, с. 497]. И, несомненно, для сформированной всего за несколько десятилетий системы подготовки научно-педагогических кадров такие количественные показатели подготовленных работников в сфере науки, способных, как отмечалось, «решать сложные и крупные задачи, выдвигаемые практикой коммунистического строительства» [16, с. 497], можно вполне считать достойным результатом.

Вместе с тем в документе обращалось внимание на ряд существующих проблем, связанных прежде всего с качеством подготовки аспирантов, которые в ближайшее время необходимо было решать советскому государству. Среди них можно выделить следующие основные недостатки функционирования советской системы высшего образования:

«1. Научно-исследовательские институты и университеты не проводят эффективную работу по отбору талантливых молодых специалистов для аспирантуры. 2. Многие аспиранты не успевают завершить свои диссертации в установленные сроки. Некоторые диссертации не имеют высокого научного уровня и не содержат ценных выводов и рекомендаций для науки и практики. 3. Академики и члены-корреспонденты государственных академий наук, доктора наук и профессора недостаточно привлекаются для научного руководства аспирантами. 4. Планы по подготовке аспирантов в ряде важных отраслей науки систематически не выполняются. 5. Высшая аттестационная комиссия при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР не использует в должной мере свои полномочия по контролю над научно-исследовательскими институтами и университетами, не требует от диссертаций высокой научной ценности и присваивает ученые степени за работы низкого качества, не имеющие практического применения» [16, с. 497].

Перечисленные выше недостатки функционирования системы подготовки научно-педагогических кадров в стране объяснялись тем, что «министерства и ведомства еще мало уделяют внимания этому важному делу (*имеется в виду: подготовке и аттестации научных и научно-педагогических кадров — прим. авт.*), слабо контролируют работу научно-исследовательских учреждений и высших учебных заведений, не оказывают им необходимой помощи» [16, с. 497]. Кроме того, в документе отмечается, что

**Основные
проблемы — в качестве
диссертаций
аспирантов и низкой
эффективности
работы вузов и НИИ
с талантливой
молодежью**

«партийные организации НИИ и вузов, в свою очередь, также недостаточно занимаются вопросами подготовки и идейно-политического воспитания научных и научно-педагогических кадров» [16, с. 497].

В качестве ответа советского правительства на обозначенные вызовы совершенствования системы подготовки научных и научно-педагогических кадров можно выделить следующие важные, на наш взгляд, предложения, обозначенные в указанном выше постановлении ЦК КПСС и Совета Министров СССР:

- «1. Улучшение руководства подготовкой научных и научно-педагогических кадров в научно-исследовательских учреждениях и высших учебных заведениях.
2. Принятие мер по повышению актуальности диссертаций с тем, чтобы они действительно содержали новые научные выводы и практические рекомендации.
3. Обеспечение более тщательного отбора в аспирантуру с широким привлечением к этому процессу ученых, на которых планируется возложить руководство аспирантами.
4. При разработке планов распределения молодых специалистов предоставление возможности оставления в вузах и НИИ необходимого количества наиболее подготовленных в научном отношении молодых специалистов для использования их на научно-педагогической работе и зачисления в аспирантуру.
5. Организация на предприятиях, в вузах, НИИ и других учреждениях групп из молодых специалистов, проявивших склонность к научной работе, для проведения подготовительных занятий для поступления в аспирантуру.
6. Установление четкого порядка приема в аспирантуру, при котором все специалисты, поступающие в аспирантуру, должны проходить обязательное собеседование с предполагаемыми научными руководителями.
7. Систематическое осуществление учеными советами вузов и НИИ контроля за работой аспирантов, своевременное утверждение тем диссертаций и научных руководителей, поэтапное повышение требований к качеству диссертаций, привлечение к научному руководству аспирантами академиков, членов-корреспондентов академий наук, докторов наук и профессоров.
8. Со стороны партийных организаций: усиление работы по идейно-политическому воспитанию аспирантов в духе высокой коммунистической сознательности, обратив особое внимание на подбор специалистов в аспирантуру и на работу с аспирантами по общественным наукам.
9. Обеспечение возврата лиц, командированных в аспирантуру, обратно на те предприятия, которые их направляли, по ее окончании.

10. Установление для научных руководителей и преподавателей, имеющих ученую степень доктора или кандидата наук, занимающихся с аспирантами и соискателями ученых степеней, в том числе в группах, создаваемых на предприятиях, в проектно-конструкторских, научно-исследовательских учреждениях и других хозяйственных организациях, размеры почасовой оплаты труда, предусмотренные постановлением СНК СССР от 11 ноября 1937 г. № 2000 для лиц, имеющих соответственно ученое звание профессора или доцента.
11. Закрепление положения о присвоении ученого звания доцента лицам, успешно закончившим ассистентуру-стажировку и положительно рекомендовавшим себя в течение не менее трех лет после окончания ее на исполнительской и педагогической работе, по ходатайству совета высшего учебного заведения» [16, с. 497–501].

Таким образом, исходя из отмеченных выше основных предложений по модернизации системы подготовки аспирантов в СССР, можно сделать вывод о том, что советское партийное и правительственное руководство в конце 1960-х гг. стремилось, с одной стороны, к всеобщему контролю над институтом аспирантуры, ввиду закрепления порядка осуществления научного руководства, фиксирования объема заработной платы за него, а также стипендий аспирантам и пр., а с другой, к повышению статуса и престижа научной сферы,

в первую очередь, для молодых специалистов, учитывая указания о привлечении к научному руководству членов государственных академий наук, а также обозначение четкой траектории развития молодого специалиста до получения звания доцента. Таким образом, конец 1960-х гг., на наш взгляд, вполне можно назвать заключительным этапом нормативно-правового оформления института аспирантуры в СССР, который практически без существенных изменений просуществует вплоть до распада Советского Союза.

В 1970-е гг. в вопросе организации подготовки научно-педагогических кадров не наблюдалось серьезных изменений, за исключением вышедшего обновленного «Положения об аспирантуре при высших учебных заведениях и научно-исследовательских учреждениях» [16, с. 508], утвержденного приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР 24 ноября 1971 г. № 470. Однако это положение представляло собой лишь актуализацию предыдущего Положения об аспирантуре 1962 г. [16, с. 508] в связи с вышедшим упомянутым нами ранее постановлением ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 16 ноября 1967 г.

***Советское руководство
в конце 1960-х гг.
стремилось
к всеобъемлющему
нормативно-правовому
регулированию
института
аспирантуры***

Последующая образовательная политика в области регулирования подготовки научных и научно-педагогических кадров в 1980-е гг.

Определенные изменения в организации подготовки научно-педагогических кадров в СССР произошли только в 1987 г., когда был принят приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Высшей аттестационной комиссии при Совете Министров СССР от 15 сентября 1987 г. № 637/63 «О подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе непрерывного образования» [25, с. 7–13]. Как отмечалось исследователями данного периода, «помимо изучения педагогики и психологии, отныне аспирант также должен был овладеть методами применения вычислительной техники, математического моделирования и других дисциплин и сдать соответствующие экзамены» [15, с. 115].

В конце 1980-х гг. вновь отменена обязательная защита диссертации по окончании аспирантуры

Главным же изменением в подготовке кадров высшей квалификации через аспирантуру в СССР в конце 1980-х гг. стал возврат к образовательной политике конца 1950-х гг., когда отсутствовало обязательное требование защиты кандидатской диссертации по окончании аспирантуры. Согласно указанному выше совместному приказу Минвуза СССР и ВАК при Совмине СССР вновь достаточно было выполнить индивидуальные учебные планы, чтобы получить квалификационное звание исследователя соответствующего профиля и диплом об окончании аспирантуры. Как отмечалось историками, занимавшимися научно-образовательной политикой данного периода, в позднем Советском Союзе таким специалистам предоставлялись «преимущества при занятии преподавательской и научной деятельностью, требующей более высокого уровня подготовки, <...> а время обучения в аспирантуре с отрывом от производства засчитывалось в стаж научно-педагогической работы» [15, с. 115]. Тем не менее, для получения степени кандидата наук и дальнейшему построению научной или преподавательской карьеры молодому специалисту все еще требовалась защита диссертации.

Современный этап подготовки научных и научно-педагогических кадров в России

С момента распада СССР до 1 сентября 2013 г., официальной даты вступления в силу Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [26], аспирантура являлась одной из основных форм подготовки научно-педагогических и научных кадров в системе послевузовского профессионального образования [27].

После вступления в силу указанного закона аспирантура стала относиться к «третьему уровню (ступени) высшего образования — подготовке кадров высшей квалификации» [27].

Согласно п. 5 ст. 7 Федерального закона от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [27] обучение по программам аспирантуры (адъюнктуры) в качестве основного условия, помимо получения образования, предполагает подготовку диссертации на получение ученой степени кандидата наук путем прикрепления соискателя к вузу или научному учреждению. В этом случае, срок подготовки диссертации не ограничен, однако все остальные требования остаются теми же, что и для аспирантов [27].

В указанном выше законе также выделяются специализированные формы подготовки: адъюнктура — форма аспирантуры в Вооруженных Силах Российской Федерации, МЧС и МВД России, а также других силовых структурах; ординатура — система повышения квалификации медицинских работников в медицинских вузах и научных учреждениях; ассистентура-стажировка — подготовка творческих и педагогических работников высшей квалификации в области искусства.

С 1 сентября 2013 года, согласно обозначенному ранее Федеральному закону от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [26] уровни послевузовского образования, кроме докторантуры, стали выделяться как отдельный уровень высшего образования — подготовка высококвалифицированных специалистов. Этот уровень реализуется через программы подготовки научно-педагогических сотрудников в аспирантуре, ординатуре и ассистентуре-стажировке. Докторантура стала рассматриваться только как подготовка научных кадров.

***С 1 сентября 2013 г.
аспирантура выделена
в отдельный, третий,
уровень высшего
образования***

Таким образом, современный этап развития системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в нашей стране претерпевает значительные изменения, прежде всего в стратегическом плане в связи изменившейся международной обстановкой. Сегодня уделяется особое внимание со стороны органов государственного управления системой высшего образования к вопросам обучения педагогических кадров и совершенствования системы профессионального роста уже работающих специалистов.

Как мы уже отмечали в начале нашей статьи, вопросы подготовки научных и научно-педагогических кадров страны обсуждаются на самом высшем уровне. Идея о «синтезе всего наилучшего, что было в советской системе образования, включая опыт последних десятилетий» [13], говорит о том, что руководством нашей страны предлагается вернуться к традиционной

для России так называемой «базовой» подготовке специалистов с высшим образованием: «Срок обучения может составить от четырех до шести лет. При этом даже в рамках одной специальности и одного вуза могут быть предложены программы, разные по сроку подготовки, в зависимости от конкретной профессии, отрасли и запроса рынка труда» [13].

Вместе с тем речь не идет о полном отказе от предыдущих форм подготовки специалистов, поскольку в случае необходимости дополнительной подготовки или узкой специализации обучающиеся смогут продолжить получать образование в магистратуре или ординатуре.

Что касается вопроса подготовки научных и научно-педагогических кадров, то на сегодняшний день в послании Федеральному Собранию Президент России отметил необходимость «выделения аспирантуры в отдель-

**«Переход должен
быть плавным
<...> У молодежи
должны появиться
возможности, а не
проблемы»**

ный уровень профессионального образования, задача которой будет заключаться, в первую очередь, в подготовке высокопрофессиональных кадров для научной и преподавательской деятельности» [13].

Наконец, отдельно Президент России обратил внимание на необходимость аккуратного и постепенного перехода на новую систему: «Переход на новую систему должен быть плавным. Правительству совместно с парламентариями потребуются внести многочисленные поправки в законодательство об образовании, о рынке труда и так далее. Здесь нужно все продумать, проработать до мелочей. У молодежи, у наших граждан должны появиться новые возможности для качественного образования, для трудоустройства, профессионального роста <...> Возможности, а не проблемы» [13].

**В мае 2023 г.
Правительством
России принята
Концепция
технологического
развития до 2030 г.**

Необходимо отметить, что на федеральном уровне сегодня уже активно реализуется курс на технологическую независимость страны и регионов, о которой мы говорили ранее. 19 октября 2022 г. на панельной дискуссии XV Цифрового форума и выставки информационных технологий «ИНФОТЕХ-2022» в Тюмени, посвященной технологической независимости России, Министр науки

и высшего образования Российской Федерации В. Н. Фальков отметил, что достижение этой цели «в первую очередь обеспечивается исследователями, учеными, инженерами и предпринимателями» [28]. На форуме В. Н. Фальков также заявил, что сегодня идет подготовка новой Концепции технологического развития: «Мир серьезно изменился — геополитические, экономические условия, да и само развитие технологий ушло достаточно

далеко. Сейчас совместно со всеми заинтересованными федеральными органами исполнительной власти мы готовим большой документ — Концепцию технологического развития. В нее будут вовлечены все регионы» [28]. В этом году «Концепция технологического развития до 2030 года» была утверждена Распоряжением Правительства от 20 мая 2023 г. № 1315-р [29]. Основными целями Концепции стали: «Достижение технологического суверенитета, переход к инновационно ориентированному экономическому росту, технологическое обеспечение устойчивого развития производственных систем» [29].

Однако кроме обозначенной Концепции сегодня в рамках реализации всех трех ступеней высшего профессионального образования запущен целый спектр федеральных проектов в соответствии с действующей Стратегией научно-технологического развития Российской Федерации [30]:

1. Федеральный проект «Передовые инженерные школы» [31], представляющий возможность обучающимся передовых инженерных школ «решать конкретные задачи для предприятий уже во время учебы и направленный на внедрение новых моделей инженерного образования с целью установления более тесной связи с региональными промышленными партнерами и бизнесом» [31].
2. Федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства» [32], позволяющий «готовить высококлассных специалистов, способных объединять разработки и открытия ученых в рамках одного конкретного продукта или сервиса, а также продвигать их на рынке» [32].
3. Программа «Приоритет-2030», которая позволит «сконцентрировать ресурсы для обеспечения вклада российских университетов в достижение национальных целей развития Российской Федерации на период до 2030 года, повысить научно-образовательный потенциал университетов и научных организаций, а также обеспечить участие образовательных организаций высшего образования в социально-экономическом развитии субъектов Российской Федерации» [33]. Целью данной программы является формирование к 2030 году в России «более 100 прогрессивных современных университетов — центров научно-технологического и социально-экономического развития страны» [33].
4. Проект «Цифровые кафедры» [34], реализуемый Министерством науки и высшего образования Российской Федерации в рамках упомянутой выше программы «Приоритет-2030» совместно с Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации, основной задачей создания которых является «обеспечение цифровыми компетенциями научных и научно-педагогических кадров университета, особенно по непрофильным направлениям подготовки» [34].

**В июне 2022 г.
Правительством
России принята
Концепция подготовки
педагогических кадров**

Кроме того, Министерством науки и высшего образования и Министерством просвещения Российской Федерации, Российской академией образования, педагогическими вузами и классическими университетами, реализующими программы подготовки и профессионального развития педагогов, сегодня ведется большая работа по перезагрузке отечественной системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в нашей стране. В 2022 г. был разработан и принят основополагающий документ, регламентирующий ключевые механизмы построения и последующего государственного регулирования национальной системы профессионального развития педагогических работников — «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года», утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации 24 июня 2022 г. № 1688-р [35].

В разработанной концепции подготовки педагогических кадров отмечаются следующие проблемы, связанные с подготовкой научных и научно-педагогических работников в России на сегодняшний день:

- «дисбаланс качества и условий подготовки педагогов в разных образовательных организациях и отсутствие единых подходов к механизмам и инструментам оценки качества;
- разрыв между темпом обновления содержания и инфраструктуры педагогической подготовки и темпом обновления общего образования;
- дефицит опережающих научных исследований в сфере образования для формирования современного содержания подготовки педагогических кадров;
- недостаточное соответствие результатов подготовки выпускника (молодого педагога) актуальным запросам отрасли образования, общества и государства;
- слабая вовлеченность работодателей, включая региональные системы образования, в процесс подготовки педагогических кадров;
- дефицит педагогических работников, недостаточный уровень подготовки выпускников образовательных организаций высшего образования по программам подготовки педагогических кадров» [35, с. 5].

Для решения ключевой задачи развития кадрового потенциала образовательных организаций высшего образования и научно-исследовательских организаций России на современном этапе в концепции предлагается обратить внимание на два важнейших направления:

1. «Развитие педагогической магистратуры, обеспечивающей формирование и воспроизводство исследовательских компетенций в педагогической среде, включение педагогов-исследователей в актуальную национальную и глобальную исследовательскую повестку».
2. «Развитие аспирантуры и докторантуры, формируемой на базе авторитетных научных школ российских образовательных и научных организаций, ведущих педагогические исследования» [35, с. 11].

Таким образом, реализация плана мероприятий принятой Концепции и достижение поставленных целей и задач в построении современной системы подготовки педагогических кадров, отвечающей запросам экономики, рынка труда, социальному заказу государства, общества и семьи, как мы отмечали в одной из своих более ранних работ, «возможна только при научном осмыслении предложенных принципов и подходов и практической консолидации усилий всех участников, реализующих мероприятия предложенной системы» [36, с. 51–52].

Наконец, особенно значимую роль в области подготовки научных и научно-педагогических кадров нашей страны играет вовлечение молодежи в научно-исследовательскую деятельность. Приобщение молодых ученых к активной научно-исследовательской работе позволяет сохранить преемственность традиций отечественных научных школ и обеспечить качество таких исследований.

Одним из ключевых инструментов по повышению заинтересованности молодого поколения в развитии в научной области являются профессиональные конкурсы. В этом отношении Российская академия образования как государственная академия наук принимает активное участие в поддержке исследовательской деятельности молодых ученых в области наук об образовании и в 2023 г., объявленном в России Годом педагога и наставника, уже в восьмой раз провела конкурс молодых ученых в области наук об образовании на соискание медали «Молодым ученым за успехи в науке» Российской академии образования [37]. Молодые ученые сегодня отмечают, что участие в таких конкурсах дает им возможность реализовать свои профессиональные навыки и компетенции, получить общественное признание результатов своего научного труда, а также включиться в исследовательскую повестку ведущих научных организаций страны [38].

***Реализация концепций
и федеральных
проектов возможна
только при научном
осмыслении
предложенных
принципов***

***Особую роль
в вовлечении молодежи
в науку сегодня играют
профессиональные
конкурсы***

Заключение

Система подготовки научных и научно-педагогических кадров в России имеет свои исторически сложившиеся особенности. С момента возникновения института аспирантуры в 1925 г. в СССР и до настоящего времени нами условно выделяется несколько крупных этапов развития системы подготовки научных и научно-педагогических кадров в рамках советского и российского исторических периодов нашей страны: I этап (середина 1920-х — первая половина 1940-х гг.) — период возникновения и нормативно-правового оформления института советской аспирантуры; II этап (вторая половина 1940-х — конец 1980-х гг.) — стадия послевоенного становления системы подготовки научных и научно-педагогических кадров и законодательного закрепления ряда основных принципов работы советской аспирантуры, многие из которых действуют и сегодня; III этап (начало 1990-х гг. — настоящее время) — постсоветская фаза развития системы подготовки научных и научно-педагогических кадров, характеризуемая нами как переходная ступень в становлении института отечественной аспирантуры в связи с поиском дальнейшего пути ее развития и определенными колебаниями российской системы: от попытки принятия неких общих международных правил и включения в Болонский процесс в целях обеспечения сопоставимости стандартов и качества квалификаций высшего образования до осторожного отхода от предложенных странами Запада требований и попытки формирования собственной модели развития аспирантуры с опорой на советский исторический опыт.

Несмотря на то, что в настоящей статье нами были отмечены существующие в современной России проблемы, связанные с вопросами государственного финансирования науки, доступности высшего образования, качества подготовки выпускников аспирантуры, престижности профессии научных сотрудников и работников высшей школы, карьерных возможностей для молодых специалистов и др., — эти трудности представляются нам вполне разрешимыми в случае серьезного отношения и взвешенного подхода к выработке научно-образовательной политики в стране, отсутствия межведомственной борьбы и, наконец, слаженной работы на всех уровнях органов государственного управления, занимающихся вопросами высшего образования и подготовки системы научных и научно-педагогических кадров.

Сегодня мы наблюдаем и определенные положительные результаты проведенных в последнее время реформ, в частности рост автономии некоторых вузов и связанное с этим фактором повышение качества и эффективности подготовки научно-педагогических работников. В недавнем

исследовании научных сотрудников НИУ «Высшая школа экономики» С. К. Бековой и Е. А. Терентьева отмечается, что ряд университетов сегодня изменили свой подход к подготовке аспирантов: совершенствуется система приема в аспирантуру, помимо экзаменов, вводятся иные критерии отбора (портфолио, собеседование, проектные исследования); происходит постепенный переход к распределенной модели научного руководства (введение комитетов, с которыми аспирант может взаимодействовать в ходе обучения); формируются новые организационные структуры, в частности аспирантские или исследовательские школы для реализации образовательной программы по структурированной модели; а также создаются новые организационные модели обучения, объединяющие образовательные треки магистратуры и аспирантуры [5, с. 61].

Курс на технологическую независимость нашей страны с учетом советского наследия и опыта современной России действительно может быть реализован, а цели Десятилетия науки и технологий — достигнуты, если обозначенные в настоящей статье федеральные проекты будут выполнены всеми участниками системы науки и высшего образования, положения Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. воплощены на практике, а со стороны органов государственного управления, ответственных за выработку и реализацию государственной политики в области высшего профессионального образования, будет оказана всесторонняя поддержка молодому поколению в науке.

Список литературы

1. *Ортега-и-Гассет Х.* Миссия университета / пер. с исп. М. Н. Голубевой, А. М. Кобута. М.: Изд. дом Гос. ун-та — Высшей школы экономики, 2010. 144 с.
2. *Мухина В. С.* Научное творчество и его амбивалентная феноменология // Развитие личности. 2016. № 2. С. 181–208.
3. *Жучкова С. В., Бекова С. К.* Аспирантура не для всех? Как за время вузовских реформ аспирантура сконцентрировалась в ведущих вузах // Вопросы образования. 2023. № 1. С. 109–125.
4. *Борисенков В. П., Гукаленко О. В., Розов Н. Х.* Подготовка педагогических кадров: международный опыт и отечественные реалии // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 3–16.
5. *Бекова С. К., Терентьев Е. А.* Аспирантское образование: международный опыт и возможности его применения в России // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 6. С. 51–64.

6. Романенко К. Р., Макарьева А. Ю. Стадитьюб: образовательные блогеры в экосистеме высшего образования // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. № 4. С. 156–168.
7. Попков В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования. М.: Академический проект, 2010. 343 с.
8. Агранович М. Л., Ермачкова Ю. В., Селиверстова И. В. Российское образование в контексте международных индикаторов. М.: Центр статистики и мониторинга образования ФИРО РАНХиГС, 2019. 96 с.
9. Собкин В. С., Андреева А. И., Рзаева Ф. Р. Исследователь в сфере образования: эскизы к социально-психологическому портрету. М.: Издательство Московского университета, 2018. 248 с.
10. Ловаков А. В., Панова А. А. Вклад университетов в производство фундаментального научного знания в России // Вестник Российской академии наук. 2023. Т. 93. № 1. С. 67–76.
11. Конкурсы Российского научного фонда // URL: <https://www.rscf.ru/contests/> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Российский научный фонд». — Текст: электронный.
12. Перечень поручений Президента Российской Федерации по итогам встречи с учеными и пленарного заседания Форума будущих технологий от 5 сентября 2023 г. № Пр-1734 // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/72190> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Администрация Президента России». — Текст: электронный.
13. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию от 21 февраля 2023 г. // URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70565> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Администрация Президента России». — Текст: электронный.
14. Никуленкова Е. В., Скворцов В. Н. Поиски новых форм подготовки научных кадров в советской России в 1920-е гг. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2016. № 4-2. С. 21–30.
15. Цеховой Н. П. Организационно-правовое оформление системы советской аспирантуры: основные этапы и особенности // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 362. С. 111–115.
16. Народное образование в СССР. Общеобразовательная школа. Сборник документов. 1917–1973 гг. / Сост.: А. А. Абакумов, Н. П. Кузин, Ф. И. Пузырев, Л. Ф. Литвинов. М.: «Педагогика», 1974. 560 с.
17. Еженедельник Наркомпроса. 1925. № 30.
18. О культурном строительстве / Сб. документов. Сост.: И. Ф. Заколадкин, В. В. Морозов, А. Я. Подземский. М.: Работник просвещения, 1930. 616 с.

19. Известия. 1927. 4 сентября.
20. Постановление Правительства Российской Федерации от 26 июня 2015 г. № 634 «О признании утратившими силу отдельных нормативных правовых актов РСФСР и признании не действующими на территории Российской Федерации отдельных нормативных правовых актов (положений нормативных правовых актов) СССР» // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_182186/ (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Правовой сайт КонсультантПлюс». — Текст: электронный.
21. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-9506. Оп. 123. Ед. хр. 98360. Л. 98360.
22. Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. 1948. № 4.
23. Академия наук в решениях Политбюро ЦК РКП(б) — КП(б) — КПСС. 1922–1991. 1952–1958 // Сб. документов РГАНИ, Архива Президента Российской Федерации и Архива РАН. М.: РОССПЭН, 2010. 1279 с.
24. Приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 31 июля 1962 г. № 284 «Об утверждении положения об аспирантуре» // URL: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5871.htm (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Интернет архив законодательства СССР». — Текст: электронный.
25. Приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР и Высшей аттестационной комиссии при Совете Министров СССР от 15 сентября 1987 г. № 637/63 «О подготовке научно-педагогических и научных кадров в системе непрерывного образования» // Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР. 1987. № 12.
26. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Интернет архив законодательства СССР». — Текст: электронный.
27. Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/ (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Интернет архив законодательства СССР». — Текст: электронный.
28. О выступлении Министра науки и высшего образования Российской Федерации В. Н. Фалькова на панельной дискуссии XV Цифрового форума и выставки информационных технологий «ИНФОТЕХ-2022» в Тюмени // URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/>

- novosti-ministerstva/60014/ (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Министерство науки и высшего образования Российской Федерации». — Текст: электронный.
29. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 20 мая 2023 г. № 1315-р об утверждении «Концепции технологического развития до 2023 г.» // URL: <http://government.ru/news/48570/> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Правительство Российской Федерации». — Текст: электронный.
 30. Указ Президента Российской Федерации от 01 декабря 2016 г. № 642 «О стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Администрация Президента России». — Текст: электронный.
 31. Федеральный проект «Передовые инженерные школы» // URL: <https://engineers2030.ru/> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Передовые инженерные школы». — Текст: электронный.
 32. Федеральный проект «Платформа университетского технологического предпринимательства» // URL: <https://univertechpred.ru/> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Платформа университетского технологического предпринимательства». — Текст: электронный.
 33. Программа «Приоритет-2030» // URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Министерство науки и высшего образования Российской Федерации». — Текст: электронный.
 34. Совместный проект Министерства науки и высшего образования и Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации «Цифровые кафедры» // URL: <https://sociocenter.info/projects/tsifrovye-kafedry/> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «ФГАНУ «Социоцентр». — Текст: электронный.
 35. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р об утверждении «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» // URL: <http://government.ru/docs/45881/> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Правительство Российской Федерации». — Текст: электронный.
 36. Басюк В. С. Современные тенденции подготовки педагогов в условиях быстро меняющихся социальных вызовов // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2022. № 3. С. 38–55.
 37. Конкурс молодых ученых в области наук об образовании на соискание медали «Молодым ученым за успехи в науке» Российской академии образования // URL: <http://rao.rusacademedu.ru/konkursy-i-nagrady-rao/>

konkurs-na-soiskanie-medali-rao-molodym-uchenym-za-uspexi-v-nauke/
(дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «Российская академия образования». — Текст: электронный.

38. Пресс-конференция Российской академии образования в РИА Новости 13 сентября 2023 г. о Конкурсе молодых ученых РАО // URL: <https://ria.ru/20230914/konkurs-1896256781.html> (дата обращения: 15.09.2023). — Режим доступа: сайт «РИА Новости». — Текст: электронный.

Сведения об авторах

Басюк Виктор Стефанович — доктор психологических наук, академик РАО, и.о. вице-президента, главный ученый секретарь Президиума Российской академии образования. Москва, Российская Федерация. ORCID ID: 0000-0002-2448-0673. E-mail: bvs050@mail.ru.

Краснощеков Никита Алексеевич — кандидат исторических наук, доцент кафедры управления образовательными системами факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, председатель Совета молодых ученых и специалистов РАО. Москва, Российская Федерация. ORCID ID: 0000-0001-7909-8618. E-mail: krasnoschekovna@my.msu.ru.

© В. С. Басюк, Н. А. Краснощеков, 2023 

ORGANIZATIONAL PECULIARITIES OF TRAINING RESEARCHERS AND SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL IN RUSSIA: HISTORICAL EXPERIENCE AND CURRENT STATE

V. S. BASYUK, N. A. KRASNOSHCHÉKOV

This research examines the features of the evolution of the national system of training researchers and scientific and pedagogical personnel during the Soviet and Russian periods. Nowadays, the issue of studying the organization and management of the system of training scientific and pedagogical personnel is in the focus of the Russian scientific community and the public administration bodies implementing scientific and educational policy in the country. The research aims to identify and characterize the features of the system of training scientific and pedagogical personnel in the USSR and Russia. Based on a systemic approach combined with the historical method, the authors identify three major stages in the development of Russian postgraduate studies relied on the main regulatory legal documents. The authors also assess the results of decisions taken in the field of training scientific and pedagogical personnel. During the research, the authors came to several conclusions. First, it is quite possible to form an effective environment for training scientific and scientific and pedagogical

personnel in Russia. Second, the course for the country's technological independence may be really implemented based on the Soviet heritage and the experience of modern Russia. Third, the goals of the Decade of Science and Technology in Russia may be achieved if outlined federal projects are implemented by all participants of the science and higher education system, the items of the "Concept of training teachers for the education system for the period up to 2030" are truly applied in practice, and the state administration bodies, responsible for the development and implementation of state policy in the field of higher professional education, provide comprehensive support to the younger generation in science.

Keywords: postgraduate studies; training of scientific pedagogical personnel; scientific research; history of the development of the institute of postgraduate studies; tertiary education; quality of postgraduate training; concept of teacher training; concept of technological development; federal projects; USSR; Russia.

References

1. *Ortega y Gasset J.* Mision de la Universidad / per. s isp. M. N. Golubevoi, A. M. Kobuta. M.: Izd. dom Gos. un-ta — Vysshoi shkoly ekonomiki, 2010. 144 p.
2. *Mukhina V. S.* Nauchnoe tvorchestvo i ego ambivalentnaya fenomenologiya // *Razvitie lichnosti.* 2016. № 2. Pp. 181–208.
3. *Zhuchkova S. V., Bekova S. K.* Aspirantura ne dlya vseh? Kak za vremya vuzovskikh reform aspirantura skontsentriralas' v vedushchikh vuzakh // *Voprosy obrazovaniya.* 2023. № 1. Pp. 109–125.
4. *Borisenkov V. P., Gukalenko O. V., Rozov N. Kh.* Podgotovka pedagogicheskikh kadrov: mezhdunarodnyi opyt i otechestvennye realii // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie.* 2018. № 3. Pp. 3–16.
5. *Bekova S. K., Terent'ev E. A.* Aspirantskoe obrazovanie: mezhdunarodnyi opyt i vozmozhnosti ego primeneniya v Rossii // *Vyshee obrazovanie v Rossii.* 2020. Vol. 29. № 6. Pp. 51–64.
6. *Romanenko K. R., Makar'eva A. Yu.* Stadiyub: obrazovatel'nye blogery v ekosisteme vysshego obrazovaniya // *Vyshee obrazovanie v Rossii.* 2023. Vol. 32. № 4. Pp. 156–168.
7. *Popkov V. A., Korzhuev A. V.* Teoriya i praktika vysshego professional'nogo obrazovaniya.: Uchebnoe posobie dlya sistemy dopolnitel'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya. M.: Akademicheskii proekt, 2010. 343 p.
8. *Agranovich M. L., Ermachkova Yu. V., Seliverstova I. V.* Rossiiskoe obrazovanie v kontekste mezhdunarodnykh indikatorov. M.: Tsentr statistiki i monitoringa obrazovaniya FIRO RANKhiGS, 2019. 96 p.

9. *Sobkin V. S., Andreeva A. I., Rzaeva F. R.* Issledovatel' v sfere obrazovaniya: eskizy k sotsial'no-psikhologicheskomu portretu. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2018. 248 p.
10. *Lovakov A. V., Panova A. A.* Vklad universitetov v proizvodstvo fundamental'nogo nauchnogo znaniya v Rossii // Vestnik Rossiiskoi akademii nauk. 2023. Vol. 93. № 1. Pp. 67–76.
11. Konkursy Rossiiskogo nauchnogo fonda // URL: <https://www.rscf.ru/contests/> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Rossiiskii nauchnyi fond”. — Tekst: elektronnyi.
12. Perechen' poruchenii Prezidenta Rossiiskoi Federatsii po itogam vstrechi s uchenymi i plenarnogo zasedaniya Foruma budushchikh tekhnologii ot 5 sentyabrya 2023 g. № Pr-1734 // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/72190> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Administratsiya Prezidenta Rossii”. — Tekst: elektronnyi.
13. Poslanie Prezidenta Rossiiskoi Federatsii Federal'nomu Sobraniyu ot 21 fevralya 2023 g. // URL: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/70565> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Administratsiya Prezidenta Rossii”. — Tekst: elektronnyi.
14. *Nikulenkova E. V., Skvortsov V. N.* Poiski novykh form podgotovki nauchnykh kadrov v sovetsoi Rossii v 1920-e gg. // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2016. № 4-2. Pp. 21–30.
15. *Tsekhovoi N. P.* Organizatsionno-pravovoe oformlenie sistemy sovetsoi aspirantury: osnovnye etapy i osobennosti // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 362. Pp. 111–115.
16. Narodnoe obrazovanie v SSSR. Obshcheobrazovatel'naya shkola. Sbornik dokumentov. 1917–1973 gg. / Sost.: *A. A. Abakumov, N. P. Kuzin, F. I. Puzyrev, L. F. Litvinov*. M.: “Pedagogika”, 1974. 560 p.
17. Ezhenedel'nik Narkomprosa. 1925. № 30.
18. O kul'turnom stroitel'stve / Sb. dokumentov. Sost.: *I. F. Zakolodkin, V. V. Morozov, A. Ya. Podzemskii*. M.: Rabotnik prosveshcheniya, 1930. 616 p.
19. Izvestiya. 1927. 4 sentyabrya.
20. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 26 iyunya 2015 g. № 634 “O priznanii utrativshimi silu otdel'nykh normativnykh pravovykh aktov RSFSR i priznanii ne deistvuyushchimi na territorii Rossiiskoi Federatsii otdel'nykh normativnykh pravovykh aktov (polozhenii normativnykh pravovykh aktov) SSSR” // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_182186/ (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Pravovoi sait Konsul'tantPlyus”. — Tekst: elektronnyi.
21. Gosudarstvennyi arkhiv Rossiiskoi Federatsii (GARF). F. R-9506. Op. 123. Ed. khr. 98360. L. 98360.

22. Byulleten' Ministerstva vysshego i srednego spetsial'nogo obrazovaniya SSSR. 1948. № 4.
23. Akademiya nauk v resheniyakh Politbyuro TsK RKP(b)-VKP(b)-KPSS. 1922–1991. 1952–1958 // Sb. dokumentov RGANI, Arkhiva Prezidenta Rossiiskoi Federatsii i Arkhiva RAN. M.: ROSSPEN, 2010. 1279 p.
24. Prikaz Ministerstva vysshego i srednego spetsial'nogo obrazovaniya SSSR ot 31 iyulya 1962 g. № 284 “Ob utverzhdenii polozheniya ob aspiranture” // URL: https://www.libussr.ru/doc_ussr/usr_5871.htm (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Internet arkhiv zakonodatel'stva SSSR”. — Tekst: elektronnyi.
25. Prikaz Ministerstva vysshego i srednego spetsial'nogo obrazovaniya SSSR i Vysshei attestatsionnoi komissii pri Sovete Ministrov SSSR ot 15 sentyabrya 1987 g. № 637/63 “O podgotovke nauchno-pedagogicheskikh i nauchnykh kadrov v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya” // Byulleten' Ministerstva vysshego i srednego spetsial'nogo obrazovaniya SSSR. 1987. № 12.
26. Federal'nyi zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Pravovoi sait Konsul'tantPlyus”. — Tekst: elektronnyi.
27. Federal'nyi zakon ot 22 avgusta 1996 g. № 125-FZ “O vysshem i poslevuzovskom professional'nom obrazovanii” // URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_11446/ (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Pravovoi sait Konsul'tantPlyus”. — Tekst: elektronnyi.
28. O vystuplenii Ministra nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii V. N. Fal'kova na panel'noi diskussii XV Tsifrovogo foruma i vystavki informatsionnykh tekhnologii “INFOTEKh-2022” v Tyumeni // URL: <https://minobrнауки.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/60014/> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii”. — Tekst: elektronnyi.
29. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 20 maya 2023 g. № 1315-r ob utverzhdenii “Kontseptsii tekhnologicheskogo razvitiya do 2023 g.” // URL: <http://government.ru/news/48570/> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Pravitel'stvo Rossiiskoi Federatsii”. — Tekst: elektronnyi.
30. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 01 dekabrya 2016 g. № 642 “O strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya Rossiiskoi Federatsii” // URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41449> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Administratsiya Prezidenta Rossii”. — Tekst: elektronnyi.

31. Federal'nyi proekt "Peredovye inzhenernye shkoly" // URL: <https://engineers2030.ru/> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait "Peredovye inzhenernye shkoly". — Tekst: elektronnyi.
32. Federal'nyi proekt "Platforma universitetskogo tekhnologicheskogo predprinimatel'stva" // URL: <https://univertechpred.ru/> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait "Platforma universitetskogo tekhnologicheskogo predprinimatel'stva". — Tekst: elektronnyi.
33. Programma "Prioritet-2030" // URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait "Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii". — Tekst: elektronnyi.
34. Sovmestnyi proekt Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya i Ministerstva tsifrovogo razvitiya, svyazi i massovykh kommunikatsii Rossiiskoi Federatsii "Tsifrovye kafedry" // URL: <https://sociocenter.info/projects/tsifrovye-kafedry/> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait «FGANU "Sotsio-tsentr"». — Tekst: elektronnyi.
35. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r ob utverzhdenii "Kontseptsii podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda" // URL: <http://government.ru/docs/45881/> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait "Pravitel'stvo Rossiiskoi Federatsii". — Tekst: elektronnyi.
36. *Basyuk V. S. Sovremennye tendentsii podgotovki pedagogov v usloviyakh bystro menyayushchikhsya sotsial'nykh vyzovov // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 3. Pp. 38–55.*
37. Konkurs molodykh uchenykh v oblasti nauk ob obrazovanii na soiskanie medali "Molodym uchenym za uspekhi v nauke" Rossiiskoi akademii obrazovaniya // URL: <http://rao.rusacademedu.ru/konkursy-i-nagrady-rao/konkurs-na-soiskanie-medali-rao-molodym-uchenym-za-uspexi-v-nauke/> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait "Rossiiskaya akademiya obrazovaniya". — Tekst: elektronnyi.
38. Press-konferentsiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya v RIA Novosti 13 sentyabrya 2023 g. o Konkurse molodykh uchenykh RAO // URL: <https://ria.ru/20230914/konkurs-1896256781.html> (Accessed: 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait "RIA Novosti". — Tekst: elektronnyi.

About the Authors

Basyuk Viktor Stefanovich — Doctor of Psychological Sciences, Academician of the Russian Academy of Education, Acting Vice-President, Chief Scientific Secretary of the Presidium of the Russian Academy of Education. Moscow, Russia. ORCID ID: 0000-0002-2448-0673. E-mail: bvs050@mail.ru.

Krasnoshchekov Nikita Alekseevich – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Department of Educational Systems Management, Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State University; Chairman of the Council of Young Scientists and Specialists of the Russian Academy of Education. Moscow, Russia. ORCID ID: 0000-0001-7909-8618. E-mail: krasnoschekovna@my.msu.ru.

© **V. S. Basyuk, N. A. Krasnoshchekov, 2023**



ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Г. В. НОВИКОВА

ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТЕОРИЯ УЧЕНИЯ Н. Ф. ТАЛЫЗИНОЙ В ПОДГОТОВКЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

(ФГБОУ ВО МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: novikg@rambler.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-43-59

В статье описана деятельностная теория учения Н. Ф. Талызиной с точки зрения ее применения в наиболее эффективной подготовке современного педагога к профессиональной деятельности. Актуальная задача построения национально ориентированной системы образования в России будет решаться с опорой на опыт и традиции отечественной педагогики. Теория поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина и развитие этой теории в работах Н. Ф. Талызиной дают будущим педагогам не только теоретические знания в области педагогической психологии, но обеспечивают готовность к обучению школьников и студентов, так как это направление отечественного деятельностного подхода наиболее полно разработано в практическом аспекте. В статье описаны преимущества изучения педагогами деятельностной теории учения по сравнению с традиционными курсами педагогической психологии. Деятельностная теория учения Н. Ф. Талызиной дает будущим педагогам необходимые для проектирования учебного занятия знания и ориентиры, среди которых главными являются форма, обобщенность, развернутость и освоенность учебного действия; общие и специальные познавательные действия; характеристики основных этапов процесса усвоения умственных действий и понятий; формирование приемов познавательной деятельности обучающихся.

Ключевые слова: деятельностная теория учения Н. Ф. Талызиной; управление процессом усвоения понятий; общие и специальные познавательные действия; подготовка педагога.

В современных условиях опора на отечественный педагогический опыт является важной и обоснованной задачей подготовки педагогов

К современному педагогу предъявляется множество требований, но главной профессиональной функцией педагога, наряду с воспитанием и развитием личности обучающихся, традиционно является обучающая. Актуальная ситуация в системе образования является сложной в связи с назревшими изменениями в образовательной политике государства и построении национально ориентированного курса подготовки педагогов для российской школы. Специалистам системы образования предстоит сде-

лать очень многое в разработке и реализации новых программ на всех уровнях функционирования с учетом курса на воспитание патриотизма и любви к Родине, повышения качества образовательных результатов школьников и студентов. В нашей стране необходимо подготовить высококвалифицированных молодых специалистов для решения задач по импортозамещению, развитию науки, культуры и образования, поставленных Президентом РФ В. В. Путиным в связи с началом СВО и экономическими санкциями по отношению к России со стороны экономически развитых государств. В создавшейся ситуации для качественной подготовки учителей нужна опора на успешный отечественный педагогический опыт.

Условия успешного и качественного учебного процесса

Хорошее знание педагогической психологии обеспечивает эффективную профессиональную педагогическую деятельность. «Чтобы представить сущность педагогической деятельности, нужно выделить в процессе целенаправленной социализации

человека (образования) три существенных момента, т.е. определить, что именно он делает, как участвует в процессе социализации ребенка педагог? Он: 1) педагогически преобразует феномены культуры, из которых отбирает и конструирует содержание образования; 2) создает мотивационную и ориентировочную основу для освоения этого содержания <...>; 3) осуществляет целенаправленную поддержку ученика (воспитанника) в зоне ближайшего развития, компенсируя дефицит его опыта совместностью выполнения действий и предъявления соответствующих образцов — способов выполнения таких действий» [1, с. 22]. Известные ученые и руководители системы педагогического образования В. А. Болотов, М. Л. Левицкий, И. М. Реморенко и В. В. Сериков подчеркивают, что при всем многообразии концепций и конкретных видов педагогической деятельности, для успешного и качественного учебного процесса педагог должен обеспечивать три важнейших условия: уметь актуализировать содержание учебного материала, создавать мотивационно-ориентировочную основу для усвоения этого содержания и осуществлять психолого-педагогическое сопровождение

воспитанника. Сложность подготовки педагога они сформулировали следующим образом: педагог «... имеет дело с труднонаблюдаемыми и почти невозпроизводимыми процессами: наблюдать можно внешние действия, видимое течение уроков и мероприятий, однако их педагогическая сущность — это те приращения, которые происходят в сознании, опыте, смысловой сфере воспитанников. И чтобы “увидеть” их, студенту нужно обладать значительным психологическим опытом, а это еще одна проблема» [1, с. 25]. Студент — будущий педагог — изучает множество «подходов», «теорий» и «концепций», но далеко не всегда способен полностью овладеть основами педагогической профессии на практическом уровне, на уровне компетенций. «... перечень компетенций, которые представлены в образовательном стандарте, в действительности не обеспечен пакетом технологий их формирования» [1, с. 25].

Мы полагаем, что для повышения эффективности подготовки педагогических кадров возможно и необходимо использовать деятельностную теорию учения Н. Ф. Талызиной, которая, будучи изученной будущими педагогами в ходе собственного обучения, испытанной на практике, будет с успехом применяться и в реальной повседневной педагогической деятельности. Известно, что Н. Ф. Талызина — автор деятельностной теории учения — на протяжении многих лет руководила лабораторией педагогической психологии, а также Учебным Центром переподготовки работников вузов и школьных учителей, причем в нескольких регионах РФ действовали филиалы Центра при институтах повышения квалификации работников образования. Деятельностная теория учения является научно-практическим подходом, который прошел широкую апробацию в процессе повышения квалификации преподавателей и подготовке методистов.

Главное внимание в деятельностной теории учения Н. Ф. Талызиной уделяется организации познавательной деятельности школьников. Познавательная деятельность обучающихся не должна быть загадочной и непонятной педагогу, несмотря на то, что она протекает скрыто от непосредственного наблюдения педагога, во внутреннем плане личности школьника. Для качественного обучения школьников, в соответствии с принятой в образо-

Деятельностная теория учения Н. Ф. Талызиной является научно-практическим подходом, который прошел широкую апробацию в повышении квалификации преподавателей и подготовке методистов

Познавательная деятельность обучающихся не должна быть загадкой для педагога, несмотря на то, что она протекает скрыто от непосредственного наблюдения, во внутреннем плане личности школьника

вательной организации программой, необходимо отобрать систему понятий, сведений, фактов и изучаемых в рамках предмета закономерностей. Затем, в соответствии со структурой и сложностью системы знаний, педагогу нужно организовать систему определенных общих и специальных познавательных действий. Сложность этой педагогической деятельности проектирования заключается в том, что познавательную деятельность нужно формировать не обобщенно, а в строго определенном порядке, учитывая специфичность знаний предмета и уровень готовности школьников к его освоению. Для этой проектировочной деятельности педагог должен четко представлять будущую конкретную познавательную деятельность школьников, в которой будут функционировать предметные знания обучающихся. В одних случаях это будут уже усвоенные знания и познавательные действия. Тогда педагог должен представлять, каким образом они будут использоваться школьниками в процессе освоения нового изучаемого материала, когда границы применения знаний будут расширяться. В других случаях педагог должен запланировать новые познавательные действия, которые будут осуществляться школьниками впервые. Эти различия и будут определять проектирование познавательной деятельности обучающихся.

Учитель должен так вести уроки, чтобы обеспечить учеников познавательными средствами, которые являются необходимыми для дальнейшего образования и формирования системы научных знаний

Мы начали говорить об организации процесса обучения с учебных программ, которые определяют цели обучения и соответствующие виды деятельности по каждому школьному предмету. В процессе изучения каждого предмета есть некоторое количество учебного материала, который необходимо выучить на память и уметь воспроизвести, например, таблицу умножения, порядок действий в вычислениях, правила русского языка, систему сокращений и обозначений. Но простое запоминание не может помочь в решении широкого круга познавательных задач. Раскрывая понятие «умение учиться», которое требуется сформировать у каждого ученика, Н. Ф. Талызина утверждает, что при формировании этого умения учитель должен сохранить и постоянно развивать познавательную потребность обучающихся. Следовательно, учитель должен так вести уроки, чтобы обеспечить учеников познавательными средствами, которые являются необходимыми для дальнейшего образования и формирования системы научных знаний у обучающихся [16].

Практика подготовки педагогов на факультете педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова показывает, что наиболее сложным для

них оказывается понятие ООД — ориентировочной основы деятельности. Этому центральному понятию теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина и деятельностной теории учения Н. Ф. Талызиной необходимо уделять достаточно времени для его освоения педагогами, привести множество примеров и дать возможность поработать с ним на практике. Примеры такой деятельности содержатся в многочисленных трудах Н. Ф. Талызиной [См., например, 14–17]. Она объясняет понятие ООД, опираясь на общепсихологические понятия психики и деятельности, а также принцип единства сознания и деятельности А. Н. Леонтьева. Н. Ф. Талызина указывает на своеобразие теоретической деятельности человека, которое заключается в том, что эта деятельность не приводит к изменениям в окружающих предметах и явлениях, но позволяет предвидеть события и прогнозировать их последствия. Познавательная деятельность школьников при изучении основ наук является теоретической, в деятельностном подходе она называется ориентировочной. Назначение ориентировочной деятельности состоит в том, чтобы человек мог предвидеть результаты своих действий и умел выбирать наиболее целесообразные из них. Конечно, в повседневной жизни любой человек совершает тысячи различных внешних практических и внутренних умственных действий. Сложным видам деятельности, особенно теоретической деятельности и умению решения задач, необходимо научиться, так как знания и умения не наследуются. В освоении теоретических и практических знаний, умений и навыков состоит главный смысл школьного образования и подготовки школьников ко взрослой жизни.

ООД представляет собой схему, таблицу или текст, которая предъявляется педагогом в готовом виде или строится учениками самостоятельно, причем ООД может содержать полный или неполный состав существенных признаков изучаемого понятия. Мастерство педагога состоит в том, чтобы для каждого учащегося подобрать ту ООД, которая необходима ему для полного и качественного усвоения изучаемого материала. Для педагога это очень трудоемкая задача, но, преодолев сложности методологического и методического характера, есть гарантированная возможность получения

Н. Ф. Талызина указывает на своеобразие теоретической деятельности человека: эта деятельность не приводит к изменениям в окружающих предметах и явлениях, но позволяет предвидеть события и прогнозировать их последствия

ООД представляет собой схему, таблицу или текст, которая предъявляется педагогом в готовом виде или строится учениками самостоятельно

качественно высоких образовательных результатов. Этот факт доказан в исследованиях Н. Ф. Талызиной и исследователей школы деятельностной теории учения. Ведь главной ценностью образовательного процесса является такой итог, когда у субъекта учения сформировались правильные представления о цели, средствах, условиях выполнения деятельности и ее результатах [15].

В деятельностной теории учения Н. Ф. Талызиной педагогам предлагается набор познавательных действий, которые нужно освоить обучающимся для доказательства какого-либо утверждения в математике

Не секрет, что в последнее время неоднократно пересматривались требования к образовательным результатам российских школьников. В обучении математике были выделены базовый и углубленный уровни, но в целом успеваемость российских школьников по этому важнейшему предмету год от года ухудшалась, что можно проследить по данным международных исследований PISA в течение почти 20 лет. На базовом уровне освоения математики из программ были исключены доказательства теорем. Конечно, это не способствует повышению культуры мышления и развитию умения рассуждать у наших школьников. В деятельностной теории учения Н. Ф. Талызиной педагогам дается набор познавательных действий, которые нужно освоить для доказательства какого-либо утверждения в математике. Необходимы четыре вида умений: действие подведения под понятие, действие выбора необходимых и достаточных признаков или условий решения задачи, действие выведения следствий и определение «поисковых областей», когда ученику необходимо определить, из каких данных получить следствия при решении задачи. Чтобы педагог смог научить школьников проведению математических доказательств, обучающимся необходимо освоить указанные четыре умения по отдельности, затем использовать сформированные действия в системе. В исследованиях Н. Ф. Талызиной и ее учеников было доказано, что именно такая деятельность обеспечивает овладение методом математического доказательства [14].

Общие и специфические виды познавательной деятельности обучающихся

Педагог должен научиться разрабатывать виды познавательной деятельности обучающихся, разделяя их на два класса: общие и специфические. Общие приемы познавательной деятельности применяются в различных предметных областях. К ним относятся все приемы логического мышления. Название операций или приемов логического мышления хорошо всем известно: классификация, сравнение, овладевая которыми школьники учатся производить подведение под понятие, выведение след-

ствий, т.е. овладевают процедурами обобщения, анализа и синтеза. Эти операции не зависят от содержания конкретного изучаемого материала, но всегда осуществляются с использованием конкретных знаний. К общим приемам познавательной деятельности также относятся планирование деятельности, операции контроля и выделение главной мысли текста, где тоже будет востребовано обобщение. Специфические виды познавательной деятельности осуществляются в конкретной области знаний. Имеется в виду проведение звукового анализа слова в русском языке, алгебраические и геометрические преобразования, решение физических задач и т.д. Планирование содержания и отработка как общих, так и специфических приемов познавательной деятельности должно правильно выделяться педагогом и фиксироваться им в технологических картах уроков. Без этой методической работы учитель не сможет целенаправленно формировать познавательную деятельность обучающихся, как писала Н. Ф. Талызина, учитель невольно попадает в ситуацию «формируй то, не знаю что» [17].

По работам Н. Ф. Талызиной педагоги могут подробно изучить методику формирования логического действия подведения под понятие. Для этого необходимо осуществить определенную последовательность познавательных действий обучающихся под руководством педагога. Сначала изучаются необходимые и достаточные условия, устанавливаются различия между ними, выделяются существенные признаки в изучаемых понятиях, признаки разделяются на существенные и несущественные. Сложность формирования понятийного мышления у школьников связана с тем, что всеми педагогами образовательной организации должна систематически проводиться целенаправленная, согласованная и планомерная педагогическая деятельность по усвоению научных понятий. Сначала школьники устанавливают наличие у объекта признаков данного понятия, затем проверяют достаточные или одновременно необходимые и достаточные условия этого понятия. При освоении операции сравнения также понадобится научно обоснованная последовательность познавательных действий обучающихся: выделение признаков объектов, установление общих признаков, выделение одного из признаков как основания для сравнения, далее сопоставление объектов по данному основанию.

***По работам
Н. Ф. Талызиной
педагоги могут
изучить методику
формирования
логического действия
подведения под
понятие***

***Для правильного
формирования
понятийного мышления
необходимо каждый
раз указывать
школьникам на то, что
в определении понятия
входят одновременно
необходимые
и достаточные
условия***

Также важна деятельность педагогов по демонстрации и освоению отношений между родовыми и видовыми понятиями. В рамках каждого изучаемого предмета на разборе конкретных примеров необходимо уяснить, что видовое понятие обязательно обладает всеми свойствами родового. Родовое понятие является следующей ступенью обобщения понятия. Для правильного формирования понятийного мышления необходимо каждый раз указывать школьникам на то, что в определение понятия входят одновременно необходимые и достаточные условия. Существует большое множество примеров соотношения родовых и видовых понятий в каждой предметной области, наглядно эти соотношения можно продемонстрировать на примерах с помощью кругов Эйлера.

Если какие-либо логические операции оказываются несформированными в начальной и средней школе, в дальнейшем это существенно затруднит обучение школьников в старших классах и вузе

Н. Ф. Талызина считала, что задача формирования логических приемов мышления ставится перед всеми педагогами, независимо от содержания преподаваемых предметов. Но такая общая постановка задачи недостаточна для достижения высоких образовательных результатов школьников, которые возможны только при условии сформированного логического мышления и освоения научных понятий. Логическое мышление школьников нельзя сформировать с помощью какого-либо приема, произвольно выбранного преподавателем, так как познавательные действия связаны друг с другом внутренней логикой. Именно поэтому у педагогов к завершению профессиональной подготовки должны быть в наличии системные знания в области общей и педагогической психологии, а также методики преподавания предмета. Познавательные действия школьников формируются в определенной последовательности. Если какие-либо логические операции оказываются несформированными в начальной и средней школе, в дальнейшем это существенно затруднит обучение школьников в старших классах и вузе. К сожалению, достаточно часто вузовские преподаватели сталкиваются с большими пробелами в знаниях у современных студентов в области естествознания, неспособностью к анализу и решению задач. С точки зрения педагогики это означает, что школьные учителя не сделали для них приемы логического мышления предметом специального усвоения, не раскрыли перед учащимися их структуру. Общие приемы познавательной деятельности оказались не сформированными. Научные понятия, которые необходимы для понимания и правильного выполнения заданий в высшей школе, оказываются не полностью усвоенными [14].

В отечественном общепсихологическом деятельностном подходе принято считать, что действие — это единица анализа деятельности. Для грамотной деятельности обучения педагог должен уметь не только выделять действия, входящие в различные виды познавательной деятельности школьников. Для грамотной организации познавательной деятельности школьников является необходимым понимание структуры и свойств познавательных действий, а также этапов их становления. В деятельностной теории учения познавательные действия могут осуществляться в материальной, перцептивной, внешнеречевой или умственной форме. Познавательные действия могут осуществляться развернуто, с представлением всех входящих в действие операций, но могут выполняться школьником и сокращенно. Одно и то же познавательное действие может быть усвоено школьником с разной степенью обобщенности. Например, ученик не может перенести схему решения на задачи того же типа, но с другим сюжетом. Если ученик не может в разных формулировках увидеть общие схемы для решения задачи, это является свидетельством того, что производимые действия им не обобщены. Очевидно, что отсутствие обобщенности умственных действий порождает в дальнейшем большие сложности в освоении учебного материала. Чтобы повысить качество обучения, педагогам необходимо разрабатывать для каждого занятия не только систему познавательных действий школьников, но и в деталях понимать их свойства и особенности.

Н. Ф. Талызина выделяет в системе свойств познавательных действий первичные и вторичные [17]. К первичным свойствам она относит форму действия, меру его обобщения, развернутости и самостоятельности выполнения. Конечно, эти свойства познавательных действий взаимосвязаны и обуславливают друг на друга. Но они выделены именно в первую группу, так как сформированность любого из них не сможет привести к формированию других свойств познавательных действий. При планировании и организации процесса усвоения научных понятий педагогу необходимо уделять достаточное внимание отработке каждой характеристики. Вторичные свойства выводятся из первичных и к ним относятся такие важнейшие характеристики, как прочность, осознанность и разумность познавательного действия. Вторичные свойства

В деятельностной теории учения Н. Ф. Талызиной принято: познавательные действия могут осуществляться в материальной, перцептивной, внешнеречевой или умственной форме

Первичные и вторичные свойства познавательных действий школьников

нельзя сформировать у школьников без специальной подготовки, спонтанно и непосредственно, игнорируя первичные свойства. Н. Ф. Талызина разделила свойства познавательного действия на первичные и вторичные по критерию их происхождения. Это разделение также необходимо учитывать педагогам для осуществления индивидуализации учебного процесса, в процессе целеполагания урока и подготовке дидактических материалов.

Н. Ф. Талызина считала, что педагогам нужно избегать ранней автоматизации умственного действия и превращения его в навык

Н. Ф. Талызина считала, что педагогам нужно избегать несвоевременной (ранней) автоматизации действия и превращения его в навык. Любое познавательное действие в ходе обучения должно быть обобщено в необходимом качестве и объеме изуча-

емого понятия. Только после этого можно превратить это познавательное действие в навык. Приведем пример из современной практики обучения математике. В одной из московских школ администрация попросила нас провести диагностику затруднений в решении задач по математике ученицы 11 класса. Оказалось, что в процессе решения уравнений и неравенств эта школьница забывает поменять знак на противоположный при перенесении выражения в другую часть. Причем эта ошибка была систематической, она повторялась многократно при решении разного рода предложенных нами заданий. За этим стоит неувоенное действие, которое не было в свое время правильно понято и обобщено. В нашей беседе было выявлено, что для школьницы является большим секретом смысл уравнения, что именно в виде символов выражает уравнение и почему нужно изменять знак выражения при его переносе в другую часть. При этом все другие математические действия она совершала быстро и безошибочно. К сожалению, это не

может обеспечить ей высоких оценок ЕГЭ, так как, пропуская важнейшее математическое действие, она всегда получает ошибочные результаты. Таким образом, действие, автоматизированное в его ранних формах, является серьезным препятствием для его перевода в умственную форму.

Исследования Н. Ф. Талызиной показали, что процесс обобщения понятия – это необходимое, но еще не достаточное условие прочного, осознанного и разумного усвоения понятия

Процесс усвоения научных понятий, методов решения задач, понимания закономерностей в рамках любого изучаемого в школе предмета предполагает преобразование познавательных действий по нескольким основным линиям, каждая из которых имеет свои закономерности, обусловленные не только индивидуальными особенностями психики школьника, но и имеющими объективные причины. Речь идет о соблюдении педагогами в учеб-

ном процессе определенных условий, при которых познавательное действие из одного состояния переходит в другое и постепенно превращается в умственную деятельность высокого уровня обобщения. Педагоги не должны формально относиться к общим закономерностям процесса усвоения научных понятий. Исследования Н. Ф. Талызиной показали, что процесс обобщения понятия — это необходимое, но еще не достаточное условие прочного, осознанного и разумного усвоения понятия. Обобщение понятия идет по таким свойствам изучаемых предметов и явлений, которые вошли в состав осваиваемой обучающимся ООД, которая была специально разработана педагогом. Управление обобщением познавательных действий и входящих в них знаний должно происходить через организацию такой деятельности обучающихся, когда у них включается операция контроля содержания ООД соответствующего познавательного действия [17]. Здесь речь идет как о содержательном наполнении ООД, так и о форме ее освоения. Напомним, что П. Я. Гальперин считал, что внимание как психический процесс является динамической формой сознания и связано с контролем деятельности субъектом.

С 1997 по 2009 г. Н. Ф. Талызина работала на факультете педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, где она вела курсы педагогической психологии и деятельностной теории учения для педагогов. Н. Ф. Талызина считала, что деятельностная теория позволяет построить новый тип дидактики и новый тип частных методик обучения школьников в массовой школе. Стержневой проблемой ее исследований являлось моделирование инвариантных возможностей усвоения интеллектуальных действий и понятий, лежащих в основе логических операций [14–17]. Н. Ф. Талызиной выявлены психологические механизмы обобщенности действия, разрабатывались психологические основы психодиагностики интеллекта обучающихся. В ходе экспериментальной работы Н. Ф. Талызиной и ее учеников изучались различные типы ориентировочной основы деятельности и управление процессом усвоения знаний [2–5, 9–13]. Все эти исследования в разные годы были отмечены многочисленными правительственными наградами, а Н. Ф. Талызина в составе авторского коллектива удостоена премии Президента РФ. Успешность ориентированных на практику исследований научной школы П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной заключалась в опоре на теорию поэтапного формирования умственных действий и понятий. Н. Ф. Талызина являлась ученицей П. Я. Гальперина, они были соратниками на протяжении почти 40 лет.

Стержневой проблемой исследований Н. Ф. Талызиной являлось моделирование инвариантных возможностей усвоения интеллектуальных действий и понятий, лежащих в основе логических операций

Деятельностную теорию учения справедливо охарактеризовал заслуженный профессор МГУ имени М. В. Ломоносова А. И. Подольский в предисловии книги Н. Ф. Талызиной: «Это наглядная демонстрация того, как может работать настоящая, воистину — университетская наука, в равной степени успешная как в производстве академических знаний, пользующихся международным признанием, так и в создании прочной научно-фундаментальной базы для эффективных прикладных разработок» [14, с. 21].

Теория П. Я. Гальперина имеет большой методологический потенциал, который в настоящее время не полностью раскрыт

В заключение следует сказать несколько слов о значении теории поэтапного формирования умственных действий и понятий (ТПФУД) П. Я. Гальперина для методологии не только педагогической деятельности, но и для методологии деятельностного подхода в психологической науке. Доктор психологических наук, профессор и академик РАО Н. Н. Нечаев считает, что теория П. Я. Гальперина имеет большой методологический потенциал, который не раскрыт в силу многих причин [8]. «К сожалению, ко многим фундаментальным идеям ТПФУД мы не возвращаемся, чтобы вновь продумать их, многое не изучаем, потому что “заканонизировали” тексты, превратив их в “музейные экспонаты”, которые лучше не трогать и с которых лишь в юбилейные дни надо сдувать пыль. Это — самое страшное, потому что рождает не надежду на будущее психологии, а лишь ностальгию по прошлому» [8, с. 38].

В педагогической психологии учителя должны увидеть перспективу для развития педагогического мастерства и представлений о внутренних закономерностях усвоения основ наук школьниками

В настоящее время система подготовки педагогов для российской школы должна обрести четкие научные основы. Поэтому изучение педагогической психологии должно выйти на принципиально новый уровень и обеспечивать педагогов не просто общими теоретическими знаниями о психологических закономерностях процессов обучения, воспитания и развития личности школьников. В педагогической психологии они должны увидеть перспективу для развития педагогического мастерства и представлений о внутренних закономерностях усвоения основ наук школьниками. Хочется пожелать будущим и ныне действующим педагогам: постарайтесь относиться к работам П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной и педагогов-исследователей, работающих в рамках деятельностного подхода, не формально и не как к «музейным экспонатам». Усвоение любого познавательного действия, как и знания, можно осуществлять множеством различных способов. Познавательное действие может быть освоено в ма-

териализованной форме и выполняться школьником очень медленно. Оно может быть им не обобщено в соответствии с правилами, содержать искаженные представления и поэтому быть ограничением возможности решения даже типовых задач. Но то же самое действие может быть представлено в теоретической форме, быть грамотно обобщенным и выполняться достаточно быстро. Очевидно, что во втором случае имеет место более высокое качество усвоения научных понятий и освоения познавательных действий, что целиком зависит от профессиональной позиции педагога.

Список литературы

1. *Болотов В. А., Левицкий М. Л., Реморенко И. М., Сериков В. В.* Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации / Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития: монография / Южный федеральный университет: научный редактор Ю. П. Зинченко. Ростов-на-Дону; Таганрог: Издательство Южного федерального университета, 2020. 612 с. С. 21–36.
2. *Габай Т. В.* Научные идеи П. Я. Гальперина и их развитие в современной деятельностной теории учения // Культурно-историческая психология. 2012. Том 8. № 4. С. 28–37.
3. *Глотова Г. А.* Деятельностная теория учения как основа формирования исследовательских компетенций // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2011, № 11. С. 258–268.
4. *Глотова Г. А.* Формирование исследовательских компетенций на основе деятельностной теории учения // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2011, № 20. С. 323–331.
5. *Ждан А. Н.* Теория и практика в психологическом наследии П. Я. Гальперина // Национальный психологический журнал. 2017, № 3(27). С. 33–38.
6. К 90-летию Нины Федоровны Талызиной // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2013, № 4. С. 140–148.
7. *Костромина С. Н., Гнедых Д. С.* Информация и знание: подходы к пониманию процессов усвоения информации и формированию знаний в обучении // Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина. 2015, № 2, том 5. С. 5–14.
8. *Нечаев Н. Н.* Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2012, № 4. С. 23–42.
9. *Петрунюк И. С.* Психолого-педагогические подходы к проблеме учебного познания // Мир науки, культуры, образования. 2013, № 2(39). С. 40–42.

10. Поваренков Ю. П., Слепко Ю. Н. Психология учебной деятельности: современное состояние и перспективы развития // Ярославский педагогический вестник. 2017, № 5. С. 212–216.
11. Сечкина И. В. Синтез деятельностного и личностного подходов в организации самостоятельной работы студентов по математике // Вестник Омского университета. 2006, № 1. С. 132–134.
12. Степанова М. А. Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2014, № 3. С. 99–104.
13. Суворова Г. А., Нестерова А. Ю. Актуальные вопросы психологического анализа учебных задач на формирование понятий у школьников // Преподаватель XXI век. 2010, № 3. С. 337–343.
14. Талызина Н. Ф. Деятельностная теория учения / Н. Ф. Талызина. М.: Издательство Московского университета, 2018. 440 с.
15. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. 7-е изд. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 288 с.
16. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (Психологические основы) / Н. Ф. Талызина. М.: Изд-во Московского ун-та, 1975. 276 с.
17. Талызина Н. Ф. Усвоение научных понятий в школе: учебное пособие для вузов / Н. Ф. Талызина, И. А. Володарская, Г. А. Буткин. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Издательство Юрайт, 2021. 87 с.

Сведения об авторе

Новикова Галина Викторовна — кандидат психологических наук, доцент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова. ORCID ID: 0009-0003-2639-4466. E-mail: novikg@rambler.ru

© Г. В. Новикова, 2023 

ACTIVITY THEORY OF LEARNING BY N. F. TALYZINA IN TRAINING A MODERN TEACHER

G. V. NOVIKOVA

The research describes the activity theory by N. F. Talyzina from the point of view of the most effective training of a modern teacher to professional activity. The urgent task of building a nationally oriented education system in Russia will be solved based on the experience and traditions of Russian pedagogy. The theory of the step-

by-step formation of mental actions and concepts, created by P. Ya. Galperin and the development of this theory in the works of N. F. Talyzina give future teachers theoretical knowledge in the field of pedagogical psychology and ensure their readiness to teach schoolchildren and students because this direction of the domestic activity approach is most fully developed in the practical aspect. This research describes the advantages of studying the activity theory of teaching by teachers as compared with traditional courses in pedagogical psychology. Activity theory of N. F. Talyzina gives future teachers the knowledge and guidelines necessary for designing the training session, such as the form, generality, deployment, and mastery of educational action; general and special cognitive actions; characteristics of the main stages of the process of learning mental actions and concepts; formation of methods of cognitive activity of students.

Keywords: activity theory of N. F. Talyzina's; managing conception acquisition; general and special cognitive actions; training a modern teacher.

References

1. Bolotov V. A., Levickij M. L., Remorenko I. M., Serikov V. V. Pedagogicheskoe obrazovanie v kontekste vyzovov i problem XXI veka: aktual'nost' transformacii [*Pedagogical education in the context of the challenges and problems of the XXI century: the relevance of transformation*] Pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennoj Rossii: strategicheskie orientiry razvitiya: monografija. [*Pedagogical Education in Modern Russia: Strategic Guidelines for Development: Monograph*] Juzhnyj federal'nyj universitet: nauchnyj redaktor Ju. P. Zinchenko. Rostov-na-Donu; Taganrog: Izdatel'stvo Juzhnogo federal'nogo universiteta, 2020. 612 p. Pp. 21–36.
2. Gabaj T. V. Nauchnye idei P. Ja. Gal'perina i ih razvitie v sovremennoj dejatel'nostnoj teorii uchenija [*Scientific Ideas of P. Y. Galperin and their Development in the Modern Activity Theory of Teaching*]. Kul'turno-istoricheskaja psihologija [*Cultural-historical psychology*]. 2012. Tom 8. № 4. Pp. 28–37.
3. Glotova G. A. Dejatel'nostnaja teorija uchenija kak osnova formirovanija issledovatel'skih kompetencij [*Activity theory of learning as a basis of formation of research competences*]. Problemy i perspektivy razvitiya obrazovanija v Rossii [*Problems and prospects of development of education in Russia*]. 2011, № 11. Pp. 258–268.
4. Glotova G. A. Formirovanie issledovatel'skih kompetencij na osnove dejatel'nostnoj teorii uchenija [*Formation of research competences on the basis of activity theory of teaching*]. Psihologija i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primenenija [*Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*]. 2011, № 20. Pp. 323–331.

5. Zhdan A. N. Teorija i praktika v psihologicheskom nasledii P. Ja. Gal'perina [Theory and Practice in the Psychological Heritage of P. Y. Galperin]. Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal [National psychological journal]. 2017, № 3(27). Pp. 33–38.
6. K 90-letiju Niny Fedorovny Talyzinoj [To the 90th anniversary of Nina Talyzina]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija [Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology]. 2013, № 4. Pp. 140–148.
7. Kostromina S. N., Gnedyh D. S. Informacija i znanie: podhody k ponimaniju processov usvoenija informacii i formirovaniju znanij v obuchenii [Information and knowledge: approaches to understanding learning processes and knowledge formation in learning]. Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A. S. Pushkina [Bulletin of A. S. Pushkin Leningrad State University]. 2015, № 2, tom 5. Pp. 5–14.
8. Nechaev N. N. Rol' teorii pojetapnogo formirovanija v razvitii metodologii dejatel'nostnogo podhoda [The role of the theory of step-by-step formation in the development of methodology of activity approach]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 14. Psihologija [Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology]. 2012, № 4. Pp. 23–42.
9. Petronjuk I. S. Psihologo-pedagogicheskie podhody k probleme uchebnogo poznanija [Psychological and pedagogical approaches to the problem of learning]. Mir nauki, kul'tury, obrazovanija [World of science, culture, education]. 2013, № 2(39). Pp. 40–42.
10. Povarenkov Ju. P., Slepko Ju. N. Psihologija uchebnoj dejatel'nosti: sovremennoe sostojanie i perspektivy razvitiya [Psychology of educational activity: the current state and prospects of development]. Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. 2017, № 5. Pp. 212–216.
11. Sechkina I. V. Sintez dejatel'nostnogo i lichnostnogo podhodov v organizacii samostojatel'noj raboty studentov po matematike [Synthesis of activity and personal approaches in the organization of independent work of students in mathematics]. Vestnik Omskogo universiteta [Omsk University Bulletin]. 2006, № 1. Pp. 132–134.
12. Stepanova M. A. Dejatel'nostnaja teorija uchenija: sovremennoe sostojanie i perspektivy [Activity theory of the study: the current state and prospects]. Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 20. Pedagogicheskoe obrazovanie [Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education]. 2014, № 3. Pp. 99–104.
13. Suvorova G. A., Nesterova A. Ju. Aktual'nye voprosy psihologicheskogo analiza uchebnyh zadach na formirovanie ponjatij u shkol'nikov [Actual issues of psychological analysis of educational tasks for the formation of concepts in schoolchildren]. Prepodavatel' XXI vek [Teacher of the 21st century]. 2010, № 3. Pp. 337–343.

14. *Talyzina N. F. Dejatel'nostnaja teorija učenija [Activity theory of learning]*. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2018. 440 p.
15. *Talyzina N. F. Pedagogičeskaja psihologija [Pedagogical psychology]*. Moscow: Izdatel'skij centr "Akademija", 2009. 288 p.
16. *Talyzina N. F. Upravlenie processom usvoenija znanij (Psihologičeskie osnovy) [Knowledge Management (Psychological Fundamentals)]*. Moscow: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1975. 276 p.
17. *Talyzina N. F. Usvoenie nauchnyh ponjatij v shkole: učeбноe posobie dlja vuzov [Learning scientific concepts at school]*. Ed. N. F. Talyzina, I. A. Volodarskaja, G. A. Butkin. Moscow: Izdatel'stvo Jurajt, 2021. 87 p.

About the Author

Novikova G. V. — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of History and Philosophy of Education, Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State University. ORCID ID: 0009-0003-2639-4466. E-mail: novikg@rambler.ru

© **G. V. Novikova, 2023** 

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Л. В. ЧЕРЕМОШКИНА, Т. Н. ОСИНИНА

КОНЦЕПЦИЯ ВОСПРОИЗВЕДЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА: ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИЙ ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ УСВОЕНИЯ ЗНАНИЙ Н. Ф. ТАЛЫЗИНОЙ

(ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет»;

e-mail: lvch2007@yandex.ru; tatyanaosinina@mail.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-60-76

В статье представлены основные положения авторской концепции воспроизведения учебного текста, проанализированные с позиций теории управления процессом усвоения знаний Н. Ф. Талызиной. Цель статьи заключается в стремлении авторов показать родство методологических основ теории управления процессом усвоения знаний Н. Ф. Талызиной и концепции произвольного воспроизведения учебного материала, реализующих деятельностный подход к формированию умственных действий, в частности, мнемических, обеспечивающих актуализацию учебного материала. Близость методологических основ теории управления процессом учения Н. Ф. Талызиной и концепции произвольного воспроизведения как реконструктивно-репродуктивной деятельности представлена через анализ основных положений данных подходов. Результаты исследований авторов доказывают значимость управления процессами воспроизведения учебного материала с помощью мнемических действий, которые представляют собой совокупность ассоциативно-ориентировочных, аналитико-синтетических и контрольно-оценочных действий, выполняющих функцию инструментов актуализации необходимой информации. Показано, что произвольное воспроизведение демонстрирует особенности интеллекта субъекта учебной деятельности в широком диапазоне: от уровня развития метарегуляции до специфики его репрезентационной картины. Отсутствие ориентировочной основы произвольного воспроизведения препятствует запуску и развертыванию разноуровневых интеллектуальных операций, регуляции припоминания, проявляющейся в планировании, контроле и антиципации необходимых результатов. Понимание умственных действий как инструментов актуали-

зации и организации учебного материала, составляющее основу концепции воспроизведения, значительно расширяет возможности теории управления процессом усвоения знаний Н. Ф. Талызиной и должно стать теоретической и методической основой конструирования новых школьных учебников. Показано, что концепция произвольного воспроизведения учебного материала, реализующая, как и теория поэтапного формирования умственных действий, деятельностный подход к учению и обучению, может выступать методологически и экспериментально обоснованным продолжением классической теории П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной.

Ключевые слова: теория управления процессом усвоения знаний Н. Ф. Талызиной; память; мнемические действия; концепция воспроизведения; учебный материал; репродукция; реконструкция; структура учебного действия; ориентирующая основа действия; управление воспроизведением.

Введение

Магистральная линия педагогической науки — изучение условий и факторов усвоения учебного материала. Объем, точность и надежность актуализации необходимой информации являлись во все времена безусловными свидетельствами качества обучения. Если ученик не может припомнить фундаментальных положений изучаемой дисциплины, применить их при решении учебной задачи и в повседневной жизни, то возникают закономерные вопросы к методике преподавания и содержанию конкретного учебника.

Эффективность любых форм обучения оценивается через результативность воспроизведения учебного материала в широком диапазоне: от дословного повторения и выполнения упражнений до постановки школьником или студентом принципиально новых задач и разработок методов их решения. Признавая это, педагоги-теоретики, методисты и учителя гораздо чаще обсуждают методы и приемы обучения, которые обеспечивают присвоение знаний, нежели их актуализацию и применение в последующем. Совершенно очевидно, что пролонгированный результат обучения при любой методике преподавания нового учебного материала напрямую связан с глубиной его понимания при необходимости поступательного развития когнитивных способностей субъекта деятельности.

Результаты наших исследований показывают, что проблема точного запоминания и надежного воспроизведения учебного материала существует и приобретает все большую остроту в последние годы в связи с очевидным

*Актуальность изучения
условий и факторов
усвоения учебного
материала*

снижением качества образования. Психологический анализ учебной деятельности школьника, занимающегося помимо учителя и с репетитором, показывает несовершенство учебников не только с содержательной, но и с методической точки зрения [1].

**Важность
формирования
ориентировочной
основы учебных
действий**

Репетитор, объясняя учебный материал, указывает на полный набор признаков для его вплетения в систему имеющихся у школьника индивидуальных репрезентаций. Именно этим и обеспечиваются результаты дополнительных занятий с репетиторами, которые индивидуализируют методики преподавания нового материала, формируя ориентировочную основу необходимого учебного действия. Еще в середине прошлого века П. Я. Гальперин и Н. Ф. Талызина обосновали значимость для успешного обучения «полной ориентировочной основы действия» [2; 3; 4; 5; 6]. «По сравнению с нею те указания, которыми сопровождаются учебные задания в самых разных школьных предметах, как правило, являются неполными, — настолько неполными, что самостоятельно ученик не может возместить всех недостающих указаний и ориентиров» [2, с. 3].

Прошло более полувека после публикации основных положений теории поэтапного формирования умственных действий и понятий, но практика обучения по-прежнему далека от полноценного применения этой теории. Причин этому много. Одна из них заключается в отсутствии достоверных исследований, дифференцирующих закономерности появления умственных действий при целенаправленном их формировании и без соответствующего управления данным процессом. Это в полной мере относится к формированию «умственных действий анализа, синтеза, сравнения, подведения под понятие» [7], так и действий, обеспечивающих запоминание и воспроизведение учебного материала.

**Влияние специфики
умственных действий
на эффективность
запоминания
и воспроизведения**

В наших исследованиях показано влияние разных видов умственных действий на результативность запоминания учебного материала [8; 9]. В частности, доказано, что формирование интеллектуально емких умственных действий (например, систематизации или схематизации) перестраивает механизмы познавательной деятельности, обеспечивая глубину понимания учебного материала и высокую результативность его усвоения.

Стоит подчеркнуть, что школьная практика, как и разработанные системы игр, упражнений и заданий направлены, как правило, на формирование умственных действий запоминания [10]. Процессы воспроизведения, обычно по умолчанию, рассматриваются как следствие запоминания. Не

оспаривая их очевидного единства, подчеркнем, что субъект при воспроизведении, как непосредственном, так и отсроченном, оперирует всей имеющейся у него картиной репрезентаций. По крайней мере, полноценный урок должен быть направлен именно на это. Как совершается этот процесс при спонтанном обучении и в условиях поэтапного формирования умственных действий? Надо признать, что теория поэтапного формирования умственных действий и понятий не получила должного воплощения в методиках преподавания конкретных дисциплин, в том числе, и по причине отсутствия экспериментальных данных о закономерностях воспроизведения учебного материала при обучении без дополнительных усилий педагога по управлению познавательными действиями и в условиях поэтапного формирования умственных действий.

Цель настоящей статьи заключается в стремлении авторов показать родство методологических основ теории управления процессом усвоения знаний Н. Ф. Талызиной и концепции произвольного воспроизведения учебного материала, реализующих деятельностный подход к формированию умственных действий, в частности, мнемических действий, обеспечивающих актуализацию учебного материала.

Материалы и методы

Более пятнадцати лет назад мы начали исследовать механизмы воспроизведения как произвольного интеллектуального процесса мнемической функции¹.

Исследования закономерностей макрогенеза памяти и микрогенеза произвольного воспроизведения, до последнего времени находящегося «в тени» запоминания, позволили поставить вопрос о роли разноуровневых мнемических действий при необходимости актуализировать учебный материал. Умственные действия, обеспечивающие произвольное воспроизведение, представляют собой совокупность стерео-

*Лонгитюдное
исследование
механизмов
произвольного
воспроизведения*

¹ Механизмы воспроизведения были исследованы нами с помощью текстов из учебников по биологии и истории для 6-х классов. Лонгитюдный эксперимент проходил с 2009 по 2020 гг. на базе школ г.о. Орехово-Зуево. Последние этапы лонгитюда были организованы на базе ГГТУ. Выборку составили 162 испытуемых в возрасте 12–20 лет. Изучались умственные действия репродукции и реконструкции и их результаты (количество смысловых единиц, предложений, слов, привнесений и искажений) при непосредственном воспроизведении, а также спустя сутки, неделю, год, полтора года, три года, пять, шесть и семь лет после запоминания.

***В 1939 г. приняты
первые Положения
об очной и заочной
аспирантуре***

типизированных ассоциативно-ориентировочных, аналитико-синтетических и контрольно-оценочных действий, выполняющих функцию инструментов актуализации необходимой информации. Произвольное воспроизведение, протекающее, как правило, в форме реконструкции, а не репродукции, «проявляет» особенности интеллекта субъекта мнемической деятельности в широком диапазоне: от уровня развития мета регуляции до специфики его репрезентационной картины. Отсутствие ориентировочной основы произвольного воспроизведения препятствует запуску и развертыванию разноуровневых интеллектуальных операций, регуляции припоминания, проявляющейся в планировании, контроле и антиципации необходимых результатов.

О сущности реконструктивного воспроизведения и проблемности репродуктивного припоминания

Произвольное воспроизведение запускается принятой субъектом установкой, стимулирующей возникновение ассоциаций на фоне мотивационно-антиципационных процессов и при помощи образно-логических и контрольных механизмов.

Форма протекания процесса воспроизведения во многом зависит от специфики поставленной задачи. Например, при установке на обобщенное припоминание, запускается процесс реконструирования, предполагающий различные способы трансформации исходного материала. При установке на точность субъект стремится к репродукции подлинника. Н. Ф. Талызина неоднократно отмечала непродуктивность организации обучения с опорой на заучивание [11]. О проблемности репродуктивного воспроизведения можно судить и по материалам нашего лонгитюдного эксперимента [9; 10]. Полученные результаты со всей очевидностью обнажили необходимость разграничения деятельности учителя по запоминанию и пониманию учебного материала учениками. Если материал механически заучивается, то может ли школьник использовать его для решения учебных задач и в жизни? Необходимо отметить, что определенные виды учебного материала (правила, теоремы и проч.), требуют именно репродуктивного восстановления, поэтому учитель должен указывать на способы как дословного, так и реконструирующего оригинал воспроизведения.

***Сущность
реконструктивного
припоминания***

Реконструкция оригинала представляет собой развернутое восстановление темы на основе разной степени задействованности репрезентативной кар-

тины с помощью образных и вербально-логических способностей. Наши исследования показывают, что результаты воспроизведения на основе перцептивно-образной или образно-мыслительной активности отличаются объемом и точностью за счет мнемических действий различного уровня, которые, в свою очередь, определяют глубину понимания актуализируемого материала.

Изучение контрольного механизма процесса произвольного воспроизведения представляет значительную сложность, обусловленную его полифакторностью и динамичностью. Контрольные механизмы воспроизведения формируются на этапе запоминания. В ряде случаев контроль запоминания и воспроизведения ограничивается сверкой с учебником, т.е. методом проб и исключения ошибок. Бихевиоральный подход к организации усвоения знаний может обеспечить прочное заучивание, но не гарантирует формирования регулирующих механизмов мнемической деятельности. В этом принципиальном вопросе наши результаты полностью солидаризируются с мнением Н. Ф. Талызиной.

***Контрольный механизм
произвольного
воспроизведения***

Трехзвенная структура учебного действия по Н. Ф. Талызиной

Н. Ф. Талызина под усвоением знаний понимает процесс перехода элементов социального опыта в опыт индивидуальный [6].

Результативность этого процесса обеспечивается ориентировочной основой учебных действий как системы условий, включающей собственно ориентировочную (управляющую), а также исполнительную (рабочую) и контрольную (следящую или сравнивающую) части. Управление процессом учения, по Н. Ф. Талызиной, не должно рассматриваться как подавление индивидуального своеобразия когнитивной активности ученика: «...педагогика должна искать пути контроля познавательной деятельности в целом, а не только ее результатов...» [6, с. 46].

Трехзвенная структура учебного действия, описанная Н. Ф. Талызиной, проявилась и при исследовании микрогенеза произвольного воспроизведения учебного текста через различные временные отрезки после запоминания. Разные формы актуализации материала обеспечиваются различным по структуре сочетанием ориентировочных, мнемически-мыслительных и контрольных действий.

Эффективность действия, как отмечает Н. Ф. Талызина, зависит от того, каким способом получает обучаемый ориентировочную основу: самостоятельно или в готовом виде. Установочно-ассоциативный

***Трехзвенная
структура учебного
действия в концепции
произвольного
воспроизведения***

механизм воспроизведения предполагает получение учеником ориентировочной основы через установку учителя или, при запуске припоминания через ассоциацию, школьнику приходится формировать ориентировочную основу действия самостоятельно. Исполнительная часть действия отражает преобразовательные действия или мнемические операции при воспроизведении. Что же касается контрольной части действия, здесь мы солидарны с мнением Н. Ф. Талызиной, которая отмечает, что постепенно следует переходить от систематического к эпизодическому контролю: по мере освоения разноуровневых мнемических действий контрольный механизм сворачивается, обеспечивая при этом и развитие мотивации учебной деятельности школьников.

**Принципы теории
управления процессом
усвоения знаний
Н. Ф. Талызиной**

Обратимся к основным принципам теории управления процессом усвоения знаний Н. Ф. Талызиной, которые в разной степени получили подтверждение в результатах нашего лонгитюда.

Прежде всего, Н. Ф. Талызина указывала на необходимость *деятельностного подхода к психике*, отмечая, что «отдельные функции, входя в деятельность, занимают в ней определенное структурное место, выполняют какую-то функциональную роль» [7, с. 8].

Рассмотрим характеристики учебного действия и их виды в понимании Н. Ф. Талызиной. Она выделяет два ряда характеристик действия: первичные и вторичные. К числу независимых характеристик действия, первичных, Н. Ф. Талызина относит: форму, обобщенность, развернутость и освоенность; ко вторичным — разумность, сознательность, абстрактность, точность [6, с. 62–63].

**Виды учебных
действий по
Н. Ф. Талызиной**

По мере формирования мнемических действий образно-мыслительного уровня, как показали наши исследования, возрастает их осознанность и освоенность, поскольку мыслительный уровень реализации операционных механизмов мнемических способностей сопровождается развитой регуляцией и устойчивым владением орудиями познавательной деятельности. Н. Ф. Талызина выделяет две группы действий учебной деятельности. Общие действия (планирование, контроль, приемы логического мышления и др.) не зависят от особенностей предмета изучения. Специфические действия отражают особенности предмета, его специфику, например, звуковой анализ слова, действия, необходимые для геометрических преобразований и др. В частности, наши исследования показывают, что для изображения формулы цветка картофеля у школьника должна

быть сформирована ориентировочная основа действий по составлению формулы цветка как органа семенного размножения с обозначением репродуктивных его частей.

Результаты работы с геометрическими понятиями позволили Н. Ф. Талызиной выделить действия, необходимые при работе с любыми понятиями: действие подведения под понятие, действие выбора системы необходимых и достаточных признаков для распознавания объекта и действие выведения следствий [6, с. 153].

Рассмотрим примеры понятийных действий школьников, полученные в нашем эксперименте. Так, действием подведения под понятие является установление принадлежности растений к семейству пасленовых. Для этого необходимо установить наличие признаков семейства у того или иного растения. Примером действия выведения следствий (обратное действию подведения под понятие) являются задания на анализ и оценку свойств растения при условии его принадлежности к семейству пасленовых.

Описывая действие выбора, Н. Ф. Талызина отмечает, что оно «...в ряде случаев предваряет подведение под понятие. Дело в том, что распознать предмет как объект данного класса можно, опираясь не всегда на одну и ту же совокупность свойств. Во многих случаях может быть выделено несколько таких эквивалентных систем...» [6, с. 154]. В нашем эксперименте испытуемые при обозначении растений, относящихся к пасленовым, определяли принадлежность к семейству не только по формуле цветка, но и по другим характерным признакам семейства.

Н. Ф. Талызина отмечает, что полноценное формирование понятий предполагает выполнение действий выведения следствий, свидетельствующих об усвоении всех существенных характеристик предмета, а не только тех, которые достаточны для распознавания этих предметов. Схожие результаты были получены и в нашем исследовании: выделение существенных характеристик семейства пасленовых свидетельствует о более глубоком уровне понимания школьником учебного материала, а различие (или распознавание предмета, по Н. Ф. Талызиной) — это, как правило, поверхностный уровень понимания причин объединения растений в конкретное семейство.

Н. Ф. Талызина относит сравнение, классификацию, установление иерархических отношений внутри системы понятий (род — вид) к числу общелогических действий, а к числу специфических — выведение следствий принадлежности объекта к данному классу, и др.

***Понятийные
действия школьников
в концепции
произвольного
воспроизведения***

**Общелогические
и специфические
действия в теории
управления процессом
усвоения знаний
Н.Ф. Талызиной
и понятийные
мнемические
действия в концепции
произвольного
воспроизведения**

Особое значение, по мнению Н. Ф. Талызиной, имеют действия, открывающие отношения между отдельными понятиями, их соподчинение, видо-родовые отношения. Результаты нашего эксперимента подтверждают: формирование полноценной картины репрезентаций совершается с опорой на мнемические действия понятийного уровня, которые позволяют: во-первых, структурировать изучаемый материал; во-вторых, соотносить (связывать) новое с уже знакомым; в-третьих, точно запоминать и эффективно воспроизводить учебный текст на основе глубокого его понимания.

Учебное действие как единица анализа деятельности учения

Н. Ф. Талызина рассматривает *действие как единицу анализа деятельности учения* и подчеркивает субъектность и структурную схожесть категорий действия и деятельности [12].

**Учебное действие
по результатам
лонгитюдного
исследования
произвольного
воспроизведения**

Изучая мнемическую деятельность воспроизведения, мы, во-первых, смогли выйти на понимание структуры произвольного припоминания, реализующегося различным сочетанием ориентировочных, мнемически-мыслительных и контрольных действий; во-вторых, вывести не только объективные, но и субъектные, и субъективно-личностные закономерности воспроизведения; в-третьих, предложить систему действий по управлению произвольным припоминанием школьников.

С опорой на структуру произвольного припоминания, которая была разработана в результате многолетнего лонгитюда, мы выделили необходимые действия учителя для организации процесса воспроизведения учебного материала. Ученик, выполняя требуемые учителем действия, усваивает алгоритм запоминания для последующего воспроизведения под его управлением, который, интериоризируясь, составляет основу «вплетения» нового материала в индивидуальную картину репрезентаций.

Рассмотрим основные действия учителя по управлению мнемически-интеллектуальной деятельностью ученика для углубленного понимания и полноценного воспроизведения учебного материала.

- Установочные действия. Установка на воспроизведение зависит от учебной задачи, которая влияет на стратегию поиска образов среди за-

помненного материала. Следует научить детей различать специфику установки на воспроизведение в зависимости от учебной задачи. Например, если задача заключается в припоминании смысла учебного материала, то учителю следует настраивать учеников на обобщенный ответ, при необходимости полного и дословного воспроизведения — на восстановление деталей и порядка их расположения в разных частях параграфа.

***Действия учителя
по организации процесса
воспроизведения***

- Действия целеполагания на основе формирования учебной мотивации. Учителю следует обозначить результат деятельности воспроизведения, значимость припоминаемого, замотивировать учеников на воспроизведение, опираясь на ценности и личностный смысл конкретного материала с учетом кратковременных и долгосрочных целей его сохранения. Углубленно изучающих учебный предмет мотивировать значимостью дополнительных сведений для жизни или дальнейшего изучения данной науки; школьникам, выбравшим государственную итоговую аттестацию по предмету, обозначить необходимость актуализации конкретного материала для прохождения экзамена.
- Действия учителя по запуску ассоциативной активности школьников с помощью вопросов, примеров, исторических фактов и т.п., являющихся смысловыми единицами конкретного учебного материала. Профессионализм учителя определяется его способностями и возможностями по выделению основных смысловых единиц учебного материала, которые могут стать ассоциативной основой полноценного его восстановления учениками вне зависимости от привходящих условий.
- Управление познавательной деятельностью учеников с помощью вопросов, стимулирующих прогнозирование результатов воспроизведения и их визуализацию. Например, предвзяв пересказ параграфа «Куликовская битва», можно спросить: «Что может помешать тебе подробно рассказать про битву на Куликовом поле?», а визуализацию текста обеспечить с помощью картины советского художника М. И. Авилова «Поединок Пересвета с Челубеем на Куликовом поле» (1943 г.).
- Действия по преобразованию припоминаний. Учителю следует направлять интеллектуальный процесс воспроизведения вопросами и заданиями по организации припоминаемого содержания.

***Действия по
преобразованию
припоминаемого
материала***

Ученик должен уметь использовать операционные механизмы при извлечении материала, выходя за рамки конкретики за счет теоретического

обобщения. Например, при припоминании учебного текста «Куликовская битва» выйти за рамки конкретики поможет обобщенное припоминание значения битвы для укрепления российского государства. Преобразование припоминаний можно организовать благодаря действиям:

- выделения частей учебного материала, т.е. группировки;
- поиска опоры при воспроизведении (опорного пункта);
- последовательного расположения опорных частей материала — мнемотехнического плана;
- разделения воспроизведенного материала на основной и второстепенный, существенный и несущественный, иначе говоря, классификации;
- привнесения нового материала — достраивания;
- подбора образов к учебному тексту — перекодирования;
- установления межпредметных связей, в том числе, установления аналогий;
- составления опорной схемы по содержанию воспроизводимого учебного текста (схематизации);
- обозначения места темы в структуре раздела, учебного предмета в целом — структурирования;
- поиска связей между основными смысловыми единицами, другими словами, систематизации учебного материала по темам, параграфам разделам.

— Понимание учебного материала обеспечивает поступательным продвижением от различения и описания к выделению существенных и несущественных признаков, выделению связей нового материала с индивидуальным опытом и знаниями и, вследствие этого, постижению значения и смысла.

***Действия учителя
по обеспечению
понимания учебного
материала***

- Действия контролирующие. Учителю следует анализировать связи забытого учениками материала с тем, что им удалось припомнить, разбирать причины ошибок, учить учеников овладению действиями планирования и контроля процесса воспроизведения, продумывания разных результатов припоминания и их влияния на сохранение смысла.

Н. Ф. Талызина, характеризуя основные принципы своей теории, рассматривает действие как единицу анализа учения, т.е. деятельности ученика, и отмечает, что знания и действия нельзя в готовом виде переложить в голову ребенка, необходима организация его собственной деятельности [4, с. 134]. Нам представляется, что представленные действия по организации процесса воспроизведения помогут организовать мнемически-интеллектуальный процесс припоминания, вооружая учителя действиями установки, целеполагания, мотивировки, преобразования, контроля.

Организация управления процессами усвоения и воспроизведения знаний

В теории управления процессом усвоения знаний Н. Ф. Талызиной подчеркивается роль контроля при формировании понятий, благодаря которому формируется разумность действий, обеспечивающая ориентировку учащихся на существенные признаки; осознанность усвоения, проявляющаяся в грамотной аргументации своих действий; уверенность учащихся в знаниях и действиях; обобщенность и прочность формирования понятий и действий [5; 6].

Данные положения согласуются с результатами нашего исследования. Действительно, наличие и высокий уровень развития регулирующих механизмов мнемических способностей способствует повышению эффективности воспроизведения, более глубокому уровню понимания учебного текста, формированию системы понятий, отражающих структуру научного знания. Выделяя уровни понимания учебного текста в зависимости от уровня реализации операционных механизмов мнемических способностей: при перцептивном — уровень понимания-различения; при образном — уровень понимания-описания, при мыслительном — уровень понимания-выделения существенных и несущественных признаков, мы отмечаем, что уровень понимания выявляет отношение школьника к припоминаемому [13].

О влиянии регуляции на эффективность актуализации свидетельствуют и результаты опроса школьников на выявление остаточных знаний и возможностей их применения, организованном нами на этапе воспроизведения учебного текста через шесть лет после запоминания.

Необходимость решения задач с опорой на ранее полученные знания запускала мнемические способности школьников, и они успешно решали ее, несмотря на кажущееся полное отсутствие этой информации в памяти. Н. Ф. Талызина указывала на формализм понятий, как недостаток их усвоения, при котором правильное воспроизведение определения не гарантирует успешное применение при необходимости [7]. Поэтому, как нам представляется, важно не просто знать, а иметь сформированные механизмы приобретения, организации и применения знаний, владеть действиями, направленными на управление процессом воспроизведения учеником учебного материала.

***Роль контроля
в теории управления
процессом усвоения
знаний Н. Ф. Талызиной
и в концепции
произвольного
воспроизведения***

***Необходимость
формирования
механизмов
приобретения,
организации
и применения знаний***

Интерес представляют результаты воспроизведения школьников, которые были получены в нашем эксперименте до ознакомления с учебным материалом и после изучения данного параграфа в классе. Несмотря на очередное погружение в учебный текст на этапе исследования через год, т.е. после знакомства с текстом как с экспериментальным материалом и трехкратным его воспроизведением (непосредственно, через сутки и через неделю) и после изучения текста в классе под руководством учителя, объем и точность воспроизведения снижаются. Зафиксировано снижение средних показателей правильно воспроизведенных смысловых единиц, предложений и слов по сравнению с предыдущими этапами: непосредственным воспроизведением, спустя сутки и неделю, т.е. до работы с текстом в классе. Одним из основных условий успешного формирования умственных действий по Н. Ф. Талызиной является правильное выполнение действия с подкреплением, предпосылкой которого служит система ориентиров, продвигающая ученика к результату [2, с. 3].

Проблема отсутствия ориентировочной основы воспроизведения у современных школьников

О чем свидетельствуют наши данные? Об отсутствии у наших испытуемых ориентиров во внутреннем плане действий и указаний со стороны учителя, т.е. ориентировочной основы воспроизведения, или ее неполноты и неразвитости. Подобная картина результатов произвольного припоминания учебного текста после его изучения в классе подтверждает актуальность теории П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной и отсутствие ее практического воплощения в современной школе.

Заключение

В заключение подчеркнем, что анализ некоторых положений концепции воспроизведения учебного текста с позиций теории управления процессом усвоения знаний Н. Ф. Талызиной позволяет сделать вывод о близости методологических принципов обоих подходов. Работы Н. Ф. Талызиной пронизывает общая тенденция к построению педагогической психологии на основе вскрытия закономерностей формирования и развития психических функций с учетом их роли в учебной деятельности. Именно подход к припоминанию как мнемически-интеллектуальной деятельности при реализации мнемической функции позволил концептуально оформить основные положения психологии произвольного воспроизведения. Понимание умственных действий, как инструментов актуализации и организации учебного материала, составляющее основу нашей концепции, значительно расширяет возможности теории управления процессом усвоения знаний Н. Ф. Талызиной и должно стать теоретической и методической основой конструирования новых школьных учебников.

Список литературы

1. Черемошкина Л.В. К вопросу об экспертизе учебников // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2022. № 2. С. 105–113.
2. Зависимость обучения от типа ориентировочной деятельности: сборник статей / Под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. 238 с.
3. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к механизмам обобщения // Вопросы психологии. 2001. № 3. С. 3–17.
4. Талызина Н. Ф. К проблеме формирования умственных действий // Вопросы психологии. 1960. № 4. С. 133–140.
5. Талызина Н. Ф. Развитие П. Я. Гальпериним деятельностного подхода в психологии // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 42–49.
6. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний (психологические основы). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 345 с.
7. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. М.: Академия, 1998. 282 с.
8. Черемошкина Л.В. Психология памяти. Учебное пособие. М.: Аспект Пресс, 2009. 317 с.
9. Черемошкина Л.В., Осинина Т. Н. Память: Закономерности воспроизведения учебного материала: монография. М.: Юрайт, 2019. 235 с.
10. Черемошкина Л.В., Осинина Т. Н. Сохранение учебного материала: факторы и условия // Психология обучения. 2014. № 12. С. 16–25.
11. Талызина Н. Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. 175 с.
12. Талызина Н. Ф. Психологические основы управления усвоением знаний: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Талызина Нина Федоровна; Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. 34 с.
13. Осинина Т. Н. Понимание учебного материала как фактор его успешной актуализации // В сборнике: Психология человека как субъекта познания, общения и деятельности. Отв. ред. В. В. Знаков, А. Л. Журавлев. М.: ИП РАН, 2018. С. 1594–1600.

Сведения об авторах

Черемошкина Любовь Валерьевна — доктор психологических наук, профессор, Москва, Россия. ORCID ID: 0000-0001-8607-4219. E-mail: lvch2007@yandex.ru.

Осинина Татьяна Николаевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Орехово-Зуево, Россия. ORCID ID: 0000-0003-1031-2617. E-mail: tatyanaosinina@mail.ru.

© **Л. В. Черемошкина, Т. Н. Осинина, 2023** 

**THE CONCEPT OF REPRODUCING EDUCATIONAL MATERIAL:
A VIEW FROM THE STANDPOINT OF THE THEORY
OF CONTROL OVER THE PROCESS OF MASTERING
KNOWLEDGE BY N. F. TALYZINA**

L. V. CHEREMOSHKINA, T. N. OSININA

The research presents the main provisions of the author's concept of reproducing the educational text, analyzed from the standpoint of the theory of managing the process of mastering knowledge by N. F. Talyzina. The research aims to show the similarity of the methodological foundations of the theory of managing the process of mastering knowledge by N. F. Talyzina and the concept of arbitrary reproduction of educational material, implementing an activity approach to forming mental actions, particularly mnemonic actions that ensure the actualization of educational material. The proximity of the methodological foundations of N. F. Talyzina's theory of learning process management and the concept of arbitrary reproduction as a reconstructive and reproductive activity is presented through the analysis of the main provisions of these approaches. The results of the authors' research prove the importance of managing the processes of reproducing educational material through mnemonic actions, which are a set of associative-orienting, analytical-synthetic, and control-evaluative actions that serve as tools for updating the necessary information. It is shown that arbitrary reproduction demonstrates the features of the intellect of the subject of educational activity in a wide range: from the development of meta-regulation to the specifics of the representational picture. The absence of an orienting basis for random reproduction prevents the launch and deployment of multi-level intellectual operations and the regulation of recall, which manifests itself in planning, control, and anticipation of the necessary results. The understanding of mental actions as tools for updating and organizing educational material, which forms the basis of the reproduction concept, significantly expands the possibilities of the theory of managing the process of mastering knowledge by N. F. Talyzina. It should become the theoretical and methodological basis for designing new school textbooks. It is shown that the concept of arbitrary reproduction of educational material, which, similar to the theory of gradual formation of mental actions, implements an activity-based approach to teaching and learning, can act as a method-

ologically and experimentally grounded continuation of the classical theory of P. Ya. Galperin and N. F. Talyzina.

Keywords: theory of control over the process of mastering knowledge by N. F. Talyzina; memory; mnemonic actions; the concept of reproduction; educational material; reproduction; reconstruction; the structure of the educational action; orienting basis of action; reproduction control.

References

1. *Cheremoshkina L.V.* K voprosu ob ekspertize uchebnikov // Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 2. S. 105–113.
2. Zavisimost' obucheniya ot tipa orientirovochnoi deyatelnosti: sbornik statei / Pod red. P. Ya. Gal'perina, N. F. Talyzinoi. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1968. 238 s.
3. *Talyzina N.F.* Deyatel'nostnyi podkhod k mekhanizmam obobshcheniya // Voprosy psikhologii. 2001. № 3. S. 3–17.
4. *Talyzina N.F.* K probleme formirovaniya umstvennykh deistvii // Voprosy psikhologii. 1960. № 4. S. 133–140.
5. *Talyzina N.F.* Razvitie P. Ya. Gal'perinym deyatelnostnogo podkhoda v psikhologii // Voprosy psikhologii. 2002. № 5. S. 42–49.
6. *Talyzina N.F.* Upravlenie protsessom usvoeniya znaniy (psikhologicheskie osnovy). M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 345 s.
7. *Talyzina N.F.* Pedagogicheskaya psikhologiya. Uchebnoe posobie dlya studentov srednikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii. M.: Akademiya, 1998. 282 s.
8. *Cheremoshkina L.V.* Psikhologiya pamyati. Uchebnoe posobie. M.: Aspekt Press, 2009. 317 s.
9. *Cheremoshkina L.V., Osinina T.N.* Pamyat': Zakonomernosti vosproizvedeniya uchebnogo materiala: monografiya. M.: Yurait, 2019. 235 s.
10. *Cheremoshkina L.V., Osinina T.N.* Sokhraneniye uchebnogo materiala: faktory i usloviya // Psikhologiya obucheniya. 2014. № 12. S. 16–25.
11. *Talyzina N.F.* Formirovaniye poznavatel'noi deyatelnosti mladshikh shkol'nikov. M.: Prosveshcheniye, 1988. 175 s.
12. *Talyzina N.F.* Psikhologicheskie osnovy upravleniya usvoeniem znaniy: avtoreferat dissertatsii na soiskaniye uchenoi stepeni doktora psikhologicheskikh nauk / Talyzina Nina Fedorovna; Moskovskii gosudarstvennyi universitet im. M. V. Lomonosova. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1969. 34 s.
13. *Osinina T.N.* Ponimaniye uchebnogo materiala kak faktor ego uspeshnoi aktualizatsii // V sbornike: Psikhologiya cheloveka kak sub"ekta poznaniya, obshcheniya i deyatelnosti. Otv. red. V. V. Znakov, A. L. Zhuravlev. M.: IP RAN, 2018. S. 1594–1600.

About the Authors

Cheremoshkina Lyubov Valerievna – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Moscow, Russia. ORCID ID: 0000-0001-8607-4219. E-mail: lvch2007@yandex.ru.

Osinina Tatyana Nikolaevna – Candidate of Psychological Sciences of Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogy of Primary and Pre-School Education, State University of Humanities and Technology, Orekhovo-Zuyevo, Russia. ORCID ID: 0000-0003-1031-2617. E-mail: tatyanaosinina@mail.ru.

© L. V. Cheremoshkina, T. N. Osinina, 2023



ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

С. А. КРЕМЕНЬ, Ф. М. КРЕМЕНЬ

ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФЕССИИ

(ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»;
e-mail: skremen@yandex.ru; fmkremen@gmail.com)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-77-93

В статье рассматриваются вопросы ценностно-смысловых оснований педагогической профессии в контексте профессионального выбора. Миссия педагога в современном обществе состоит в развитии личности, обладающей духовно-нравственными ценностями, позволяющими противостоять глобальным вызовам. При этом формирование педагогом у ребенка системы ценностей возможно через ценностную систему самого педагога, которая включает в себя ценности профессиональной педагогической деятельности. Подчеркивается осознание на государственном уровне необходимости реализации ценностно-смыслового подхода в подготовке учителей. На основе анализа отечественных и зарубежных психологических и педагогических исследований определяются основные функции ценностей как регулятора активности личности и источника жизненных и профессиональных целей человека. Рассматривается влияние ценностей на профессиональное самоопределение будущего педагога. Приводятся различные классификации ценностей педагогической профессии.

Представлены результаты интервью 90 студентов 1 курса бакалавриата ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование. Анализ ответов показывает, что большинство респондентов отмечают высокую значимость профессии учителя в современном обществе; среди важнейших характеристик педагогов, оказавших на них положительное влияние, называют профессионализм и морально-нравственные качества; среди мотивов выбора направления профессиональной подготовки выбирают мотивы внутренней ценности (желание работать с детьми и интерес к предмету) и альтруистические. Более половины студентов заявили о желании работать учителем, что свидетельствует

о принятии данных ценностей. В выводах отмечены как положительные стороны, так и риски осознания и принятия студентами профессионально значимых ценностей педагогической профессии.

Ключевые слова: педагогическая профессия; педагогическое образование; ценности педагогической профессии; студенты; профессиональный выбор; внутренние мотивы; ценности личной полезности; ценности социальной полезности; профессиональная идентичность учителя; идеальная модель учителя.

Введение

Современные вызовы и трансформация всех сфер жизни заставляют по-новому взглянуть на ключевую фигуру, которой вверено воспитание будущего российского государства — на учителя. Нехватка педагогов в стране, вызванная рядом причин, в числе которых, с одной стороны, старение педагогических кадров, а с другой — с высокие показатели ухода из школ начинающих учителей. В основе этой проблемы — отсутствие должного внимания к ценностным основаниям педагогической профессии в процессе профессиональной подготовки. Объяснение данной ситуации не сводится только к внешне мотивированному решению абитуриентов, выбирающих педагогическое образование в связи с интересом к предмету или делающих случайный выбор в пользу возможности поступления на бюджет с более низкими баллами. Речь может идти о существовании противоречия между жизненными ценностями современных студентов и ценностями педагогической профессии, остающимися неизменными на протяжении длительного исторического периода. По словам О. Ю. Васильевой, «в педвуз с твердой установкой работать в школе приходит лишь около трети студентов» [1].

Высокие показатели ухода из школ начинающих учителей выводят задачи профессиональной подготовки педагогических кадров на уровень национальной политики

Вопросы ценностно-смысловых аспектов педагогического образования, включая этап выбора профессии, становятся не только предметом теоретических и прикладных исследований, но и выходят на уровень национальной политики.

В Концепции развития педагогического образования на период до 2030 года отмечается, что профессиональное образование должно быть основано на реализации ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей, на укреплении партнерских отношений между университетами, реализующими программы педагогического образования и школой для «внедрения си-

стемы мер по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренной молодежи, включая реализацию программ дополнительного предпрофессионального развития и программ профессиональной ориентации школьников, ориентированных на педагогические профессии» [2] и обеспечения согласованности учебных программ, содействующих развитию не только профессиональных навыков, но и ценностей учительской профессии.

Понятие ценностей, будучи междисциплинарным, находится в фокусе изучения философов, социологов, психологов и педагогов. В гуманитарных науках распространено понимание ценностей через убеждения, воспринимаемые индивидом как стандарты, определяющие его деятельность. М. Рокич отмечал, что ориентация на ценности позволяет людям удовлетворять свои потребности социально приемлемыми способами и, следовательно, они формируются культурным контекстом человека. В основе ценностей лежат когнитивные структуры, но они также имеют поведенческие и аффективные измерения [3]. Ценности индивидов являются основой их самооценки и оценки окружающих, также они играют важную роль в постановке личных целей. Они могут влиять на поведение и деятельность неосознанно или стать осознанными в процессе кристаллизации и расстановки приоритетов [4; 5].

Будучи осознаваемыми, они становятся для личности идеальной моделью, задающей основание выбора человеком стратегии поведения в конкретной жизненной ситуации, а также стратегии выбора жизненных приоритетов в целом, включая профессию [5]. Ценностные ориентации являются центральным личностным образованием специалиста любой профессии: они отражают сознательное отношение человека к социальной действительности и конкретизируют мотивацию поведения профессиональной деятельности, позволяя определить ее цели [6].

Система ценностных ориентаций, по мнению Л. Н. Антиловой, тесно связана, с одной стороны, с мотивационно-потребностной сферой, с другой — с системой личностных смыслов, что определяет ее основные функции: «регулятора активности личности и источника жизненных целей человека, определяющего направленность личности, ее саморазвитие и личностный рост» [5, с. 8].

Для нашего исследования представляют особый интерес ценности педагогической профессии, которые являются внутренним регулятором деятельности педагога, определяющим систему его отношений и моделирующим содержание и характер осуществления профессиональной деятельности [7].

Реализация ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей закреплена в Концепции развития педагогического образования на период до 2030 года

Ценностные ориентации являются центральным личностным образованием педагога, внутренним регулятором, определяющим содержание и характер его деятельности

Для педагогики, как науки и практики о формировании личности и индивидуальности, профессиональные ценности неотделимы от общечеловеческих гуманистических идеалов, которые в совокупности составляют личностно-профессиональные основания, образующие сущностное ядро профессии учителя. Обращение к самоанализу и самоопределению педагогической идентичности в современных условиях актуализирует вопросы о ценностно-смысловых основах профессиональной педагогической деятельности и характеристиках ее субъекта [5, с. 6].

Анализ личности учителя, его профессионально значимых качеств в традициях отечественной педагогики демонстрируют устойчивое доминирование нравственных оснований: «опоры в воспитании на педагогическое призвание, умение понимать ребенка, уважать его достоинство, развивать его моральные убеждения и нравственность мышления» [8, с. 9]. Первоочередной задачей современных учителей становится формирование личности, имеющей нравственный стрезень, который помогал бы успешно самореализовываться в мире глобальных вызовов. Следовательно, востребованный сегодня учитель должен интернализировать ценности своей профессиональной деятельности, которые образуют ее «этос — культурный код, устойчивый комплекс профессиональных смыслов, норм, стилей мышления и решения задач» [5, с. 99], который становится важнейшим условием формирования личности профессионала и профессионального общества в целом.

Воспитание нравственной личности в современном мире невозможно без усвоения педагогом ценностей своей профессиональной деятельности

Ценности являются основой самоопределения и формирования профессиональной идентичности. Для молодых людей, находящихся в поиске смысла и места в жизни, избрание профессии и овладение ею является важнейшей задачей. Данный процесс предполагает самоидентификацию в системе человеческих ценностей, на основе которых формируется собственная система ценностных ориентаций. В процессе педагогической подготовки она отражает выбор вариантов отношений и действий в конкретных учебно-профессиональных ситуациях, демонстрируя особенности и сложности вхождения в роль педагога. Высокая степень принятия профессиональных ценностей является необходимым условием ее активной реализации в профессиональной и общественной жизни.

Понятие «ценности профессионально-педагогической деятельности», по мнению Ю. Б. Дроба-тенко, характеризуют через выделение ряда признаков: значимость, нормативность, полезность, необходимость, целесообразность [5, с. 21].

В педагогической науке существуют различные классификации ценностей, значимых для профессиональной деятельности учителя. На основании включения ценностей профессии педагога в систему общественных отношений выделяются иерархические уровни ценностей: социально-педагогические, профессионально-групповые и лично-педагогические (И. Ф. Исаев) [9] или ментальные, духовные, педагогические (Е. А. Евсецова) [10]. Также в качестве основания выделяют сферы общественной жизни: социально-политические ценности; интеллектуальные ценности; моральные ценности; ценности профессионально-педагогической деятельности (З. И. Равкин) [11] и материальные, духовные и общественные потребности педагогов: ценности, направленные на реализацию личности в социальной и профессиональной среде; ценности для развития творческой личности; ценности, способствующие самореализации и др. (Е. Н. Шиянов) [12].

Поскольку предметом данного исследования являются ценности, влияющие на выбор педагогической профессии, представляет интерес модель выбора факторов, влияющих на обучение (FIT), широко используемая в зарубежных исследованиях. Х. Уотт и П. Ричардсон, исходя из теории ожидаемой ценности, выделили три вида мотивации выбора профессии учителя, соответствующих следующим ценностям: внутренние мотивы, основанные на ценностях самой деятельности (радость преподавания и работы с детьми), внешние мотивы, связанные с ценностью личной пользы (условиями труда, социальными гарантиями, большим отпуском) и альтруистические мотивы, определяемые стремлением внести свой вклад в улучшение и развитие общества. Исследователи предполагают, что данные ценности являются результатом социального влияния и собственного опыта обучения и преподавания, т.е. выбор профессии учителя может являться следствием общения с родителями, педагогами, включая репетиторов, а также собственный положительный педагогический опыт [13].

Данная модель лежит в основе многочисленных исследований, в частности выявлена связь

Высокая степень принятия профессиональных ценностей на этапе подготовки является необходимым условием для активной профессиональной реализации личности будущего учителя

Модель выбора факторов, влияющих на обучение, Х. Уотт и П. Ричардсона связывает мотивацию выбора профессии учителя с разными группами ценностей: ценности деятельности; ценности личной полезности; ценности социальной полезности

между высоким уровнем альтруистических и внутренних мотивов и наличием у студентов образовательных идеалов в отношении личного и социального развития как своих учеников, так и общества в целом. Также ценность социальной полезности положительно коррелирует с высокой начальной удовлетворенностью карьерой [13]. Качественные и количественные результаты показывают, что учителям с альтруистическими мотивами больше нравится преподавать [14].

Материалы и методы

Таким образом, исходя из желания разрешить противоречие, состоящее в том, что, с одной стороны, педагогическая профессия в последние несколько лет входит в число самых популярных у абитуриентов, а с другой стороны, что большое количество молодых учителей покидают школу в течение первых трех лет своей деятельности [15], мы провели исследование с целью определения того, какие ценности педагогической профессии привлекают выпускников, поступающих на педагогическое направление подготовки и связаны ли данные ценности с желанием в будущем работать по профессии.

Мы намеренно не использовали уже существующие методики определения ценностных ориентаций, чтобы не ограничивать респондентов в их ответах, предоставив возможность провести рефлексию собственного опыта. Поэтому в качестве метода исследования был использован опрос в форме заочного интервью. В качестве опрошенных выступили студенты I курса филологического факультета ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», обучающиеся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (N = 90). Исследование проводилось на второй неделе обучения в вузе.

Респондентам было предложено письменно ответить на открытые по форме вопросы о роли учителя в современном обществе, примерах собственных педагогов, причинах получения педагогической специальности и планах работы по ней после окончания университета. В инструкции предлагалось подробно и аргументированно отвечать на данные вопросы. Поскольку результаты интервью представляли собой целевые документы, для обработки полученного массива данных использовались приемы контент-анализа, что позволило получить не только качественные данные, но и произвести количественный подсчет изучаемых характеристик, сгруппировав их в смысловые категории. В ходе анализа ответов на каждый вопрос, текст разбивался на смысловые единицы, которые группировались в более обобщенные смысловые блоки, частота упоминаний которых подсчитывалась в итоге. Таким образом, использовалось сочетание частотной и нечастотной моделей контент-анализа [16].

Результаты

На вопрос о роли учителя в современном обществе 95,6% опрошенных выделили основные образовательные функции профессии — обучение и воспитание. При этом многие отмечали как некое противопоставление, что современный учитель не только дает знания, но и воспитывает (44,4%), развивает (36,7%), социализирует учащихся, готовит их к будущей жизни (34,4%). Ряд студентов отдельно выделили важность работы педагога в формировании личности ребенка (28,9%), раскрытии его способностей (13,3%), воспитании ценностей и морально-нравственных качеств (10%), формировании умения учиться, потребностей в саморазвитии.

Почти половина опрошенных (45,6%) написали о социальной ценности педагогической профессии: более трети отметили непреходящую актуальность профессии на протяжении существования человечества, 20% подчеркнули, что от работы учителя зависит будущее развитие общества, его прогресс. В ответах 18,9% студентов основная роль педагога видится в подготовке будущих граждан. Также 6,7% назвали учителя связующим звеном между поколениями, обеспечивающим преемственность знаний, ценностей и традиций.

Рассматривая роль педагога в современном обществе, опрошенные обратили внимание на расширение спектра профессиональных задач как особенность современной педагогической деятельности: 10% отметили, что современные учителя дополняют или заменяют родителей, проводя с детьми не меньшее количество времени; 15,6% считают, что учитель должен быть авторитетом для учащихся, чей пример должен мотивировать и вдохновлять детей; 27,8% выделили роль наставника, помощника. Последняя функция актуальна также в контексте трансформации информационных процессов, когда учитель не столько должен дать новые знания, т.е. информацию, сколько научить ее находить и с ней работать. Для этого педагог должен владеть современными технологиями. Еще 11,1% студентов рассматривают учителя как психолога, способного найти общий язык с каждым учеником.

Всего 6,7% обратили внимание на проблему снижения значимости педагогической профессии в обществе, падение ее авторитета и ценности, что выражается в неуважении к педагогам со стороны учащихся и родителей, бесправии, невысокой заработной плате. Несколько человек отметили, что в современном цифровом обществе учитель как транслятор информации

В исследовании ценностей педагогической профессии, привлекающих будущих учителей, использовался метод интервью, позволяющий респондентам в свободной форме представить рефлексию собственного опыта

В ответах о роли учителя в современном обществе значительно преобладают ценности социальной полезности и понимания суцности педагогической деятельности

Абсолютное большинство опрошенных (88,9%) отметили положительный пример своих педагогов, оказавших влияние на выбор специальности

имеет много конкурентов в виде альтернативных источников информации, а знания, полученные в школе, зачастую не актуальны в жизни.

На вопрос «Были ли у Вас учителя, которые оказали на Вас большое влияние?» только один опрошенный ответил отрицательно, 88,9% отметили положительный пример своих педагогов, 12,2% большое запомнили отрицательные характеристики педагогов, которые оказали на них существенное влияние. Мы сопоставили специальность педагога, оказавшего положительное влияние,

с профилем подготовки, выбранным студентами. Таких соответствий оказалось 33,3%, тогда как в 50% случаев предмет любимого педагога был другим. Можно предположить, что у половины студентов собственный выбор педагогической профессии связан скорее с личностно-профессиональным влиянием учителя в широком плане, а не узкопредметным интересом. Следует отметить, что значительно чаще назывались учителя русского языка и литературы, а также истории и обществознания, по сравнению с естественными и точными предметами. Очевидно, что в содержании гуманитарных дисциплин больше выражены человекоцентрированные ценности, привлекающие к педагогической профессии. Также 5,6% студентов писали о первом учителе, 17,8% — о классном руководителе, в этих случаях важно отметить влияние педагога не только как предметника, но и как организатора и воспитателя. В 6,7% случаев опрошенные привели пример собственных родителей или других родственников, работающих по педагогической специальности. Столько же опрошенных отметили, что существенное влияние на их формирование и развитие оказали родители как наставники и воспитатели. Помимо школьных учителей были названы репетиторы (10%) и педагоги дополнительного образования (3,3%).

Характеризуя любимых педагогов, 54,4% опрошенных отметили любовь к своему предмету и 46,7% умение интересно его преподнести, в частности используя разнообразные методики, интересные приемы и формы работы. Более трети (36,7%) студентов подчеркнули, что их педагоги могли свою любовь к предмету передать ученикам; 17,8% респондентов важным качеством учителя назвали умение понятно объяснить материал, повторить его при необходимости.

Среди важнейших характеристик педагога 43,3% назвали способность понимать учеников, находить подход к каждому, 33,3% выделили доброту, доброжелательность, 36,7% — отзывчивость, готовность всегда оказать поддержку и помощь. Любовь к детям как главное качество и ценность их любимых педагогов отметили в 34,4% случаях, уточнив, что она проявляется в вере в способности ученика (12,2%), такие педагоги учат не просто передавая знания, а помогают достигать цели, преодолевать трудности, воспитывают ответственность, формируют умение иметь и выражать собственное мнение.

**Любовь к детям как
главное качество
и ценность
их любимых педагогов
отметили 34,4%
респондентов**

Еще из значимых качеств выделяли эмоционально-волевые и деловые качества: стрессоустойчивость (17,8%) и всегда спокойное поведение (11,1%), сочетание строгости и справедливости (18,9%), трудолюбие (11,1%), ответственность и дисциплинированность (16,7%). У классных руководителей также выделяли умение работать с классом, проводить интересные мероприятия (12,2%), умение спланировать класс (5,6%).

Опрошенные студенты отмечали в своих учителях харизму и артистизм (10%), хорошо развитые навыки коммуникации (13,3%) и чувство юмора (14,4%). Часть респондентов отмечали возможность пообщаться с педагогами на разные темы, не только в рамках дисциплины (12,2%), выделяли широкий кругозор педагогов (6,7%).

Что касается характеристик тех учителей, которые запомнились с отрицательной стороны, то были упомянуты: слишком высокая требовательность и суровость в преподавании, которые способствовали формированию негативного отношения к предмету; отсутствие такта и неумение сдерживать эмоции в общении, что в целом характеризовалось как неумение взаимодействовать с детьми. Также некоторые студенты отметили ряд педагогов как абсолютно равнодушных к своему предмету и неспособных к его объяснению.

При анализе ответов на вопрос о причинах поступления на педагогическую специальность мы выявили достаточно разнообразные мнения респондентов. Наиболее часто выбираемой причиной является желание работать с детьми: 36,7% отметили, что любят детей, с удовольствием с ними общаются, 45,6% хотели бы заниматься обучением детей, в первую очередь, их развитием, 27,8% уверены, что смогут заинтересовать учащихся своим предметом. 12,2% опрошенных считают, что у них есть педагогические способности, столько же студентов отметили имеющийся положительный опыт педагогической работы (в основном в дни самоуправления в школе, при занятиях с младшими братьями и сестрами, при репетиторстве);

5,6% упомянули успешный опыт внеучебной работы с детьми (на площадках и в лагерях). Некоторые студенты в ответах указали, кто и когда повлиял на их выбор педагогической профессии: 11,1% мечтали стать учителями с детства, 8,9% последовали рекомендациям родителей, 22,2% вдохновил пример школьных учителей.

Часть студентов в ответах отметили социальную значимость, актуальность и востребованность профессии педагога (38,9%), несколько человек выразили мнение, что обществу нужны молодые учителя, обладающие актуальными в современном мире компетенциями, 12,2% респондентов считают работу учителя интересной, разноплановой, дающей возможности проявить творческие способности, 15,6% отвечающих придают важное значение возможностям самообразования и саморазвития, которые дает педагогическая профессия.

Для большинства респондентов поступление на педагогическое направление подготовки связано с ценностями профессиональной деятельности или социальной полезности

Около трети (28,9%) студентов основной причиной выбора направления подготовки выделили интерес к учебному предмету.

Ряд опрошенных (20%) рассматривают педагогическое образование как хорошую, универсальную базу, в частности для развития умений взаимодействовать с людьми (13,3%). По их мнению, полученные знания можно применить не только работая в сфере образования, но и в смежных отраслях, например, занимаясь научно-исследовательской деятельностью, а также при воспитании и образовании собственных детей в будущем. Как правило, данные студенты не определились с выбором профессии, либо планируют работать в другой сфере, тем не менее отмечая полезность педагогического образования.

Всего 10% ответивших связывают выбор данного направления подготовки для поступления с внешними обстоятельствами (например, с наличием бюджетных мест), при этом одна из студенток отмечает, что «случайно» выбрав место обучения, поменяла свое отношение к получаемой специальности и заинтересовалась ею.

Всего 10% ответивших связывают выбор данного направления подготовки для поступления со случайными обстоятельствами

Важным показателем отношения к профессии является сформированность намерения осуществлять в будущем педагогическую деятельность. На вопрос «Хотели бы вы работать по данной специальности?» 46,7% респондентов ответили «да», 10% — «скорее да». Эти студенты подчеркивали значимость педагогического труда для развития общества, а также положительную отдачу от работы с детьми.

Треть опрошенных еще не приняли окончательного решения, такая неуверенность связана с необходимостью попробовать свои силы во время практики (25,6%). Также среди неопределившихся многие отметили, что было бы полезно несколько лет поработать в профессии для приобретения различных компетенций. 10% опрошенных считают для себя подходящей преподавательскую деятельность, но не хотят работать в школе, рассматривая варианты работы в вузе, репетиторство, работу в частных образовательных организациях.

Не выразили желания работать по профессии 15,6% студентов: часть из них объяснила свое решение тем, что профессия, по их мнению, имеет низкий социальный статус и мало оплачивается, но есть и такие, кто считает, что не обладает необходимыми характеристиками (коммуникативными, эмоционально-волевыми) для того, чтобы качественно выполнять профессиональные функции.

Обсуждение

Результаты исследования показывают, что большая часть студентов, поступивших на педагогическое направление подготовки, осознает социальную ценность педагогической профессии в современном обществе, в полной мере понимает ее цели и содержание. Такое отношение к профессии можно объяснить положительным влиянием их собственных учителей, которое отметили около 90% опрошенных. При описании педагогов наиболее часто упоминаются профессионализм в преподавании предмета и морально-нравственные качества, проявляющиеся в отношении к учащимся. Объясняя свой выбор при поступлении, более 50% студентов отметили желание работать с детьми, около 40% выделили социальную значимость и востребованность профессии и менее трети назвали интерес к предмету. Данные свидетельствуют о мотивации, основанной на профессиональных и социальных ценностях поступивших, среди которых практически нет случайных людей. Важным показателем принятия профессиональных ценностей является готовность к работе по полученной специальности, о которой заявили также более половины студентов — будущих педагогов. Еще треть опрошенных не приняли окончательного решения, поскольку хотят проверить себя в практической деятельности, однако они убеждены в пользе педагогического образования, а также в высокой степени ответственности учителя за качество своей работы.

Около половины опрошенных планируют работать по специальности, треть считают, что для принятия окончательного решения им необходимо попробовать себя в педагогической практике

Полученные данные опровергают идею о несоответствии современных ценностей молодежи более традиционным ценностям педагогической профессии. Очевидно, что участвовавшие в исследовании студенты отчетливо понимают и осознанно принимают эти ценности. На их формирование значительное влияние оказывают различные факторы, среди которых выделяется положительный пример собственных педагогов, личные склонности и способности, осознание общественной значимости выбранной профессии. При этом необходимо отметить существование возможных рисков преобладания внутренних и альтруистических мотивов при выборе педагогической профессии, которые могут привести к высокой нагрузке в период учебы, а также разочарованию при столкновении с профессиональной реальностью, не соответствующей идеализированным представлениям. Наличие подобных представлений у студентов — будущих педагогов на начальном этапе обучения подтверждается другими нашими исследованиями [17]. Для минимизации данных рисков, мы считаем важным направлением профессиональной подготовки формирование внешних мотивов профессии учителя, связанных с развитием представлений о профессиональной карьере [18; 19]. Нам видится перспективным продолжение исследования в направлении сопоставления полученных данных с результатами исследований представлений студентов об их собственных профессионально значимых характеристиках и возможностях их развития.

Заключение

Очевидно, что принятие ценностей педагогической профессии на этапе выбора и профессионального обучения является важным показателем педагогического потенциала студентов и начинающих педагогов, который необходимо поддерживать и сопровождать. Ценностно-смысловой подход должен стать основой развития системы образования, задавая вектор мировоззрения, нравственных убеждений и глубокого понимания другого человека [20, с. 164].

Важным аспектом изучения ценностных оснований выбора педагогической профессии является их целенаправленное формирование на этапе предпрофессиональной подготовки. В современных исследованиях [21] концептуально-технологического совершенствования функционирования сети психолого-педагогических классов доказывается, что ценности педагогической деятельности должны встраиваться в реалии современного мира, образуя ценностно-смысловые доминанты, обеспечивающие развитие эмоциональной устойчивости и адаптационных возможностей личности в периоды глобальных вызовов.

Список литературы

1. «Учитель должен вдохновлять»: Президент РАО Ольга Васильева рассказала «РГ», зачем в школе наставники и как сегодня преподавать историю. URL: <https://rg.ru/2023/01/16/kod-uchitelia.html> (дата обращения 20.02.2023). Режим доступа: сайт «Российская газета — Федеральный выпуск». № 8 (8953). Текст: электронный.
2. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г. (утверждена Распоряжением Правительства от 24.06.2022 № 1688). URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf>. Режим доступа: сайт «Правительство России». Текст: электронный.
3. *Rokeach M.* The nature of human values. New York: Free Press. 1973. 438 p.
4. *Brown D., Brooks L., and associates.* Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass. 1996. 544 p.
5. *Алексеев С. Г., Алексеева Т. Ю., Антилогова Л. Н. [и др.]*. Ценностно-смысловые ориентиры деятельности педагога в условиях цифрового общества: монография / под общ. ред. Н. В. Чекалевой. Омск: Изд-во ОмГПУ. 2022. 400 с.
6. *Зеер Э. Ф., Павлова А. М.* Психология профессионального образования: практикум. М.: «Академия». 2008. 144 с.
7. *Петухова Е. А.* Профессионально-педагогические ценности преподавателя: креативность // Известия Алтайского государственного университета. 2013. Т. 1. № 2 (78). С. 68–70.
8. *Васильева О. Ю., Басюк В. С., Казакова Е. И.* Традиционные ценности современного российского педагогического образования // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. № 4. С. 4–17.
9. *Исаев И. Ф.* Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия». 2004. 208 с.
10. *Evsetsova E. A., Dobrotvorskaya S. G., Ponomarev A. F.* Pedagogical Orientation of Student Teachers to Universal Values / V International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. 27–31 May 2019. ARPHA Proceedings. 2019. V. 1. P. 171–182.
11. *Равкин З. И.* Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) // Педагогика. 1995. № 5. С. 87–90.
12. *Шиянов Е. Н.* Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. Москва; Ставрополь. 1991. 206 с.
13. *Watt H. M. G., Richardson P. W.* Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale // The Journal of Experimental Education. 2007. 75 (3). P. 167–202.

14. *Simonsz H., Leeman Y., Veugelers W.* Beginning student teachers' motivations for becoming teachers and their educational ideals // *Journal of Education for Teaching*. 2022. P. 1–15.
15. *Валеева Р. А., Парфилова Г. Г., Демакова И. Д. и др.* Мотивация профессиональной карьеры будущих педагогов // *Образование и саморазвитие*. 2022. Т. 17. № 3. С. 169–186.
16. *Таршиш Е. Я.* Перспективы развития метода контент-анализа // *Социология: Методология, методы, математические модели*. 2002. № 15. С. 71–92.
17. *Кремень С. А., Цицикашвили К. П.* Представления о будущей профессии студентов-первокурсников как основа формирования профессиональной идентичности учителя // *Учитель и время*. 2022. Вып. 17. С. 47–53.
18. *Кремень С. А., Кремень Ф. М.* Непрерывное образование как фактор карьерного развития учителя // *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. 2022. № S3 (38). С. 164–168.
19. *Kremen S. A., Kremen F. M.* Career Development of Future Teachers: Research on American and Russian Students // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2020. Vol. LXXVIII — IFTE2019. P. 316–331.
20. *Басюк В. С., Казакова Е. И., Врублевская Е. Г.* Результаты мониторинга педагогического образования: ценностно-смысловая интерпретация // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2022. № 4. С. 152–168.
21. *Брель Е. Ю., Смышляева Л. Г.* Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов // *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2022. № 3. С. 95–110.

Сведения об авторах

Кремень Сергей Анатольевич — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия. ORCID ID: 0000-0001-6162-9986. E-mail: skremen@yandex.ru

Кремень Фаина Маратовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры социальной работы ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия. ORCID ID: 0000-0001-5451-4347. E-mail: fmkremen@gmail.com

© С. А. Кремень, Ф. М. Кремень, 2023 

THE VALUE BASES FOR CHOOSING A TEACHING PROFESSION

S. A. Kremen, F. M. Kremen

The research raises questions about the value-semantic foundations of the teaching profession in the context of professional choice. The mission of a teacher in contemporary society is to develop a person who has spiritual and moral values that make it possible to withstand global challenges. Simultaneously, the formation of a system of values by a teacher in a child is possible through the teacher's value system of the teacher himself, which includes the values of the teaching profession. At the state level, the government recognized the need to implement the value-semantic approach in the training of teachers. Based on the analysis of Russian and foreign psychological and pedagogical research, the authors determined the main functions of values as a regulator of personality activity and a source of life and professional goals of a person. The influence of values on the professional self-determination of the future teacher is considered. Various classifications of values of the teaching profession are given. The results of interviews with 90 first-year undergraduate students of Smolensk State University studying in the area of study 44.03.05 "Pedagogical Education (with two majors) are presented". An analysis of the responses shows that the majority of respondents note the high importance of the teaching profession in today's society. According to the respondents, the most important characteristics of teachers that have positively affected them are professionalism and moral qualities. The motives for choosing the direction of professional training include the motives of intrinsic value (desire to work with children and interest in the subject) and altruistic motives. More than half of the students declared their desire to work as a teacher, which indicates the acceptance of these values. The conclusions noted the positive aspects and the risks of students' awareness and acceptance of professionally significant values of the teaching profession.

Keywords: teaching profession; teacher training; teaching profession values; students; professional choice; intrinsic value; personal utility value; social utility value; teacher professional identity; ideal teacher model.

References

1. "Uchitel' dolzhen vdohnovljat": Prezident RAO Ol'ga Vasil'eva rasskazala "RG", zachem v shkole nastavniki i kak segodnja prepodavat' istoriju. URL: <https://rg.ru/2023/01/16/kod-uchitelja.html> Rezhim dostupa: sajt "Ros-sijskaja gazeta — Federal'nyj vypusk". № 8 (8953). Tekst: elektronnyj.
2. Konceptcija podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlja sistemy obrazovaniya na period do 2030 g. (utverzhdena Rasporyazheniem Pravitel'stva ot 24.06.2022

- № 1688). URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwT5.pdf> Rezhim dostupa: sajt "Pravitel'stvo Rossii". Tekst: elektronnyj.
3. *Rokeach M.* The nature of human values. New York: Free Press. 1973. 438 p.
 4. *Brown D., Brooks L., and associates.* Career choice and development. San Francisco: Jossey-Bass. 1996. 544 p.
 5. *Alekseev S. G., Alekseeva T. Yu., Antilogova L. N. [i dr.].* Tsennostno-smyslovye orientiry deyatel'nosti pedagoga v usloviyakh tsifrovogo obshchestva: monografiya / pod obshch. red. N. V. Chekalevoi. Omsk: Izd-vo OmGPU. 2022. 400 s.
 6. *Zeer E. F., Pavlova A. M.* Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya: praktikum. M.: "Akademiya". 2008. 144 s.
 7. *Petukhova E. A.* Professional'no-pedagogicheskie tsennosti prepodavatelya: kreativnost' // Izvestiya Altaiskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. T. 1. № 2 (78). S. 68–70.
 8. *Vasil'eva O. Yu., Basyuk V. S., Kazakova E. I.* Traditsionnye tsennosti sovremennogo rossiiskogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2022. № 4. S. 4–17.
 9. *Isaev I. F.* Professional'no-pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. 2-e izd., ster. M.: Izdatel'skii tsentr "Akademiya". 2004. 208 s.
 10. *Evsetsova E. A., Dobrotvorskaya S. G., Ponomarev A. F.* Pedagogical Orientation of Student Teachers to Universal Values / V International Forum on Teacher Education, Kazan Federal University, Russia. 27–31 May 2019. ARPHA Proceedings. 2019. V. 1. P. 171–182.
 11. *Ravkin Z. I.* Razvitie obrazovaniya v Rossii: novye tsennostnye orientiry (kontseptsiya issledovaniya) // Pedagogika. 1995. № 5. S. 87–90.
 12. *Shiyanov E. N.* Gumanizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya: sostoyanie i perspektivy. — Moskva; Stavropol'. 1991. 206 s.
 13. *Watt H. M. G., Richardson P. W.* Motivational Factors Influencing Teaching as a Career Choice: Development and Validation of the FIT-Choice Scale // The Journal of Experimental Education. 2007. 75 (3). P. 167–202.
 14. *Simonsz H., Leeman Y., Veugelers W.* Beginning student teachers' motivations for becoming teachers and their educational ideals // Journal of Education for Teaching. 2022. P. 1–15.
 15. *Valeeva R. A., Parfilova G. G., Demakova I. D. i dr.* Motivatsiya professional'noi kar'ery budushchikh pedagogov // Obrazovanie i samorazvitie. 2022. T. 17. № 3. S. 169–186.
 16. *Tarshis E. Ya.* Perspektivy razvitiya metoda kontent-analiza // Sotsiologiya: Metodologiya, metody, matematicheskie modeli. 2002. № 15. S. 71–92.

17. *Kremen' S. A., Tsitsikashvili K. P.* Predstavleniya o budushchei professii studentov-pervokursnikov kak osnova formirovaniya professional'noi identichnosti uchitelya // *Uchitel' i vremya*. 2022. Vyp. 17. С. 47–53.
18. *Kremen' S. A., Kremen' F. M.* Nepreryvnoe obrazovanie kak faktor kar'ernogo razvitiya uchitelya // *Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022. № S3 (38). С. 164–168.
19. *Kremen S. A., Kremen F. M.* Career Development of Future Teachers: Research on American and Russian Students // *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS*. 2020 Vol. LXXVIII – IFTE2019. P. 316–331.
20. *Basyuk V. S., Kazakova E. I., Vrublevskaya E. G.* Rezul'taty monitoringa pedagogicheskogo obrazovaniya: tsennostno-smyslovaya interpretatsiya // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022. № 4. С. 152–168.
21. *Brel' E. Yu., Smyshlyaeva L. G.* Kontseptual'no-tekhnologicheskoe obnovenie praktiki psikhologo-pedagogicheskikh klassov // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022. № 3. С. 95–110.

About the Authors

Kremen Sergei Anatol'evich — Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russia. ORCID ID: 0000-0001-6162-9986. E-mail: skremen@yandex.ru

Kremen Faina Maratovna — Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work, Smolensk State University, Smolensk, Russia. ORCID ID: 0000-0001-5451-4347. E-mail: fmkremen@gmail.com

© S. A. Kremen, F. M. Kremen, 2023 

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ: ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ

ЦЗЯН ХУА, А. А. АРИНУШКИНА, О. А. МАШКИНА

РОЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ КИТАЯ В ДОСТИЖЕНИИ КЛЮЧЕВЫХ ЗАДАЧ ПРОЕКТА «ОДИН ПОЯС – ОДИН ПУТЬ»

*(Харбинский политехнический университет; ФГБНУ «Институт корпоративной педагогики»; ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: hjjiang@hit.edu.cn; anna.arin@mail.ru; oliya-m@yandex.ru)*

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-94-114

В статье исследованы результаты реализации инициативы «Один пояс – один путь» (далее «Пояс и путь») в системе образования КНР и стран ареала Инициативы. Приведены результаты анализа развития образовательного сотрудничества со странами, разделенными по территориальному принципу по критериям «численность студентов из стран ареала», «численность институтов и кабинетов Конфуция» (в контексте развития мягкой силы внешнего влияния Китая). Выявлены перспективы координации в области образовательной политики, проведен анализ нормативно-правовых актов, определяющих ключевые направления развития инициативы «Пояс и путь» на разных уровнях системы образования. Проведен анализ публикационной активности и текущей ситуации по управлению конвергенцией иностранных студентов из стран, расположенных вдоль ареала проекта «Пояс и путь». Авторами отмечено, что необходимость организации технического обслуживания проекта в странах, расположенных вдоль маршрута, уже сейчас актуализирует задачу унификации качества профессиональной подготовки принимающего участие в проекте зарубежного персонала. Авторами доказано, что страны, расположенные в ареале проекта «Пояс и путь», обладают колоссальным человеческим, интеллектуальным, природным, культурно-историческим потенциалом в том числе и в контексте реализации образовательной стратегии на примере стран ареала морского Шелкового пути проекта «Пояс и путь» в сфере высшего образования. Рассматривается кейс Харбинского политехнического университета в рамках темы заявленного исследования.

Ключевые слова: высшее образование; интернационализация образования; популяризация китайской культуры; мягкая сила; ареал морского Шелкового пути; унификация и синхронизация стандартов; Харбинский Политехнический университет; проект «Пояс и путь»; стандарты профессиональной подготовки; лидирующие позиции; стратегическое планирование.

Введение

Образование является одним из важнейших аспектов национальной политики Китая. Поставив цель создать к середине XXI столетия систему образования, сопоставимую по качеству с лидерами образовательного мира, Китай одновременно с совершенствованием национального образования, продвигает позитивный имидж, мировоззренческие ценности и национальную культуру вовне и одновременно наращивает масштабы подготовки иностранных студентов в сфере третичного образования внутри страны.

Китай планирует «стать крупнейшей (самой популярной) страной в Азии, по привлечению в свои университеты иностранных студентов» [1]. Цель была достигнута в 2018 году: в 2018 году в КНР в общей сложности обучалось 492 185 иностранных студентов из 196 стран, что сделало Китай лучшей принимающей страной в Азии и третьей в мировом рейтинге. Среди этих студентов около 60% были выходцами из Азии и 16,6% — из Африки, 15% — из Европы, 7,2% — с американского континента и 1,3% из Австралии и Океании. (В число первых 15 стран по численности вошли: 50 600 человек из Южной Кореи, 28 608 человек из Таиланда, 28 023 человека из Пакистана, 23 198 человек из Индии, 20 996 человек из Соединенных Штатов, 19 239 человек из России, 15 050 человек из Индонезии, 14 645 человек из Лаоса, 14 230 человек из Японии, 11 784 человека из Казахстана, 11 299 человек из Вьетнама, 10 735 человек из Бангладеш — 10 695 человек, из Франции — 10 158 человек, из Монголии — 9 479 человек, из Малайзии — 9 479 человек). 63 041 иностранных студентов (12,81% от общего числа получают стипендию на обучение от правительства КНР [2].

Особое значение китайское руководство придает расширению своего влияния на соседние страны, намереваясь сконструировать целостное образовательное пространство, в котором Китай будет играть ключевую роль. Влияние на развитие

***Китай планирует
«стать крупнейшей
(самой популярной)
страной в Азии,
по привлечению
в свои университеты
иностраных
студентов»***

***Сконструировать
целостное
образовательное
пространство, расширив
влияние***

системы образования Инициативы «Пояс и путь», для которых характерны многоплановые проекты, продвигающие цели укрепления инфраструктурных, торговых и инвестиционных связей между Китаем и странами, расположенными вдоль Экономического пояса сухопутного Шелкового пути и Морского Шелкового пути неоднократно представлялись для обсуждения в профессиональном сообществе. В речи, произнесенной бывшим министром образования Чэнь Баошэном отмечено, что «Один пояс, один путь — это дорожная карта, которая выведет образование Китая в центр мира» [3].

В профессиональном сообществе различные аспекты реализации Инициативы «Один пояс — один путь» исследованы как в контексте интернационализации и стратегического планирования, так и с точки зрения перспектив развития нормотворческой деятельности системы образования стран ареала Инициативы [4–7]. Так, в новейших исследованиях отмечено, что с момента запуска инициативы «Пояс и путь» в 2013 г. интернационализация высшего образования Китая вступила в новую стадию, где центральное место уделяется вопросам стратегического планирования процесса развития талантов, производства и передачи знаний, что усиливает и интенсифицирует стратегическое планирование и действия Китая по интернационализации своего образования; рассматриваются три ключевых аспекта развития смещения акцентов интернационализации под влиянием Инициативы «Пояс и путь»:

- международное сетевое взаимодействие в области образования в рамках экономических коридоров инициативы¹;
- организации профессионального обучения (училища / техникумы / колледжи — vocational college) как новые игроки в международном образовании;
- продвижение китайского языка как языка глобальной цивилизации [8].

Исследователи констатируют, что стратегии Китая, ориентированные на лидирующие позиции в экономической глобализации, заметно влияют и на международные образовательные процессы [9].

¹ В рамках проекта КНР намерена выстроить ряд экономических коридоров: Евразийский (Китай — Монголия — Россия); Западно-Азиатский: (Китай — страны ЦАР и Ближнего Востока); Китай — страны ЮВА — Океания — Африка.

Главными логистическими пунктами сухопутного экономического пояса станут Сиань (Китай), Алматы (Казахстан), Бишкек (Киргизия), Самарканд (Узбекистан), Тегеран (Иран), Стамбул (Турция), Москва и Дуйсбург (Германия); «Морского Шелкового пути» — Ханой (Вьетнам), Джакарта (Индонезия), Куала-Лумпур (Малайзия), Калькутта (Индия), Найроби (Кения), Афины (Греция) и Венеция (Италия). — *Прим. авторов.*

Анализ нормативно-правовых актов и регламентов в контексте темы, рассматриваемой в данной статье, позволяет нам отметить ключевые аспекты документа «План действий в области образования в рамках инициативы “Пояс и путь”» (The Education Action Plan for the Belt and Road Initiative Education Action) [10]:

- 1) равноправное, инклюзивное, взаимовыгодное и динамичное сотрудничество в сфере образования;
- 2) координация политики в области образования, совместные с иными странами исследования о том, как координировать внутренние законы и политику в сфере образования между странами «Пояса и пути», создание механизмов обмена информацией о предпринимаемых стратегических мерах в области образования: консультации правительств стран «Пояса и пути» по вопросам координации политики КНР в области образования; рекомендации школам и социальным субъектам в странах «Пояса и пути» по вопросам сотрудничества и обменов в области образования.

Стратегии Китая, ориентированные на лидирующие позиции в экономической глобализации, заметно влияют и на международные образовательные процессы

Методология

Приведены результаты анализа развития образовательного сотрудничества со странами, разделенными по территориальному принципу по критериям «численность студентов из стран ареала», «численность институтов и кабинетов Конфуция» (в контексте развития мягкой силы внешнего влияния Китая). В контексте перспектив координации в области политики в области образования проведен анализ нормативно-правовых актов, определяющих ключевые направления развития инициативы «Пояс и путь» на разных уровнях системы образования, исследована институциональная, национальная и региональная практика продвижения инициативы.

Результаты

Развитие сотрудничества КНР со странами ареала морского Шелкового пути проекта «Пояс и путь» в сфере высшего образования еще недостаточно исследовано.

Рассмотрим развитие сотрудничества КНР со странами ареала морского Шелкового пути (проект «Пояс и путь», далее ПП) в сфере высшего образования. Этот аспект еще недостаточно изучен

Развитие сотрудничества в сфере высшего образования стран инициативы «Пояс и путь»

российскими учеными, так как первоначально в фокусе внимания были страны, входившие ранее в сферу влияния советского образования [11, 12].

В XXI в. в ареал морского проекта «Пояс и путь» входит 32 государства, которые стали объектами доклада “Report on Higher Education Cooperation between China and the Countries along the Maritime Silk Road” (2020 г.). В докладе дан структурный анализ развития образовательного сотрудничества со странами, разделенными по территориальному принципу на страны Юго-Восточной Азии (10 стран), Южной Азии (4 страны), Западной Азии (10 стран), стран Африки (8 стран) по критериям «численность студентов из стран ареала», «численность институтов и кабинетов Конфуция» (в контексте развития мягкой силы внешнего влияния Китая).

Результаты исследования показывают (табл. 1, 2), что Китай наиболее активно расширяет диссеминацию своего высшего образования в странах Юго-Восточной Азии, на втором месте — страны Южной Азии, далее — Африка и наиболее слабое сотрудничество в сфере высшего образования складывается со странами Западной Азии. К началу 2019 г. среди обучавшихся в китайских вузах иностранных студентов из указанных 4 зон Морского пути (что составляет 52,95% всех иностранных студентов в китайских вузах) сложились следующие пропорции [13, с. 208]: 58,05% — из ЮВА; из ЮА — 24,68%, Африки — 10,82% и Западной Азии — 6,45%.

Таблица 1
Численность студентов из стран ареала морского
ПП 2011–2018 гг., чел. [13]
Источник: Blue Book of Higher Education
[13, с. 209, 215, 219, 222]

Гос-во	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Численность студентов из стран ЮВА ареала морского ПП 2011–2018 гг., чел. (Blue Book of Higher Education, с. 209)								
Малайзия	4259	6045	6126	6645	6650	6880	7948	9479
Индонезия	10957	13144	13492	13689	12694	14714	14573	15050
Таиланд	14145	16675	20106	21296	19976	23044	27884	28608
Филиппины	2662	2642	2917	2929	3343	3061	4442	2786
Сингапур	4483	4250	5290	5031	4865	4983	5259	4718
Бруней	14	13	29	87	62	70	121	112

Лаос	2395	2773	3999	5040	6918	9907	14222	14645
Вьетнам	9595	9482	12799	10658	10031	10639	11311	11299
Бирма	1529	1872	2299	2317	4733	5662	6233	8573
Камбоджа	775	1336	1390	1446	1829	2250	3016	4047
Численность студентов из 4 стран Южной Азии ареала морского ПП 2011–2018 гг., чел. (Blue Book of Higher Education, с. 215)								
Бангладеш	941	1253	1964	2566	3765	4905	7343	10753
Шри Ланка	1079	1086	1331	1708	2109	2311	2829	3290
Мальдивы	140	158	207	198	179	186	208	167
Пакистан	8516	9630	10941	13360	15654	18626	24879	28023
Численность студентов из 8 стран Африки ареала морского ПП 2011–2018 гг., чел. (Blue Book of Higher Education, с. 219)								
Египет	576	715	745	838	1067	1352	1717	2247
Судан	859	1066	1329	1698	2002	2629	1108	2883
Джибути	126	199	257	323	535	615	664	725
Кения	581	730	1319	1529	1714	2414	2508	2553
Танзания	731	873	1167	1991	2804	3520	4488	5673
Мозамбик	249	284	322	280	328	496	571	659
Мадагаскар	511	858	883	925	912	875	877	797
ЮАР	577	793	1019	1783	2062	2299	2663	2981
Численность студентов из 10 стран Западной Азии ареала морского ПП 2011–2018 гг., чел. (Blue Book of Higher Education, с. 222)								
Ирак	270	358	502	627	605	856	807	750
Кувейт	54	32	46	57	74	100	101	76
Саудовская Аравия	1655	1905	2089	1863	1584	1293	1054	783
Объединенные Арабские Эмираты (ОАЭ)	77	67	72	68	66	40	113	78

Турция	1692	1818	1990	2081	2146	2147	2148	1854
Оман	51	62	65	64	47	49	45	127
Иран	763	964	1165	1299	1390	1545	1780	2044
Бахрейн	132	234	440	620	671	629	651	559
Катар	8	12	12	14	15	18	24	13
Йемен	985	1376	1817	2384	2686	3247	4249	4747
<i>Итого:</i>	<i>71387</i>	<i>82705</i>	<i>98129</i>	<i>105414</i>	<i>113516</i>	<i>131362</i>	<i>155836</i>	<i>171099</i>

Таблица 2

Численность студентов, регионы ареала морского ПП 2011–2018 гг., чел. [13, с. 209, 215, 219, 222]

Показатель	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Численность студентов, страны Юго-Восточной Азии ареала морского ПП 2011–2018 гг., чел.	50814	58232	68447	69138	71101	81210	95009	99317
Численность студентов, страны Южной Азии ареала морского ПП 2011–2018 гг., чел.	10676	12127	14443	17832	21707	26028	35259	42233
Численность студентов, страны Африки ареала морского ПП 2011–2018 гг., чел.	4210	5518	7041	9367	11424	14200	14596	18518
Численность студентов, страны Западной Азии ареала морского ПП 2011–2018 гг., чел.	5686	6828	8198	9077	9284	9924	10972	11031
<i>Общая численность студентов, страны ареала морского ПП 2011–2018 гг., чел.</i>	<i>71387</i>	<i>82705</i>	<i>98129</i>	<i>105414</i>	<i>113516</i>	<i>131362</i>	<i>155836</i>	<i>171099</i>

По показателям численности обучавшихся в китайских вузах студентов (данные 2018 года) в разрезе стран лидируют Таиланд и Пакистан (28608 и 28023 чел.), далее — Индонезия, Лаос, Вьетнам, Бангладеш, Малайзия (15050, 14645, 11299, 10753 и 9479 чел.), 11,4-кратный рост с 2011 по 2018 год количества обучавшихся в китайских вузах студентов демонстрирует Бангладеш, в 7,8 раз вырос поток студентов Танзании, в 6,11 раз — Лаос; снижение количества студентов демонстрирует Саудовская Аравия — количество обучающихся снизилось более, чем в 2 раза за период 2011–2018 гг.

При этом общее количество институтов Конфуция в странах ареала морского ПП в июне 2020 г. составило 78, а общее количество кабинетов Конфуция в странах ареала морского ПП в июне 2020 г. — 34 (табл. 3), лидирует Юго-Восточная Азия — 40 институтов Конфуция и 21 кабинет Конфуция функционировало в этом регионе.

Таблица 3
Численность институтов и кабинетов Конфуция в странах ареала морского ПП в июне 2020 г. [13]

Государство	Институт Конфуция	Кабинет Конфуция
<i>Численность институтов и кабинетов Конфуция в 10 странах ЮВА в июне 2020 г. (с. 212)</i>		
Малайзия	5	1
Индонезия	8	0
Таиланд	16	11
Филиппины	5	3
Сингапур	1	2
Бруней	0	0
Лаос	2	1
Вьетнам	1	0
Бирма	0	3
Камбоджа	2	0
Всего	40	21

<i>Численность институтов и кабинетов Конфуция в странах ЮА в июне 2020 г. (с. 217)</i>		
Бангладеш	2	1
Шри Ланка	2	2
Мальдивы	1	0
Пакистан	5	2
Всего	10	5
<i>Численность институтов и кабинетов Конфуция в странах Африки в июне 2020 г. (с. 220)</i>		
Египет	2	3
Судан	1	0
Джибути	0	0
Кения	4	1
Танзания	2	1
Мозамбик	1	0
Мадагаскар	2	0
ЮАР	6	3
Всего	18	8
<i>Численность институтов и кабинетов Конфуция в странах Западной Азии в июне 2020 г. (с. 220)</i>		
Ирак	0	0
Кувейт	0	0
Саудовская Аравия	1	0
ОАЭ	2	0
Турция	4	0
Оман	0	0
Иран	2	0
Бахрейн	1	0
Катар	0	0
Йемен	0	0
Всего	10	0
Итого: количество институтов и кабинетов Конфуция в странах ареала морского ПП в июне 2020 г.	78	34

Что касается новейших общих результатов реализации инициативы, выходящих за пределы ареала Морского пути, то к концу июня 2023 года, Китай подписал соглашения с 45 странами-участницами о взаимном признании дипломов о высшем образовании и учредил программу «Шелковый путь» в рамках программы стипендий правительства Китая. Некоторые провинции Китая, Гонконг и Макао, а также университеты и научно-исследовательские институты также учредили стипендии для студентов из стран-партнеров проекта «Пояс и путь» [14]. Китайские университеты и колледжи открыли 313 институтов Конфуция и 315 аудиторий Конфуция в 132 странах-партнерах. В рамках летнего лагеря «Китайский мост» было приглашено почти 50 000 молодых людей из более чем 100 стран-партнеров для посещения Китая с учебными визитами и оказана поддержка свыше 100 000 энтузиастов по овладению китайским языком из 143 стран-партнеров в изучении китайского языка и знакомстве с китайской культурой онлайн. Китайские университеты и колледжи сотрудничали с более чем 20 коллегами в странах-партнерах из Азии, Африки и Европы над созданием «Профессиональных мастерских Лубана» (Luban Workshop) [15] — программы профессиональной подготовки, посвященной обмену опытом среди учреждений профессионального образования Китая [14], прогноз развития инициативы «Один пояс — один путь» — инициатива к 2030 году позволит обеспечить 420 тыс. рабочих мест в странах, расположенных вдоль маршрута [17].

К 2023 году китайские университеты и колледжи открыли 313 институтов Конфуция и 315 аудиторий Конфуция в 132 странах-партнерах проекта «Пояс и путь»

Обсуждение

Вопросы синхронизации образовательных стратегий стран ареала проекта ПП отражены в растущем количестве исследований этой предметной области, границы которых постоянно расширяются. В качестве примера приведем дизайн исследования по изучению влияния инновационного потенциала на устойчивое развитие в регионах ареала ПП [18]: применяли выборку из 99 стран по всему миру, включающую 78 стран ареала ПП и 21 страну, не входящую в проект ПП в рамках предметно-ориентированного проектирования (использовалась модель DDD — Domain Driven Design). Вывод, сделанный авторами, значимый в контексте темы

Синхронизация образовательных стратегий стран ареала проекта «Пояс и путь» отражена в растущем количестве исследований этой предметной области

статьи: цифровые возможности, инфраструктура и социальный обмен являются основными факторами социального глобального сотрудничества (Wang B., Gong S., Yang Y.; 2023).

Отметим также, что обзорные статьи [19] (систематический обзор) зачастую включают англоязычные источники и источники на китайском языке (в соотношении 1:4), в качестве примера рассмотрим дизайн исследования в части интернационализации высшего образования, где выделены восемь англоязычных и 29 исследований на китайском языке, в части полученных результатов при проведении тематического анализа («индуктивный метод») выделено пять основных тем, структурирующих предметную область исследований: философские и теоретические основы

образования стран ареала ПП; внедрение развития высшего образования в странах ареала ПП; сотрудничество в области высшего образования между Китаем и странами ареала ПП; международное высшее образование и экономическое развитие; управление международными программами обучения студентов (Jiang X, 2021).

При этом, в контексте интернационализации высшего образования, в последних исследованиях актуализирован анализ текущей ситуации по управлению конвергенцией иностранных студентов из стран, расположенных вдоль «Пояса и пути», в которых отмечается, что культурное разнообразие, низкие стандарты приема и недостаточная мягкая сила преподавания являются негативными факторами, влияющими на управление конвергенцией [19].

В части практики реализации подхода «управлению конвергенцией иностранных студентов», 31 октября 2021 года Харбинский политехнический университет (далее ХПУ) и Санкт-Петербургский государственный университет подписали соответствующие документы, такие как соглашение о сотрудничестве по организации учебных программ по трем специальностям: математике и прикладной математике; прикладной физике; химии, а также по выполнению китайско-иностранных совместных образовательных проектов Министерства образования в установленные сроки. Строительство совместного китайско-российского кампуса вступило в стадию создания содержательной коннотации [20]. Проект рассчитан на 4 года обучения, и на каждую специальность предполагается зачислять по 50 человек в год. После завершения обучения

В новейших исследованиях актуализирован анализ текущей ситуации по управлению конвергенцией иностранных студентов из стран, расположенных вдоль ареала проекта «Пояс и путь»

Совместный китайско-российский кампус Харбинского политехнического университета

студенты получают диплом об окончании обучения по специальности, диплом о высшем образовании и свидетельство о присвоении ученой степени Санкт-Петербургского государственного университета и ХПУ. В рамках совместного проекта бакалавриата «Инженерная экология», реализуемого совместно ХПУ и Московским государственным техническим университетом им. Н. Э. Баумана, первая партия из 30 первокурсников принята в сентябре 2021 года [21].

Что касается методологических подходов к организации исследований, то фокус изучения проблем управления образованием и «культурного разрыва» в условиях обучения иностранных студентов в китайских высших образовательных учреждениях в основном поставлен на «управлении иностранными студентами» (управлении зачислением, управлении преподаванием и управлении студентами). Так, например, в части управления зачислением, отмечается тенденция «неравномерного» качества иностранных студентов, обучающихся в Китае, слабая публичность зачисления, а также существование дисбаланса в перечне специальностей для зачисления [22]. Также в рамках дискуссий в профессиональном сообществе рассматривается влияние инициативы ПП в системе высшего образования на развитие Китая и возможностей для трансграничного сотрудничества между странами, расположенными вдоль маршрута [23–25].

Страны, расположенные в ареале древнего Шелкового пути, вошедшего в пространство китайского проекта «Пояс и путь», обладают колоссальным человеческим, интеллектуальным, природным, культурно-историческим потенциалом. Однако он недостаточно изучен с точки зрения того, как можно эффективно использовать культурное, материальное и духовное наследие этих стран в соответствии с целями устойчивого развития, сформулированными в документах ЮНЕСКО. Опыт евразийской интеграции в рамках союзов ШОС и ЕАЭС свидетельствует о том, что для создания более тесных связей между странами-партнерами необходимо предвидеть и своевременно устранять барьеры непонимания, возникающие из-за недоучета национальных, культурных и социальных различий, а также вскрывать несостоятельность спекуляций на темы угроз со стороны того или иного государства.

Методологические подходы к организации исследований инициативы «Один пояс – один путь» в области образования

Страны, расположенные в ареале проекта «Пояс и путь», обладают колоссальным человеческим, интеллектуальным, природным, культурно-историческим потенциалом

Этим обусловлена актуальность проектирования различных форм региональной интеграции. Мировой опыт свидетельствует, что для формирования устойчивых региональных союзов, кроме торгово-экономических и логистических потребностей, необходима объединяющая идея, выходящая за пределы чисто утилитарных интересов. В качестве исходной объединяющей идеи можно предложить создание в странах ареала «Пояс и путь» центров, объединяющих ученых разных университетов для исследования роли культуры и образования как мягкой силы национального / локального / регионального и глобального развития. Очевидно, что действенным механизмом также является создание дискуссионных площадок в данном регионе для регулярного обмена мнениями, обсуждения и выработки общих позиций специалистов-практиков и ученых в различных областях гуманитарного знания (образование, культурология, филология, история, экономика, менеджмент, защита окружающей среды). Представляется, что ведущие университеты этого региона могут стать инициаторами и организаторами научно-образовательной деятельности, в том числе по следующим направлениям:

- проведение исследований национальных традиций, обычаев, мировоззрения, ценностей культуры; выявление и обсуждение факторов и сущности барьеров и ограничителей эффективной взаимовыгодной интеграции в сфере культуры и образования, а также поиск путей их смягчения и устранения;
- проведение различных форумов для формирования уважения молодежи к традициям, культурному наследию, исторической памяти, в том числе и в рамках программ развития патриотического воспитания;
- изучение всемирного культурного наследия на территории стран ареала Шелкового пути и разработка рекомендаций по их сохранению в соответствии с Конвенцией ЮНЕСКО об охране всемирного культурного и природного наследия;
- развитие культурного и образовательного туризма, направленного на повышение взаимной культурной узнаваемости и пропаганду мер по охране исторических следов культуры Шелкового пути народов ареала «ПП»;
- совместное создание программ образовательного туризма, отражающих специфику Шелкового пути;
- мониторинг природных и антропогенных изменений экосистем в ареале «ПП»;
- совместная разработка дополнительных образовательных программ/проектов по повышению уровня профессиональных подготовки молодых специалистов (учащейся молодежи и аспирантов) со знанием

языков, истории, географии, культуры, религиозной ситуации, политики стран ареала «ПП»;

- организация и проведение интеллектуальных состязаний и языковых конкурсов для школьников и студентов.

Предлагаемые направления деятельности нацелены на создание многоуровневых механизмов гуманитарного сотрудничества, открытие новых каналов для образовательного сотрудничества, расширение масштабов академических обменов, повышение качества исследований, формирование разноплановых моделей академического и научно-технического и инновационного сотрудничества

Заключение

В материалах XIX съезда КПК, последующих официальных документах и выступлениях Си Цзиньпина поставлена цель сделать Китай самой образованной страной в мире, глобальным лидером в создании новых знаний и их практическом применении.

Для достижения столь масштабных целей в стране внесены принципиальные изменения в общую концепцию образования: вместо ориентации на западные образовательные и культурные ценности взят курс на возрождение на новой основе традиционных китайских подходов.

Китай претендует на роль страны, устанавливающей глобальные стандарты, в т.ч. в сфере образования, прежде всего в странах ареала проектов «Один пояс, один путь», страны, являющейся центром притяжения студентов и учащихся из разных стран мира. Важную роль в популяризации китайского образования и культуры играет система институтов Конфуция, деятельность которых непосредственно курирует ЦК КПК.

Внутри страны приоритетами образовательной стратегии стали: демонстрация глобальных успехов китайского высшего образования, главным образом университетов «дважды первых»; развитие профессионального образования — смещение акцента с увеличения числа высших профессиональных образовательных организаций на повышение качества профессиональных навыков; развитие обязательного среднего образования в сельской местности; развитие дошкольного детского образования и расширение его доступности.

В соответствии с последними политическими установками по развитию системы образования в стране были внесены принципиальные изменения в учебные планы образовательных организаций, в т.ч. увеличено число учебных часов, посвященных изучению китайских традиций и идейных установок КПК. При этом большое внимание уделяется воспитанию национальной гордости и воспеванию успехов страны.

В соответствии с принятой в 2019 г. концепцией «Модернизация образования 2035» китайская система образования должна дать миру пример формирования модели обучения «сообщества единой судьбы человечества». КНР планирует стать важным разработчиком стандартов и правил международного образования. Руководство страны поощряет инвестиции в образование за рубежом и продвижение образования Китая. Для развивающихся стран Китай должен стать международной базой профподготовки учителей. Развитие цифровых образовательных платформ играет важную двоякую роль: с одной стороны, расширяет доступ к передовым учебным материалам для учащихся и их родителей, а с другой — обязательное объединение педагогов на конкретных образовательных платформах позволяет унифицировать изложение материала и проверочных заданий по разным предметам.

Хотя часто исследователи приходят к выводу о прагматических интересах китайской стороны в образовательном сотрудничестве со странами ПП, подчеркивая нацеленность на продвижение стандартов профподготовки, забывая о том, что страны ареала ПП имеют собственные интересы. Большинство из этих стран имеют более слабую систему образования, чем КНР и не могут удовлетворить разнообразные образовательные запросы и обеспечить высокие стандарты обучения. Ранее считалось, что иностранные студенты едут в Китай, чтобы погрузиться в изучение его древней уникальной культуры и изучают в китайских вузах главным образом китайский язык и культуру страны. Однако ситуация меняется кардинально. Китайские вузы, которые выходят на все более высокие мировые рейтинговые позиции и могут предложить иностранным студентам много новых прорывных дисциплин и направлений подготовки, необходимых для социально-экономического и технологического развития стран, гражданами которых они являются. Образовательное сотрудничество стран ареала «Пояса и пути» позволяет создать систему многостороннего взаимодействия в целях конструирования регионального и межстранового доверия и открытости в решении как национальных, так и глобальных проблем.

Список литературы

1. «Морские черепахи»: как Китай возвращает на родину выпускников иностранных университетов. URL: <https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/356357-morskie-cherepahi-kak-kitay-vozvrashchaet-na-rodinu-vy-pusknikov?ysclid=lp6m0jrcqan40051598> (дата обращения 10.10.2023) — Режим доступа: сайт Forbes. — Текст: электронный.
2. Статистические данные 2018 г. об иностранных студентах, приехавших в Китай на учебу (2018年来华留学统计 — 中华人民共和国教育

- 部政府门户网站) URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201904/t20190412_377692.html (дата обращения 10.10.2023) – Режим доступа: сайт Министерство образования КНР. (Ministry of Education of the People's Republic of China. moe.gov.cn) – Текст: электронный.
3. *Ge Y., Ho K. C. Belt and Road Initiatives: implications for China's internationalisation of tertiary-level education // Educational Research and Evaluation. 2022. Т. 27. № 3–4. С. 260–279.*
 4. Education Action Plan for the Belt and Road Initiative URL: <https://en.imsilkroad.com/p/314241.html> (дата обращения 10.10.2023) – Режим доступа: сайт Министерство образования КНР. (Ministry of Education of the People's Republic of China. moe.gov.cn) – Текст: электронный.
 5. Education Data Analysis Report. Ministry of Education, Culture, Science and Sports // Asian Development Bank. 2019. Pp. 75.
 6. *Li Aisi, Ruby A. The Belt and Road Initiative and Higher Education // International Higher Education. 2020. № 103. P. 18–20.*
 7. University Alliance of the Silk Road (UASR) URL: http://uasr.xjtu.edu.cn/About_UASR/Introduction.htm (дата обращения 10.10.2023) – Режим доступа: сайт UASR. – Текст: электронный.
 8. Как китайский язык может стать вторым языком в мире? (李宇明 : 中文怎样才能成为世界第二通用语言) URL: https://news.gmw.cn/2020-01/04/content_33455089.htm (дата обращения 10.10.2023) – Режим доступа: сайт Пекинского университета языка и культуры. – Текст: электронный.
 9. *Ge Y., Ho K. C. Belt and Road Initiatives: implications for China's internationalisation of tertiary-level education // Educational Research and Evaluation. 2022. Т. 27. № 3–4. С. 260–279.*
 10. Education Action Plan for the Belt and Road Initiative URL: <https://eng.yidaiyilu.gov.cn/p/30277.html> (дата обращения 10.10.2023) – Режим доступа: сайт BELT AND ROAD PORTAL (yidaiyilu.gov.cn). – Текст: электронный.
 11. *Кузнецова В.В., Машкина О. А. Глобализация китайского высшего образования как фактор геополитического влияния // Сравнительная политика. 2020. Т. 11. № 2. С. 139–150.*
 12. *Кузнецова В.В., Машкина О. А. Эволюция системы образования Китая. Москва: КУРС, 2023. 264 с.*
 13. Blue Book of Higher Education. Annual Report on the Development of China's Higher Education (2020–2021) (高等教育蓝皮书. 中国高等教育发展报告 – 北京: 社会科学文献出版社 2021) – Social Sciences Academic Press 2021.

14. The Belt and Road Initiative: A Key Pillar of the Global Community of Shared Future. http://www.scio.gov.cn/zfbps/zfbps_2279/202310/t20231010_773734.html (дата обращения 10.10.2023) – Режим доступа: сайт China's State Council Information Office. – Текст: электронный.
15. В Китае система Мастерских Лу Баня помогает получить современные и профессиональные навыки. URL: <https://news.rambler.ru/world/50380922-v-kitae-sistema-masterskih-lu-banya-pomogaet-poluchit-sovremennye-i-professionalnye-navyki/?ysclid=lp6keo49d0402706863> (дата обращения 10.10.2023) – Режим доступа: сайт China's State Council Information Office. – Текст: электронный.
16. The Belt and Road Initiative: A Key Pillar of the Global Community of Shared Future. URL: http://www.scio.gov.cn/zfbps/zfbps_2279/202310/t20231010_773734.html (дата обращения 10.10.2023) – Режим доступа: сайт China's State Council Information Office. – Текст: электронный.
17. «Один пояс – один путь»: что нужно знать о проекте. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6282836> (дата обращения 23.10.2023) – Режим доступа: сайт Коммерсантъ – Текст: электронный.
18. Wang B., Gong S., Yang Y. Innovation capability, global cooperation, and sustainable development along the Belt and Road Initiative // Sustainable Development. 2023. Т. 31. № 5. С. 3490–3512.
19. Jiang X. Internationalization of Higher Education under the Belt and Road Initiatives: A systematic literature review // Beijing International Review of Education. 2021. Т. 3. № 1. С. 38–55.
20. Совместный кампус СПбГУ и Харбинского политеха начнет обучение студентов осенью 2022 года. URL: <https://spbu.ru/news-events/novosti/sovместnyu-kampus-spbgu-i-harbinskogo-politeha-nachnet-obuchenie-studentov?ysclid=lp6kvfbaeq201244888> (дата обращения 20.10.2023) – Режим доступа: сайт СПбГУ. – Текст: электронный.
21. Основные направления международного сотрудничества кафедры. URL: <http://mhts.ru/chair-inter.html> (дата обращения 20.10.2023) – Режим доступа: сайт МГТУ им Н. Э. Баумана, кафедра экологии и промышленной безопасности. – Текст: электронный.
22. Linlin Z. Research on the Management of International Students in China // Changchun: Northeast Normal University. 2018. С. 51–58.
23. Винокурова Д. М., Максимов Н. Р., Хуа Ц. Структуры интеракций китайских студентов в вузах ДФО РФ: образовательно-досуговое пространство. – Социологическая наука и социальная практика, 2022. Т. 10. № 1. С. 41–57.
24. Yue X. et al. A Review on Higher Education of Belt and Road Initiative: Key Findings and Emerging Themes // Higher Education Studies. 2022. Т. 12. № 2. С. 93–111.

25. Xu W., Stahl G., Cheng H. The promise of Chinese: African international students and linguistic capital in Chinese higher education // Language and Education. 2023. Т. 37. № 4. С. 516–528.

Сведения об авторах

Цзян Хуа – PhD, профессор, директор, Исследовательский институт высшего образования Харбинского политехнического университета, Харбин, КНР. ORCID ID: 0009-0008-8285-9535. E-mail: hjjiang@hit.edu.cn

Аринушкина Анна Александровна – доктор педагогических наук, главный редактор журнала «Педагогика и просвещение», ведущий специалист, Центр содействия развитию научных исследований в специальном образовании им. В. П. Кашенко, ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики», Москва, Россия. ORCID ID: 0000-0002-1019-5564. E-mail: anna.arin@mail.ru

Машкина Ольга Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры китайской филологии ИСАА МГУ имени М. В. Ломоносова. ORCID ID: 0000-0001-7253-7403. E-mail: oliya-m@yandex.ru

© Цзян Хуа, А. А. Аринушкина, О. А. Машкина, 2023 

THE ROLE OF CHINA'S EDUCATION STRATEGY IN ACHIEVING THE KEY OBJECTIVES OF THE BELT AND ROAD INITIATIVE

JIANG HUA, A. A. ARINUSHKINA, O. A. MASHKINA

The research studies the results of implementing the Belt and Road Initiative in the education system of the People's Republic of China and the countries of the initiative area. The authors present the results of the analysis of the development of educational cooperation with the countries divided by territorial principle according to the criteria “the number of students from the areal countries” and “the number of Confucius Institutes and Cabinets” (in the context of the development of soft power of China's external influence). The authors investigate the perspectives of coordination in the field of educational policy and analyze the regulatory legal acts defining the key directions for the development of the Belt and Road Initiative at different levels of the education system. Moreover, the authors analyze the publication activity and current situation on managing the convergence of international students from the countries along the area of the Belt and Road Initiative. The need to organize technical maintenance of the project in the countries along the route actualizes the task of unifying the quality of professional

training of foreign personnel participating in the project (according to forecasts, at least 420 thousand people by 2030). The authors prove that the countries located in the area of the Belt and Road Initiative have enormous human, intellectual, natural, cultural, and historical potential, including in the context of implementing educational strategy on the example of the countries of the Maritime Silk Road area of the Belt and Road Initiative in the field of higher education. A case study of Harbin Polytechnic University within the scope of the stated research topic is examined.

Keywords: higher education; internationalization of education; promotion of Chinese culture; soft power; Maritime Silk Road area; unification and synchronization of standards; Harbin Polytechnic University; Belt and Road Initiative; professional training standards; leading positions; strategic planning.

References

1. “Morskie cherepahi”: kak Kitaj vozvrashhaet na rodinu vypusnikov inostrannykh universitetov. URL: <https://www.forbes.ru/karera-i-svoy-biznes/356357-morskie-cherepahi-kak-kitaj-vozvrashchaet-na-rodinu-vypusnikov?ysclid=lp6m0jcqan40051598> (data obrashhenija 10.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt Forbes. — Tekst: jelektronnyj.
2. Statisticheskie dannye 2018 g. ob inostrannykh studentov priehavshih v Kitaj na uchebu (2018年来华留学统计 — 中华人民共和国教育部政府门户网站) URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201904/t20190412_377692.html (data obrashhenija 10.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt Ministerstvo obrazovanija KNR. (Ministry of Education of the People’s Republic of China. moe.gov.cn) — Tekst: jelektronnyj.
3. Ge Y., Ho K. C. Belt and Road Initiatives: implications for China’s internationalisation of tertiary-level education // Educational Research and Evaluation. 2022. T. 27. № 3–4. S. 260–279.
4. Education Action Plan for the Belt and Road Initiative URL: <https://en.imsilkroad.com/p/314241.html> (data obrashhenija 10.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt Ministerstvo obrazovanija KNR. (Ministry of Education of the People’s Republic of China. moe.gov.cn) — Tekst: jelektronnyj.
5. Education Data Analysis Report. Ministry of Education, Culture, Science and Sports. //Asian Development Bank. 2019. Rr. 75.
6. Li Aisi, Ruby A. The Belt and Road Initiative and Higher Education // International Higher Education. 2020. № 103. R. 18–20.
7. University Alliance of the Silk Road (UASR) URL: http://uasr.xjtu.edu.cn/About_UASR/Introduction.htm (data obrashhenija 10.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt UASR. — Tekst: jelektronnyj.

8. Kak kitajskij jazyk mozhet stat' vtorym jazykom v mire? (李宇明：中文怎样才能成为世界第二通用语言) URL: https://news.gmw.cn/2020-01/04/content_33455089.htm (data obrashhenija 10.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt Pekinskogo universiteta jazyka i kul'tury. — Tekst: jelektronnyj.
9. Ge Y., Ho K. C. Belt and Road Initiatives: implications for China's internationalisation of tertiary-level education // Educational Research and Evaluation. 2022. T. 27. № 3–4. S. 260–279.
10. Education Action Plan for the Belt and Road Initiative URL: <https://eng.yidaiyilu.gov.cn/p/30277.html> (data obrashhenija 10.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt BELT AND ROAD PORTAL (yidaiyilu.gov.cn). — Tekst: jelektronnyj.
11. Kuznecova V.V., Mashkina O.A. Globalizacija kitajskogo vysshego obrazovanija kak faktor geopoliticheskogo vlijanija // Sravnitel'naja politika. 2020. T. 11. № 2. S. 139–150.
12. Kuznecova V.V., Mashkina O.A. Jevoljucija sistemy obrazovanija Kitaja. Moskva: KURS, 2023. 264 s.
13. Blue Book of Higher Education. Annual Report on the Development of China's Higher Education (2020–2021) (高等教育蓝皮书. 中国高等教育发展报告 — 北京: 社会科学文献出版社 2021) — Social Sciences Academic Press 2021.
14. The Belt and Road Initiative: A Key Pillar of the Global Community of Shared Future. URL: http://www.scio.gov.cn/zfbps/zfbps_2279/202310/t20231010_773734.html (data obrashhenija 10.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt China's State Council Information Office. — Tekst: jelektronnyj.
15. V Kitae sistema Masterskih Lu Banja pomogaet poluchit' sovremennye i professional'nye navyki. URL: <https://news.rambler.ru/world/50380922-v-kitae-sistema-masterskih-lu-banja-pomogaet-poluchit-sovremennye-i-professionalnye-navyki/?ysclid=lp6keo49d0402706863> (data obrashhenija 10.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt China's State Council Information Office. — Tekst: jelektronnyj.
16. The Belt and Road Initiative: A Key Pillar of the Global Community of Shared Future. URL: http://www.scio.gov.cn/zfbps/zfbps_2279/202310/t20231010_773734.html (data obrashhenija 10.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt China's State Council Information Office. — Tekst: jelektronnyj.
17. "Odin pojas — odin put'": chto nuzhno znat' o proekte. URL: <https://www.kommersant.ru/doc/6282836> (data obrashhenija 23.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt Kommersant# — Tekst: jelektronnyj.
18. Wang B., Gong S., Yang Y. Innovation capability, global cooperation, and sustainable development along the Belt and Road Initiative // Sustainable Development. 2023. T. 31. № 5. S. 3490–3512.
19. Jiang X. Internationalization of Higher Education under the Belt and Road Initiatives: A systematic literature review // Beijing International Review of Education. 2021. T. 3. № 1. S. 38–55.

20. Sovmestnyj kampus SPbGU i Harbinskogo politeha nachnet obuchenie studentov osen'ju 2022 goda. URL: [https://spbu.ru/news-events/novosti/sovместnyj-kampus-spbgu-i-harbinskogo-politeha-nachnet-obuchenie-studentov?ysclid=lp6kvfbaeq201244888](https://spbu.ru/news-events/novosti/sovместный-кampus-spbgu-i-harbinskogo-politeha-nachnet-obuchenie-studentov?ysclid=lp6kvfbaeq201244888) (data obrashhenija 20.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt SPbGU. — Tekst: jelektronnyj.
21. Osnovnye napravlenija mezhdunarodnogo sotrudnichestva kafedry. URL: <http://mhts.ru/chair-inter.html> (data obrashhenija 20.10.2023) — Rezhim dostupa: sajt MGTU im N. Je. Baumana, kafedra jekologii i promyshlennoj bezopasnosti. — Tekst: jelektronnyj.
22. *Linlin Z.* Research on the Management of International Students in China // Changchun: Northeast Normal University. 2018. S. 51–58.
23. *Vinokurova D.M., Maksimov N.R., Hua C.* Struktury interakcij kitajskih studentov v vuzah DFO RF: obrazovatel'no-dosugovoe prostranstvo. — Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika, 2022. T. 10. № 1. S. 41–57.
24. *Yue X. et al.* A Review on Higher Education of Belt and Road Initiative: Key Findings and Emerging Themes // Higher Education Studies. 2022. T. 12. № 2. S. 93–111.
25. *Xu W., Stahl G., Cheng H.* The promise of Chinese: African international students and linguistic capital in Chinese higher education // Language and Education. — 2023. T. 37. № 4. S. 516–528.

About the Authors

Jiang Hua — PhD, Professor, Director, Higher Education Research Institute, Harbin Institute of Technology, Harbin, China. ORCID ID: 0009-0008-8285-9535. E-mail: hjiang@hit.edu.cn

Arinushkina Anna A. — Doctor of Pedagogical Sciences, Editor-in-chief of “Pedagogy and Enlightenment” Journal, Leading Specialist, V.P. Kashchenko Center for the Promotion of Scientific Research in Special Education, Institute of Special Education, Moscow, Russia, ORCID ID: 0000-0002-1019-5564. E-mail: anna.arin@mail.ru

Mashkina Olga A. — PhD in Pedagogic sciences, Associate Professor of the Chinese Philology Department, MSU Institute of Asian and African Studies, Moscow, Russia. ORCID ID: 0000-0001-7253-7403. E-mail: oliya-m@yandex.ru

© **Jiang Hua, A. A. Arinushkina, O. A. Mashkina, 2023**



ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ: ПОДХОДЫ И РЕШЕНИЯ

Е. Ю. ИЛАЛТДИНОВА, А. А. КОВЫТЕВА

СПЕЦИФИКА ДЕТСКОГО ДВИЖЕНИЯ КАК СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА ВОСПИТАНИЯ

(ФГБУ «Российская академия образования»;
e-mail: ilaltdinova@raop.ru; aliona_kovyteva@mail.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-115-140

Обращение к анализу институциональной специфики детского движения обосновано авторами современными задачами воспитания детей и молодежи с использованием возможностей и условий общественного детского объединения. Для выявления специфики детского движения как института воспитания использованы методы, с одной стороны, анализа понятийно-категориального аппарата специфической области педагогического знания — социокинетики, созданной исследователями детского движения на рубеже XX и XXI веков, и, с другой стороны, методы экстраполяции на детское движение как воспитательное пространство логики полисубъектной стратегии воспитания, которая отражает современное состояние российского воспитательного пространства, отличающегося высоким уровнем сформированности горизонтальных связей между всеми активными субъектами воспитательной деятельности. Характеристика институциональной специфики детского движения представлена в статье по пяти направлениям на основе экстраполяции модели описания воспитательного потенциала, включающая пять компонентов: аксиологический, телеологический, концептуальный, методический и интерактивный. Последовательно в статье дается описание ценностного наполнения детского движения, целей воспитательной работы, концептуальных основ, организационного-методического аспекта и взаимодействия с другими институтами воспитания. Анализ методического аспекта воспитательного пространства детского движения представлен через его специфику, которая ярко проявляется в инструментальном оформлении организации деятельности детского движения. Среди разнообразных форм организации детского движения авторами выделены и проанализированы следующие четыре формы: сбор, романтика,

первичный коллектив, шефство, сложившиеся в пионерской организации, правопреемницей которой является современное движение детей и молодежи, и отличающиеся уникальной структурой и характером взаимодействий. Приведены основные отличия на концептуальном и методическом уровнях основ воспитания в детском движении от других институтов.

Ключевые слова: воспитание; детское движение; детская организация; детское объединение; институциональная специфика; социокинетика; сбор; шефство; романтика; коллектив.

Введение

Традиционно в российском обществе государство играет ключевую роль в регулировании сферы воспитания подрастающего поколения. Одним из важных аспектов регулирования воспитания со стороны государства является создание и поддержка общественных организаций и движений, направленных на воспитание молодого поколения через организацию участия детей и подростков в деятельности, имеющей общественное значение.

Регулирование сферы воспитания на современном уровне

На современном этапе государство реализовало свою функцию регулятора сферы воспитания через инициирование создания и поддержку общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» в его исторической преемственности с пионерской организацией. Для современного общества, несколько поколений которого не имели опыта взросления в массовой общественной организации, опыта коллективной жизни, это новый институт воспитания, заявивший о себе как организация, ориентированная на формирование активных, ответственных и патриотично настроенных граждан. Президент Российской Федерации В. В. Путин 14 июля 2022 г. подписал закон о создании российского движения детей и молодежи. 19 апреля 2023 г. на совещания с членами правительства он отметил положительную коннотацию термина «пионер»

Преемственность и новаторство в деятельности детского движения — нового субъекта воспитания в России

при отсутствии идеологической окраски, предложив его в качестве названия новому общероссийскому движению. Преемственность организации пионеров и «Движения первых» олицетворяет изменение акцентов в воспитательных целях с учетом современных вызовов и задач, стоящих перед обществом.

Сегодня «Движение первых», основываясь на духовных и нравственных ценностях, присущих российскому обществу, в определенной степени со-

ответствует по своему содержательному ориентиру историческому опыту пионерской организации, основанной на идеалах коллективизма, патриотизма, взаимоуважения, труда, активной гражданской позиции и социальной ответственности. Перед «Движением первых» стоит амбициозная задача соединить продуктивные практики прошлого и современные реалии, собрав вокруг себя все социальные институты воспитания, преодолеть ведомственный подход к воспитанию. Принцип преемственности обеспечивает продуктивное преодоление дискретности исторического развития российского детского движения, которое находилось в стадии инициативного самосохранения и децентрализованного развития в период с 1990-х гг.

Появление нового активного субъекта воспитания в российском образовательном пространстве предполагает постановку и решение задач определения особенностей его взаимодействия с другими субъектами воспитания, с сохранением специфики каждого из них. Важнейшей является задача преодоления исторически сложившейся тенденции размывания специфики детского движения при взаимодействии со школой, обеспечение условий для параллельного и взаимосвязанного развития воспитательных систем сферы общего и дополнительного образования и сферы детского общественного движения на каждом из уровней: от федерального до институционального и личностного, — с сохранением специфики деятельности первичного коллектива детского объединения и учебного класса.

Методология

Специфика детского движения как института воспитания, как воспитательной системы складывалась в процессе его эволюции, выявлялась и описывалась в исследованиях этого феномена, которые проходили свой собственный путь становления и развития. Уточнение понятийно-категориального аппарата в исследованиях детского движения, концептуализация проблемного поля воспитательного потенциала детского движения в результате сформировали достаточную источниковую базу для систематизации особенностей детского движения.

Детское движение как специфический институт воспитания рассматривается на основе современных исследований детского движения и материалов общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых». В начале 2000-х гг. в научно-педагогическом пространстве России появился новый термин «социокинетика детства», который был обоснован исследователями детского движения в России. «Социокинетика» в интерпретации Е. В. Тито-

*Современное состояние
источниковой базы
исследований детского
движения*

вой — это «особая научная область, система (совокупность) научных знаний о детском общественном (социальном) движении. Включает: общую теорию детского движения, педагогику и психологию детского движения, методику деятельности детских общественных объединений, организаций, историю и историографию детского движения и др.» [1, с. 317].

Деятельность специалистов, работавших в 1990-х гг. по направлению изучения детского движения в России и объединившихся в ассоциацию исследователей данной сферы, была направлена на формирование концепции *социокинетики* детского движения. Эта концепция разрабатывалась с использованием сложного по структуре, многоаспектного, междисциплинарного подхода, охватывающего различные области знаний, включая социологию, философию, историю, педагогику, психологию, юриспруденцию, демографию, экономику и многие другие. Важно подчеркнуть, что исследования детского движения как специфического социально-педагогического феномена в рамках отдельной научной области могут не только иметь самостоятельное значение, но и взаимодействовать с другими научными областями, обогащая общее понимание детского движения междисциплинарными контекстами. Основоположники социокинетики предлагали

анализировать явление детского движения с точки зрения психолого-педагогической науки, используя междисциплинарный подход «социокинетики».

**Основные подходы
к рассмотрению
ключевых проблем
детского движения**

В условиях постоянно растущего разнообразия концепций и противоречий в осмыслении и интерпретации движущих факторов развития детского движения, а также особенностей его участников и места детского движения как социального ин-

ститута воспитания в структуре общества и государства, И. И. Фришман в 2017 году выделяет три «основных методологических подхода к исследованию процессов, протекающих в общественных объединениях:

- социологический подход, направленный на изучение специфики форм общественной жизни детей, их средств овладения социальным опытом, формирования определенной социальной позиции и самореализации...;
- институциональный подход, который фокусируется на рассмотрении истории детского движения как уникального социального института ...;
- науковедческий подход, включающий... анализ социально-экономических, политических и психолого-педагогических предпосылок, а также генезиса теории общественных движений детей, историографические и источниковедческие исследования» [2].

Таким образом, два из трех предложенных И. И. Фришман подходов центрированы на ретроспективном анализе детского движения, как источнике смыслов в понимании проблем и задач детского движения, его

сущностно-содержательной характеристики. Такой фокус рассмотрения предмета исследования являлся достаточно закономерным, поскольку в период создания этих подходов реальная современная практика того времени не давала достаточного объема практического материала для постановки исследовательских задач и построения исследовательских программ. По сравнению с многолетним развитием массового пионерского движения практика общественных объединений постсоветского периода отличалась разнородностью, фрагментарностью, достаточно большой зависимостью от субъективного фактора.

Но реалии нового времени, условия 2010-х годов отразились в том, каким образом определялось проблемное поле исследовательских перспектив в рассматриваемой сфере. К числу принципиально новых и перспективных теоретико-методологических проблем детского движения, которые лежат в основе выявления, систематизации и описания тенденций развития детских общественных объединений, И. И. Фришман выделяет следующие:

- «проблемы активности детей в условиях глобализации...»;
- основы взаимодействия между детскими общественными объединениями и органами государственной власти...»;
- формирование технологий и принципов управления социальными процессами в среде детей и молодежи...»;
- обоснование методов работы с конкретными группами детей, находящимися в сложных жизненных ситуациях...»;
- анализ путей установления конструктивного диалога между обществом и властью в интересах защиты прав и интересов детей, а также дифференциации детских и молодежных групп с целью предотвращения негативных воздействий на детей и подростков» [2].

Анализируя с позиции сегодняшнего дня предлагаемые в 2017 году перспективы, мы соглашаемся с ключевыми направлениями предложенного научного поиска и постановки исследовательских вопросов в части рисков, которые несет глобализация для сохранения и развития традиционных духовно-нравственных ценностей Российской Федерации, в сфере определения механизмов взаимодействия общества и государства в создании, развитии и управлении детским движением, в области поиска организационно-методических инструментов по формированию разновозрастных сообществ, устанавливающих конструктивные преемственные связи между детьми и подростками, подростками и молодежью, детьми и взрослыми с учетом специфики возраста, сопровождения взросления на различных этапах этого процесса. Без сомнения важным остается проблема и задача использования воспитательного потенциала детского движения для различных категорий детей и подростков, в том числе тех, кто оказывается в сложных жизненных ситуациях.

Результаты

Понятийно- категориальный аппарат исследований детского движения

Характерные особенности детского движения были отражены в терминологической и категориальной системе социокинетики детства. В трактовке Т. В. Трухачевой, детское движение — это «система, основными элементами которой выступают взрослые и дети, добровольно объединившиеся в организации, ассоциации, союзы и иные виды формирования для достижения определенных связей и отношений друг с другом» [1, с. 59–60]. Она выделяет ряд характерных черт детского движения, описывая его как целостную систему: «разнообразие сообществ, характеризующихся различными типами; демократичность, обусловленная многообразием и позволяющая данным сообществам самостоятельно формировать, устанавливать и внедрять на практике нормы и процедуры, касающиеся взаимодействия между взрослыми и детьми, а также между разными возрастными группами» [1, с. 59–60]. В данном описании детского движения отражаются такие элементы системы, как ее структура через наличие сообществ в их возможном многообразии и управление ею через обозначение демократического способа управления. За рамками данного определения осталось содержание, на основе которого собственно и действует система, во имя чего она создается.

Детское движение

В. А. Кудинов рассматривает детское движение как «совместную деятельность детей и взрослых, направленную на реализацию общественного идеала, в котором видится смысл настоящего и надежда на будущее». В рамках данного авторского подхода четко обозначается собственно содержательный аспект деятельности детского движения. По мнению исследователя, в рамках общественных организаций дети и подростки стремятся защищать и осуществлять свои права, основанные на ценностях. В. А. Кудинов делает важное заключение, что «детское движение не существует само по себе; оно возникает при поддержке государства, общества, политических институтов и общественных организаций» [3, с. 7]. В данном выводе опровергается бытующая в массовом педагогическом сознании иллюзия о возможности полной детской самоорганизации и подчеркивается значение прежде всего государства как ключевого регулятора в сфере воспитания детей, подростков и молодежи.

И. Н. Никитин определяет детское движение как «специфическое историческое состояние институциональной организации детей и подростков, включающее в себя разнообразные добровольные сообщества, объединения, организации и структуры» [1, с. 63], подчеркивая конкретно-

историческую обусловленность детского движения социально-культурными условиями, так же как собственно процесса формирования институциональной идентичности детского движения в различных его формах.

Л. В. Кузнецова представляет детское движение как «явление с историческим контекстом, где особая социально-демографическая группа — дети — действует совместно, группой. Они объединяются с помощью заинтересованных взрослых в различных образованиях с целью изменения своего социального статуса и положения, удовлетворения своих интересов и прав, а также для саморазвития, образования и активного участия в общественной жизни» [4, с. 55]. Дети видят в этом объединении возможность для самозащиты, самоутверждения и самоопределения, реализуют свои потребности в совместности, в чувстве общности. В рамках общественных объединений и организаций дети активно участвуют в общественной жизни, формируя свое мировоззрение и гражданскую позицию, проходят школу общественного служения.

Таким образом, с одной стороны, исследователи рассматривают детское движение как конкретно-историческое явление, а с другой стороны, описывают его как форму «институциональной организованности детей» [5, с. 13]. В работах Е. В. Титовой используется понятие «детское движение» в нескольких контекстах — смыслах. В общем смысле детское движение означает «совокупность действий и активности общественных объединений и организаций, сосредоточенных на детях (подростках и молодежи) и функционирующих в определенном регионе... оно может быть дополнено видовой или возрастной характеристикой» [6]. Е. В. Титова также рассматривает понятие «движение» как форму продуктивной деятельности детей и подростков, «объединенных общими целями и задачами» [6]. Участники могут принимать участие в деятельности в рамках конкретных событий, мероприятий и инициатив на постоянной или на временной основе. Одной из характерных особенностей является изменчивость состава участников и отсутствие формально установленных связей между ними. В этом контексте теряется смысл внутренней организационной структуры детского движения, ядром которой является постоянно действующее сообщество — первичный коллектив, который является инструментом личностного взаимодействия и основой безопасности отдельной личности.

Л. В. Алиева представляет детское движение как «двойную реальность в контексте пространства Детства, которая взаимодействует с социумом взрослых и представляет собой результат конкретно-исторического развития государства». Помимо этого, она рассматривает его

***Институциональный
и конкретно-
исторический характер
детского движения***

как «субъективную реальность, представляющую собой направленную и организованную самодеятельность детей». Эта самодеятельность представляет собой «естественную активность, выражающую их отношение к окружающему миру и потребность в его исследовании, самопознании и самореализации. В рамках этой субъективной реальности дети стремятся занять определенное положение в обществе взрослых» [7, с. 7]. Она аргументирует, что «в методологическом плане ключом для выявления потенциала воспитания детского движения является его социально-объективная реальность» [7, с. 8].

Таким образом, с одной стороны, исследователи выявляют «внутреннюю природу, связанную с воспитанием, и социально-педагогический характер детского движения», а с другой стороны, они ассоциируют его с «формой активной деятельности детей и подростков» [13, с. 14]. И в этой двойственности заложена ключевая проблема роли взрослого в детском движении. Эти два плана «педагогический» и «деятельностный — детский» существуют параллельно и требуют от педагога — организатора и участника детского движения сохранения педагогической позиции, предполагающей прежде всего целенаправленность и ответственность за воспитательный результат, и, кроме этого, удержание позиции равенства и равноправного сотрудничества с членами детского движения. Инструментальным решением этого позиционного противоречия является «педагогика параллельного действия» — воспитание в коллективе.

В соответствии с В. А. Луковым, детское движение интерпретируется как «механизм, с помощью которого дети осваивают мир и оказывают воздействие на него через коллективную активность в своем ровесническом кругу» [8, с. 63]. Оно признается уникальным социально-педагогическим фактором, активно способствующим самоподтверждению, самоопределению и социализации детей, хотя при этом теряется смысл разновозрастного принципа организации сообщества, что может быть объяснено тем фактом, что в условиях разворачивания пионерской организации на базе общеобразовательной школы в массовых практиках первичные объединения и вся их деятельность разворачивалась в сообществе одного учебного класса. Несмотря на то, что были инновационные практики в рамках теории воспитательных систем (Л. И. Новикова, В. А. Караковский и др.), которые продемонстрировали педагогической общественности воспитательный потенциал разновозрастных объединений в рамках образовательных организаций.

Согласно Р. А. Литваку, детское движение представляет собой «часть социального движения, включающую совместные усилия детей и взрослых, объединенных с целью накопления социального опыта, формирования ценностных ориентаций и самореализации» [9, с. 246], подчеркивая единство основ общественных организаций детей и взрослых.

Основополагающая концепция детского движения проистекает из понимания естественной активности детей и их инстинктивной потребности в объединении со сверстниками, старшими и младшими. Для подростка детское движение служит средством для обеспечения потребности в общении, собственной самозащиты, самоопределения и самоутверждения в общественно и лично ценной деятельности.

Главной и наиболее значимой формой детского движения, по мнению Л. В. Алиевой, является детское общественное объединение, представляющее собой «автономно самоорганизующееся общество детей». В то время как Т. В. Трухачева классифицирует характеристики детского объединения и рассматривает его как одну из разновидностей малых групп, «имеющую свободно формируемую организационную структуру, демократическую иерархию “взрослый — ребенок” и активные личные и социальные отношения, осуществляемые в ролях, содержание которых формирует взаимодействие внутри группы» [10, с. 72]. Проводя анализ данного определения, можно выделить следующие характеристики «объединений»: фокус на целях социального воспитания, добровольный характер участия, наличие общих интересов, активность детей, которая может развиваться как в позитивном, так и в негативном контекстах, а также процесс освоения детьми норм и стереотипов поведения в обществе в процессе коллективной деятельности внутри объединения и во внешнем социуме.

*Детское
объединение*

Детское объединение рассматривается как одна из форм детского движения. Они имеют значительное число общих характеристик, но важно отметить, что детское объединение не всегда может быть признано формой детского движения. Это особенно актуально в случаях, когда речь идет об объединениях, функционирующих в рамках учреждений дополнительного образования, кружков по интересам. Детское объединение — достаточно распространенный термин в системе дополнительного образования детей, который несет на себе отпечаток институциональной специфики той сферы, в которой используется.

Понятие «организация» охватывает следующие характеристики: «нацеленность на достижение заранее установленной цели, что предполагает совместные и координированные действия; наличие специализированного персонала, обладающего специфической подготовкой и выполняющего функции управления; фиксированное членство; активность, направленная на защиту общих интересов; способность индивида удовлетворять свои потребности и ин-

*Детская
организация*

тересы, однако в рамках четко определенных рамок. Эти ограничения обусловлены социальным статусом индивида, назначенными ему ролями, социальными нормами и ценностями, принятыми в данной организации» [10, с. 187–190].

Можно утверждать, что существуют общие характеристики как для детских объединений, так и для организаций: наличие общей цели, удовлетворение интересов и потребностей участников, добровольный характер участия, присутствие механизмов самоуправления, формирование традиций, выражение идеалов и целей с помощью специальных символов, атрибутов и ритуалов, наличие внутренней структуры, идеологизированный характер с общественным направлением, что, как правило, подразумевает достижение определенных социальных благ, защиту прав, сохранение национальных традиций и ценностей, а также следование высоким моральным нормам.

Согласно Л. В. Кузнецовой, организация может быть рассмотрена как наиболее развитая форма общественного объединения, находящаяся на самой высокой ступени социальной организации, имеющая признаки институционализации и формализации.

***Связь и отличие
основных понятий
социокинетики
детства***

Следующие признаки позволяют выделить различия между объединением и организацией: в соответствии со структурой детскую общественную организацию отличает более строгая и четкая структура, определение прав и обязанностей, которые формируются собственными членами организации, включая и взрослых и детей; нормы поведения и регулирования жизни, степень развития элементов самостоятельности, а также степень воздействия педагогических методов. В контексте детской общественной организации самостоятельность более выражена и развита, чем в случае объединения, в то время как воздействие педагогических методов менее значительно. А. В. Волохов отмечал, что «детское объединение создается по инициативе и при педагогическом управлении взрослых», а «детская организация — это равноправное объединение детей и взрослых...» [11, с. 123]. Процесс перехода от объединения к организации может произойти при выполнении определенных условий, включая установление и эффективную деятельность органов детского самоуправления, присутствие лидеров и наличие практик коллективного планирования общих дел.

Наиболее обобщенным среди рассмотренных выше концепций является понятие «детское движение». Оно представляет собой категорию общего порядка, в то время как объединение и организация являются более конкретными видами данного явления. Э. А. Мальцева и Н. М. Костина

трактовали термин «организация» как «более высокий уровень развития (и организационно и содержательно) детского объединения» [12, с. 87]. Т. Ф. Асафова рассматривала детское движение в узком смысле, которое представляет собой «совокупность детских организаций и детских общественных объединений, функционирующих на основе определенной территории» [13, с. 67].

Результаты

Воспитательный потенциал детского движения как субъекта в сфере воспитания рассматривается в логике научной школы Л. И. Новиковой, как ключевое условие реализации полисубъектной стратегии воспитания, отражающей в полной мере современные реалии воспитания в России. Понимание и учет воспитательного потенциала субъектов взаимодействия Н. Л. Селиванова [14, с. 22] возможно реализовать посредством модели, включающей пять компонентов, выделенных Д. В. Григорьевым: аксиологический, телеологический, концептуальный, методический, интерактивный. Эту модель мы берем за основу описания воспитательного потенциала детского движения.

Аксиологический аспект охватывает ценности, формирующие основу воспитательных действий, а также ценностные ориентации, которые передаются молодому поколению. Телеологический аспект включает в себя цели и задачи, установленные для организации воспитания подрастающего поколения. Концептуальный компонент включает в себя основные идеи, теоретические концепции и теории, обеспечивающие ориентирование и действия субъектов в сфере воспитания. Методический аспект охватывает методы, методики и технологии, применяемые субъектом для достижения целей воспитания. Интерактивный компонент означает ресурсы взаимодействия с другими субъектами и социальными институтами с целью достижения воспитательных результатов.

Воспитательная работа в современном детском движении осуществляется в соответствии с ценностями, которые разделяются всеми его членами: взаимопомощь и взаимоуважение, транслирование добра и справедливости, жизнь и достоинство, мечта, дружба, крепкая семья, созидательный труд, поддержание единства народов России, патриотизм, сохранение исторической памяти, служение Отечеству.

*Модель описания
воспитательного
потенциала детского
движения*

*Ценностный
компонент
деятельности детского
движения*

Цель детского движения

Общую цель детского движения можно сформулировать как обеспечение условий для социального развития и самореализации детей, что сами дети воспринимают как возможность достижения увлекательной жизни. В двойственности цели прослеживаются два основных слоя, в которых действуют два главных субъекта воспитания в детском движении — дети и взрослые. А. В. Волохов предлагает анализировать цели, которые находятся в основе деятельности детского движения, с учетом двух аспектов. С одной стороны, это цели, которые непосредственно формулируются и преследуются детьми, когда они объединяются в организации, с другой — как «сугубо социализирующую цель, которую решают взрослые» [15, с. 87].

Цели детского движения в современной России определены в Федеральном законе от 14 июля 2022 г. №261-ФЗ «О российском движении детей и молодежи» Уставе Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» [16] и Программе воспитательной работы Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» [17].

Теоретико-методологическая основа современного детского движения

Теоретико-методологическую основу современного детского движения составляют положения теории воспитательных систем Н. Л. Селивановой (Л. И. Новиковой), средового подхода Ю. С. Мануйлова, событийного подхода (Д. В. Григорьев, В. И. Слободчиков). Средовой подход — совокупность мероприятий, направленных на преобразование окружающей среды в инструмент для диагностики, планирования и формирования результатов воспитания. Исследование среды ориентировано на выявление ее максимальных возможностей для воспитания и использование этих возможностей.

Теория воспитательных систем в логике традиций отечественного социального воспитания выводит воспитание из узких рамок ведомственного рассмотрения в широкий контекст решения задач воспитания как общественных задач в системе не только образования, а жизни общества. Такой социальный подход к воспитанию опирается на приоритет воспитания детей и молодежи в государственной политике, общественном сознании и практике воспитания на методологическом основании теории воспитательных систем и пространства. Воспитательное пространство представляет собой «среду, в которой ключевым элементом организации является событие» (Д. В. Григорьев, Л. И. Новикова, Н. Л. Селиванова). В данном контексте событие интерпретируется как совместное переживание происходящего детьми и взрослыми и вписывается в рамки концепции

психологического времени, которая подразумевает, что характеристики человеческого восприятия времени, такие как его скорость, насыщенность и продолжительность, зависят от количества и интенсивности событий, происходящих в жизни индивида. Эти «со-бытия» могут включать «изменения как во внешней среде (как природной, так и социальной), так и во внутреннем мире человека (в его мыслях и чувствах), а также в его действиях и поступках» [18, с. 36], согласно работам ученых, таких как Е. И. Голловаха и А. А. Кронник.

Л. В. Алиева отмечает особую роль методического обеспечения функционирования воспитательной системы детского движения, которая сложилась в методическую систему в пионерской организации. Центральным элементом методической системы является «методология пионерского движения, представляющая собой верхний уровень в теоретической и методологической иерархии» [19, с. 36]. Методология пионерского движения определяется ею как «специфическое научное знание, объединяющее различные аспекты педагогической науки (теории и методики воспитания), психологии (аспекты организации деятельности коллектива и индивида, возрастные особенности детей), а также социологии, занимающейся взаимосвязями пионерской организации и общества». Эти аспекты применяются к деятельности пионерской организации, формируя методологическую основу данного движения. Такой подход, по мнению Л. В. Алиевой, «содействует превращению теории, истории, методологии пионерского движения, воспитания в практическую реализацию» [19, с. 36]. Методическое обеспечение деятельности детского движения складывалось с первых лет создания первых пионерских отрядов. Оно начиналось в процессе осмысления возможностей преемственности новой детской организации со скаутским движением, адаптации и развития его форм работы, затем оформления институционализации пионерской организации как всеобщей и единой. Реализовывалась методическая поддержка деятельности детского движения, аккумулирующая практический опыт и его научно-методическое осмысление, на первом этапе, на страницах периодической педагогической печати для организаторов детского движения — ожатых, в дальнейшем появились собственно научные педагогические труды, посвященные вопросам воспитания детей в детском движении. И в постсоветский период осуществился переход исследователей на рассмотрение проблем развития детского движения с методического на методологический — междисциплинарный уровень. В данной динамике прослеживается тенденция по постепенное ослабление внимания исследователей к частным методическим вопросам

***Методическая
составляющая
обеспечения
деятельности детского
движения***

и усиление фокуса на науковедческих вопросах и проблемах методологии исследований детского движения. На современном этапе возрождения детского движения как массового и всеобщего требуется включение в перспективную тематику исследований методических вопросов организации детского объединения, ее организационно-инструментальной стороны.

Детское движение как социально-педагогическое явление реализует комплекс мероприятий, направленных на интеграцию подрастающего поколения в общество и обеспечение его устойчивого развития. Данная деятельность представлена различными формами самодеятельности и социальной самореализации детей: организация участия детей в управлении деятельностью движения в форме детско-взрослого со-управления; использование механизмов формирования ответственности на основе доверия и уважения с использованием системы коллективных и индивидуальных поручений; первичные отделения, устремленные к формированию высшего уровня развития коллективных взаимоотношений; детские общественные организации; инструменты повышения активности детей в социальной сфере; игры различных типов, включая продолжительные и краткосрочные; формы стимулирования и развития инициативы детей в структурах детского движения, таких как объединения, организации и клубы.

Среди широкого спектра разнообразных форм организации детского движения мы выделяем четыре специфические формы: сбор, романтика, первичный коллектив, шефство, сложившиеся в пионерской организации и отличающиеся уникальной структурой и характером взаимодействий.

Сбор как специфическая форма коллективной деятельности первичного отделения детского движения

Специфической формой воспитательной работы в детском движении является «сбор» [20] — форма коллективной деятельности участников детского объединения, выраженная через общее собрание коллектива, базирующаяся на самостоятельной инициативе и содержащая элементы игры. Сбор — это один из эффективных технологических приемов в системе работы по формированию и развитию коллектива, который обеспечивает условия для формирования сообщества, разделяющего общие ценности, выстроенного на взаимном уважении и доверии, предполагающий разделение ответственности в самоуправлении. На сборах избирался актив, обсуждались планы, давался старт новым делам, устанавливались краткосрочные и более отдаленные по срокам реализации перспективы дальнейшей деятельности. На повестку дня собраний выносились важные исторические события, политические и общественные мероприятия, праздники. Кроме того, обсуждались события, связанные

с жизнью отряда: дни рождения и присвоение званий или имени отряду, а также активности, направленные на общественную пользу, рассматривалось творчество различных писателей и другие темы. Важным событием был прием в пионеры, который также проходил в форме сбора.

Сборы дружины организовывались в особых случаях, включая начало и завершение учебного года для оценки результатов и выбора членов органов самоуправления участников детской организации. Они также проводились в честь дня рождения пионерской организации и во время национальных праздников. Важно отметить, что эти сборы, особенно в ранний советский период не ограничивались стенами школы. Зачастую они организовывались и в других местах, таких как предприятия, клубы, музеи, стадионы, на природе и т.д. Сборы проводились и в виде костра на природе, обсуждались вопросы пионерской жизни, звучали песни.

Каждый сбор тщательно готовился, и задача взрослого-организатора состояла в том, чтобы максимально включить детей в планирование, подготовку и проведение сбора и других мероприятий. В силу высокого уровня динамичности жизни пионерского отряда и дружины появлялась необходимость оперативного информирования всех членов организации и принятия общего решения, и в этих случаях сбор мог проводиться и без подготовки. Формой проведения такого сбора как правило была линейка, на которой и делалось сообщение, ставшее причиной сбора.

Увлекательность и эмоциональность придавалась сбору различными способами. Для этого использовались прежде всего игры и пионерские ритуалы, традиции. В пионерской организации на линейке предполагался вынос знамени, с сопровождением знаменной группы барабанщиками и горнистами, рапорт. На сборах дружины лучшим вручались награды победителей соревнований, смотров, олимпиад; определялись лучшие отряды.

Важным специфическим акцентом в содержании и организации деятельности пионеров была романтическая окраска дел и событий пионерства. Романтика детства, эмоционально-возвышенное восприятие мира и себя проявлялись во многом: в походах, приключениях, в тайнах. «Верю в себя, верю в доброе начало в других людях, верю в удачу, открытия» [13, с. 57] — суть романтических действий детства. Разнообразие дел, окутанных романтикой, тайной, загадками — суть содержания жизни детского движения.

Детское движение представляет собой педагогическое пространство, которое обеспечивает интеграцию детей в том возрасте, когда романтические идеалы занимают важное место, и акцент делается на участии в кол-

***Романтика в системе
деятельности
пионерской организации***

лективной деятельности, преодолении трудностей ради общественных целей и светлого будущего.

Пионерская организация поощряла романтизм в детях и подростках [21]. На страницах журнала «Пионер» ребята знакомились с произведениями В. П. Крапивина, а в журнале «Юность» читатели находили повести, написанные А. Алексиным, которые затрагивали темы дружбы, предательства, школьной жизни и первых влюбленностей.

В деятельности станций юных техников и юннатов поощрялись смелые идеи, позволяющие школьникам мечтать о будущем, создавая модели самолетов и роботов, гибриды разных сортов и планы на будущие космические миссии.

***Роль атрибутов
и ритуалов в создании
романтической окраски
пионерских дел***

Любое пионерское мероприятие было наполнено романтикой. В жизнь детских коллективов вносились элементы романтики, игры и эмоциональности благодаря характерным атрибутам пионерской деятельности. «Атрибуты были неотъемлемой частью торжественных пионерских линейек, туристических походов, сборов, лагерей» [22, с. 15]. Звуки горна и барабана служили стимулом для активных действий, способствуя развитию навыков точности и дисциплины, повышая эффективность пионерских ритуалов. Пионерские атрибуты дополняли образную составляющую деятельности пионерской организации, придавая ей яркость и насыщенность.

Атрибутика играла существенную роль в установлении принадлежности к детскому движению и демонстрации это принадлежности окружающему миру. Пионерский галстук представлял собой символ членства в пионерской организации и служил символом знамени данной организации, выражал нерушимую связь между поколениями взрослых, молодежи и детей. Горн и барабан — неотъемлемая часть торжественных ритуалов и церемоний, а также в ранний советский период и в загородных пионерских лагерях они использовались для созыва членов пионерского коллектива на собрания и для других коммуникативных целей.

Ритуалы представляли собой установленные или выработанные традиционные действия, в рамках которых моральным принципам, нормам и идеям, утвержденным внутри организации, придавалось символическое значение. В жизни пионерской организации ритуалы сопровождали значимые события. Среди пионерских ритуалов можно выделить несколько основных категорий. Первая из них включает ритуалы, связанные со знаменем, такие как вручение Красного знамени пионерской дружине, организация почетного караула и проведение церемонии выноса знамени на линейке. Вторая группа ритуалов направлена на формирование патриотизма и включала такие церемониалы, как «Почетный караул», «Минута молчания» и «При-

своеение отряду, дружине имени героя». Они символически приближали каждого участника детской организации к истории своей страны, давали возможность испытать и продемонстрировать гордость и уважение к истории своей страны, историческую память. Третья категория ритуалов была направлена на формирование осознания каждым собственного статуса и роли в детской организации. Эти ритуалы способствовали развитию чувства принадлежности и гордости за принадлежность к детской организации. К ним относились «Прием в пионерскую организацию», «Рождение пионерского отряда, дружины» и «Прощание с пионерской дружиной, отрядом». Эти церемонии помогали пионерам осознать динамику развития своего пионерского отряда и дружины, понимать свои новые обязанности в коллективе, в общих делах, оформлять коллектив и вступать в более сложную социальную деятельность.

Выполнение пионерских задач выполнялось на различных уровнях внутри пионерской организации, таких как звенья, специализированные временные или сводные отряды, бригады, штабы, клубы, форпосты и другие структуры. Центральной идеей и ценностью являлся коллективизм и коллектив как методический инструмент организации детско-взрослого сообщества.

Детский коллектив рассматривается Л. И. Новиковой [23, с. 101–109] как элемент социальной структуры общества, как та его ячейка, в которой и через которую общество целенаправленно решает задачи воспитания в воспитательном детско-взрослом коллективе. Это особое социально-педагогическое явление, с одной стороны, это функция и результат целенаправленных усилий взрослых, а с другой — результат внутреннего развития, процессов самоорганизации, саморегуляции и самоуправления. Коллектив функционирует на основе принципов демократического управления, где решения принимаются коллективно с учетом мнения каждого члена. Решениями внутри коллектива руководит выборный орган, «Совет» или «Штаб». При этом роль воспитателя как педагогического руководителя сохраняется и может изменяться в зависимости от уровня развития детского коллектива, в котором выделяется четыре этапа, высшим из которых является самовоспитание, когда требования к себе предъявляет каждый, а не педагог.

В основе деятельности воспитательного коллектива лежит цель, имеющая общественное значение. Коллективная деятельность ориентирована на решение задач, имеющих значимость в широком социальном контексте. В такой совместной деятельности необходимо предусмотреть возможность для выражения творческих способностей и инди-

Коллектив — основа отношений в детской организации

Цели коллективной деятельности

видуальных предпочтений, а также возможность совместного переживания этой активности членами коллектива.

Коллективные отношения представляют собой сложную систему взаимодействия, охватывающую аспекты заботы, совместной работы, уважения, взаимного доверия, сотрудничества и взаимодействия. В работах А. С. Макаренко данные отношения описываются как «взаимная ответственность» [24, с. 135], что подразумевает, что члены коллектива связаны различными задачами, и в определенных ситуациях есть возможность в деятельности каждому встать в позицию и лидера, и подчиненного, при этом все несут ответственность за общее дело, за свое поручение и своих товарищей, что порождает особую коллективную дисциплину, которая не базируется на подчинении личной власти, а скорее на взаимной ответственности перед коллективом и его целями.

***Первичный коллектив
как разновозрастное
сообщество***

Первичный коллектив представляет собой основную неделимую элементарную единицу, из которых и строится коллектив. В первичном коллективе действуют все сферы дружеских, личных и деловых интересов подростка. Именно в первичном коллективе уделяется особое внимание непосредственному взаимодействию с личностью ребенка, и его структура предполагает тесные отношения и постоянные контакты между его членами. Согласно А. С. Макаренко, численность первичного коллектива может быть не менее 7 и не более 15 человек. Первичный коллектив менее 7 человек, по его наблюдениям, превращается в дружескую группу, со свойственной ей спецификой взаимоотношений и перестает быть коллективом, а объединение более 15 человек имеет тенденцию к распаду, делению.

Необходимо отметить, что слияние пионерской организации и школы, которая в большей степени ориентирована на учебную работу индивидуальную по своей сути, отрицательно влияло на эффективность формирования воспитательных коллективов в учебных классах.

Значимость применения принципа разновозрастной организации коллектива подкрепляется этнографией и этнопсихологией, которые подчеркивают, что в истории культурных общностей естественные детские группы всегда формировались с учетом различия в возрасте [25, с. 34]. Взаимодействие между старшими и младшими поколениями имеет значительное социальное и культурное значение, поскольку способствует разграничению ролей в обществе и обеспечивает передачу норм, правил и ценностей от одного поколения к другому. Направленность, характер, содержание и формы взаимодействия поколений детей, молодежи и взрослых отражаются в таком направлении деятельности общественной

детской организации, как шефство. В советский период оно имело широкий социальный контекст и являлось частью практически всех сфер жизни.

В развитии пионерского движения большое значение играла такая форма общественной деятельности, как *шефство* [26] – систематическая товарищеская помощь, оказываемая одной организацией, учреждением (шефом), человеком, другому (подшефному) коллективу. Е. В. Кузнецова [27] раскрывает это понятие как взаимодействие старших с младшими, творческое содружество в общих делах. В рамках детского движения шефство было реализовано комплексно. Комсомольские классы шефствовали над пионерскими отрядами, пионеры – над октябрятскими группами, предприятия оказывали шефскую помощь школам, а пионеры – предприятиям.

Каждому звену старшего отряда пионеров был поручен уход и забота о первоклассниках. В обязанности пионеров-шефов входило: ознакомление младших школьников с учебной средой, адаптация к новым условиям; поддержание аккуратного внешнего вида подопечных; оказание помощи в учебных вопросах; организация внеурочных мероприятий и занятий.

Было распространено шефство городских пионеров над пионерами села. Пионеры брали шефство над пожилыми людьми. В военное время (1941–1945 гг.) пионеры брали шефство и над госпиталями: помогали санитаркам, изготавливали платки и кисеты для раненых, а также организовывали самодеятельные концерты и чтение художественной литературы для раненых бойцов.

Вожатыми отрядов на определенном этапе развития пионерской организации были молодые рабочие шефствующих предприятий. Традиционными в 1950-х гг. стали «трудовые отчеты» пионеров перед шефствующими предприятиями. В этот же период зародилось движение «Шефство производственных бригад над школьниками».

Для детского движения всегда характерна открытость, стремление взаимодействовать, можно говорить, что это внутренне присущая ему характеристика, которая реализуется через готовность к активному сотрудничеству с другими субъектами и социальными институтами воспитания в целях своих задач. На современном этапе это нашло отражение в Федеральном законе от 28.06.1995 №98-ФЗ (ред. от 28.12.2022) «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений». Сотрудничество с другими субъектами и институтами является необходимым условием

***Виды шефства
в организации
общественно-полезной
деятельности***

***Взаимодействие
детского движения
с другими субъектами
и институтами
воспитания***

эффективной воспитательной работы и успешного развития молодежи, поскольку объединение усилий различных институтов позволяет создать систему взаимодействия, охватывающую различные сферы воспитания детей и подростков.

Важной составляющей взаимодействия является сотрудничество с родителями, позволяющее создать единое воспитательное пространство и обеспечить целостный подход к процессу. Совместная работа с образовательными учреждениями способствует реализации непрерывности воспитания и созданию интегрированных программ. Осуществление сотрудничества государственных органов и детских движений обеспечивает соответствие воспитательной работы государственной политике и потребностям общества. При этом не всегда эффекты взаимодействия бывают продуктивными. Так, исследователи детского движения в качестве одной из самых важных и сложных проблем детского движения называют проблему взаимодействия со школой.

Заключение

Проблемы сохранения специфики детского движения при взаимодействии со школой

Развитие детского движения в современных условиях полисубъектности воспитательного пространства и быстрых темпов его развития под влиянием интенсивного ценностного насыщения требует от всех субъектов воспитания и прежде всего школы учета его институциональной специфики при выстраивании взаимодействия в параллельной логике. Размывание специфики воспитания в детском движении в условиях школы, уподобление организационно-технологического аспекта деятельности условиям классно-урочной системы во многом способствовали тому, что сегодня называют формализацией деятельности организации пионеров. Детское движение в силу своей специфики в полной мере в отличие от школы обладает воспитательным потенциалом, в первую очередь отвечающим потребностям подросткового возраста в общении и деятельности общественно-полезной направленности. При этом школа остается важнейшим социальным институтом, который в наибольшей степени способствует решению задач детского движения, прежде всего в силу массового и обязательного характера деятельности, высокого уровня кадрового обеспечения и ограниченности ресурсов собственно воспитания.

Концептуальный и методических уровни осмысления специфики воспитания в детском движении по сравнению со школой

Основные отличия на концептуальном и методическом уровнях основ воспитания в детском

движении и школе находятся в противоположных подходах, которые реализуются в организационных формах: скрытая и открытая педагогическая позиция взрослого, добровольность и обязательность участия, разновозрастной и одновозрастной принципы организации первичного отделения коллектива и учебного класса, коллективный и индивидуальный характер реализации основного вида деятельности с высоким и низким уровнем возможности влияния со стороны детей на процессы принятия решений в организации деятельности, непостоянный и постоянный состав участников, приоритет воспитательных и образовательных результатов, ожидания родителей в сфере возможностей личностного развития и учебных достижений, возможность и невозможность изменения роли в реализации социальных проб.

Список литературы

1. Детское движение: словарь-справочник / составители: Т. В. Трухачева, А. Г. Кирпичник. М. 2005. 544 с.
2. *Фришман И.И.* 95-летие пионерии и современные детско-юношеские общественные организации в Российской Федерации: взгляд в прошлое и настоящее во имя будущего Отечества // Журнал педагогических исследований. 2017. Т. 2. № 4. С. 20–35.
3. *Кудинов В. А.* Детское и молодежное движение в России в XX веке: монография / В. А. Кудинов. Кострома: Костромской гос. ун-т. 2000. 289 с.
4. *Кузнецова Л. В.* Методика работы социального педагога / Л. В. Кузнецова. М.: Школьная пресса. 2003. 112 с.
5. *Руденко И. В.* Подготовка организаторов детского движения в России (историко-педагогический анализ): монография / И. В. Руденко под ред. Л. В. Алиевой. М.: Пед. общество России. 2008. 106 с.
6. *Титова Е. В.* Социокинетика как методологический ресурс непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2013. № 2. URL: <http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2082> (дата обращения: 20.07.2023). — Режим доступа: сайт «Непрерывное образование: XXI век. Научный электронный журнал». — Текст: электронный.
7. *Алиева Л. В.* Детское движение — субъект воспитательного пространства. Концепция / Л. В. Алиева. М.: ИТИИП РАО. 2005. 56 с.
8. Детское движение. Словарь-справочник. Издание 2-е, переработанное и дополненное. М.: Ассоциация исследователей детского движения 2005. 543 с.
9. *Литвак Р. А.* Мотивация и профессиональные навыки / Р. А. Литвак под ред. Т. В. Трухачёвой, А. Г. Кирпичника. М.: Генезис. 2004. С. 243–248.

10. Детское движение: словарь-справочник / ред.-сост. Т. В. Трухачева. М.: Минск. 1998. 184 с.
11. Волохов А. В. Социализация ребенка в детских общественных организациях (вопросы теории и методики): монография. Ярославль. 1999. С. 205–223.
12. Мальцева Э. А., Костина Н. М. Детское движение как предмет научного познания. // Вестник Удмуртского Университета. 2008. № 2–3. С. 81–92.
13. Асафова Т. Ф. «Мы историей нашей едины» — музейная экспозиция как источник современных знаний о детском движении // Просветительская деятельность учреждений социально-культурной сферы по формированию ценностных ориентаций детей и молодежи в контексте современной культурной политики Российского государства. Орёл. 2021. С. 55–59.
14. Селиванова Н. Л. Воспитание в современной школе: от теории к практике / Н. Л. Селиванова. М. 2010. 211 с.
15. Волохов А. В. Искры добрых дел / А. В. Волохов. М. — Воронеж: Научно-практический центр Международного союза детских общественных объединений «Союз пионерских организаций — федерация детских организаций» СПО-ФДО. 2012. С. 100.
16. Устав Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых». Москва. 2022. URL: <https://будьдвигении.рф/documents> (дата обращения: 11.09.2023). — Режим доступа: сайт «РДДМ “Движение первых”». — Текст: электронный.
17. Программа воспитательной работы Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых» (Проект). Москва. 2023. URL: <https://прог.будьдвигении.рф/> (дата обращения: 12.09.2023). — Режим доступа: сайт «РДДМ “Движение первых”». — Текст: электронный.
18. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка. 1984. 209 с.
19. Алиева Л. В. Детское движение — субъект воспитания: теория, история, практика. Монография. М. 2002. 14 п. л.
20. Книга вожатого. М. Молодая гвардия. 1972. 351 с.
21. Губин Д. П. Вы против новой пионерии? А я — за! URL: <https://www.rosbalt.ru/blogs/2015/11/01/1456804.html?ysclid=lozphs934o676397373> (дата обращения: 11.09.2023). — Режим доступа: сайт «Росбалт». — Текст: электронный.
22. Замостьянов А. А. Пионерская организация: история феномена. М. 2022. 320 с.

23. Новикова Л. И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н. Л. Селивановой, А. В. Мудрика. Сост. Е. И. Соколова. М. 2009. 349 с.
24. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: в 8 т. Т. 4. 1984. 400 с.
25. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб. 1999. 416 с.
26. Большая советская энциклопедия. В 30-ти т. 3-е изд. М.: Совет. энцикл., 1969–1986. Ил., карт. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/123/764.htm> (дата обращения: 22.08.2023). — Режим доступа: сайт Вологодской областной универсальной научной библиотеки. — Текст: электронный.
27. Кузнецова Е. В. Словарик координатора детского движения. М. 2008. URL: <https://didacts.ru/slovari/slovarik-koordinatora-detskogo-dvizhenija.html> (дата обращения: 11.09.2023). — Режим доступа: сайт «Национальная педагогическая энциклопедия». — Текст: электронный.

Сведения об авторах

Илалтдинова Елена Юрьевна — заведующая лабораторией научно-методического сопровождения детских и молодежных объединений и сообществ, ФГБУ «Российская академия образования», доктор педагогических наук, доцент, Москва, Россия. ORCID ID: 0000-0002-9017-4658. E-mail: ilaltdinova@raop.ru

Ковытева Алёна Александровна — главный аналитик лаборатории научно-методического сопровождения детских и молодежных объединений и сообществ, ФГБУ «Российская академия образования», Москва, Россия. ORCID ID: 0009-0001-4898-7479. E-mail: aliona_kovyteva@mail.ru.

© Е. Ю. Илалтдинова, А. А. Ковытева, 2023 

THE SPECIFICS OF THE CHILDREN'S MOVEMENT AS A SOCIAL INSTITUTION OF EDUCATION

E.YU. ILALTDINOVA, A. A. KOVYTEVA

The authors' approach to analyzing the institutional specifics of the children's movement is justified by the current tasks of educating children and youth using the opportunities and conditions of a public children's movement. To identify the specifics of the children's movement as an educational institution, the authors, on the one hand, used the methods of sociokinetics to analyze the conceptual-categorical apparatus of a specific area of pedagogical knowledge. Sociokinetics was created by

researchers of the children's movement at the turn of the 20th and 21st centuries. On the other hand, the authors used the methods of extrapolation to the children's movement as an educational space of the logic of a multi-subjective education strategy, which reflects the current state of the Russian educational space, characterized by a high formation of horizontal connections between all active subjects of educational activity. The characteristics of the institutional specifics of the children's movement are presented in the research in five aspects based on the extrapolation of a model for describing educational potential, which includes five components: axiological, teleological, conceptual, methodological, and interactive. Consistently, the research describes the value content of the children's movement, the goals of educational work, conceptual foundations, organizational and methodological aspects and interaction with other educational institutions. The analysis of the methodological aspect of the educational space of the children's movement is presented through its specificity, clearly manifested in the instrumental design of the organization of the children's movement activities. Among the various forms of children's movement organization, the authors identified and analyzed the following four forms: meeting, romance, primary collective, and patronizing support, characterized by a unique structure and nature of interactions and formed in the pioneer organization, the successor of which is the movement of children and youth. The authors identify the main differences at the conceptual and methodological levels of the foundations of education in the children's movement from other institutions.

Keywords: education; children's movement; children's organization; children's association; institutional specifics; sociokinetics; meeting; patronizing support; romance; collective.

References

1. Detskoe dvizhenie: slovar'-spravochnik / sostaviteli: T. V. Truhacheva, A. G. Kirpichnik M. 2005. 544 p.
2. *Frishman I.I.* 95-letie pionerii i sovremennye detsko-yunosheskie obshchestvennye organizatsii v Rossiiskoi Federatsii: vzglyad v proshloe i nastoyashchee vo imya budushchego Otechestva // Zhurnal pedagogicheskikh issledovaniy. 2017. T. 2. № 4. S. 20–35.
3. *Kudinov V.A.* Detskoe i molodezhnoe dvizhenie v Rossii v XX veke: monografiya / V.A. Kudinov. Kostroma: Kostromskoj gos. un-t. 2000. 289 p.
4. *Kuznecova L.V.* Metodika raboty social'nogo pedagoga / L.V. Kuznecova. M.: Shkol'naja pressa. 2003. 112 p.
5. *Rudenko I.V.* Podgotovka organizatorov detskogo dvizheniya v Rossii (istoriko-pedagogicheskij analiz): monografiya / I.V. Rudenko pod red. L.V. Alievoj. M.: Ped. obshhestvo Rossii. 2008. 106 p.

6. *Titova E. V.* Sotsiokinetika kak metodologicheskii resurs nepreryvnogo obrazovaniya // *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek.* 2013. № 2. URL: <http://lll21.petrstu.ru/journal/article.php?id=2082> (data obrashcheniya: 20.07.2023). — Rezhim dostupa: sait “Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek. Nauchnyi elektronnyi zhurnal”. — Tekst: elektronnyi.
7. *Alieva L. V.* Detskoe dvizhenie — sub#ekt vospitatel'nogo prostranstva. Konceptsiya / L. V. Alieva. M.: ITIIP RAO. 2005. 56 p.
8. Detskoe dvizhenie. Slovar'-spravochnik. Izdanie 2-e, pererabotannoe i dopolnennoe. M.: Associaciya issledovatelej detskogo dvizhenija 2005. 543 p.
9. *Litvak R. A.* Motivaciya i professional'nye navyki / R. A. Litvak pod red. T. V. Truhachjovoj, A. G. Kirpichnika. M.: Genezis. 2004. 243–248 p.
10. Detskoe dvizhenie: slovar'-spravochnik / red. — sost. T. V. Truhacheva. M.: Minsk, 1998. 184 p.
11. *Volohov A. V.* Socializaciya rebenka v detskih obshhestvennyh organizacijah (voprosy teorii i metodiki): monografija. Jaroslavl'. 1999. 205223 p.
12. *Mal'ceva Je. A., Kostina N. M.* Detskoe dvizhenie kak predmet nauchnogo poznaniya. // *Vestnik Udmurtskogo Universiteta.* 2008. No 2–3. 81–92 p.
13. *Asafova T. F.* “My istoriej nashej ediny” — muzejnaja jekspoziciya kak istochnik sovremennyh znaniy o detskom dvizhenii // *Prosvetitel'skaja dejatel'nost' uchrezhdenij social'no-kul'turnoj sfery po formirovaniyu cennostnyh orientacij detej i molodezhi v kontekste sovremennoj kul'turnoj politiki Rossijskogo gosudarstva.* Orjol. 2021. 55–59 p.
14. *Selivanova N. L.* Vospitanie v sovremennoj shkole: ot teorii k praktike / N. L. Selivanova. M. 2010. 211 p.
15. *Volohov A. V.* Iskry dobryh del / A. V. Volohov. M. Voronezh: Nauchno-prakticheskij centr Mezhdunarodnogo sojuza detskih obshhestvennyh ob#edinenij “Sojuz pionerskih organizacij-federaciya detskih organizacij” SPO-FDO. 2012. 100 p.
16. Ustav Obshherossijskogo obshhestvenno-gosudarstvennogo dvizhenija detej i molodezhi “Dvizhenie pervyh”. Moskva. 2022. URL: <https://bud'vdvizhenii.rf/documents> (data obrashhenija: 11.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “RDDM ‘Dvizhenie pervykh’”. — Tekst: elektronnyi.
17. Programma vospitatel'noj raboty Obshherossijskogo obshhestvenno-gosudarstvennogo dvizhenija detej i molodezhi “Dvizhenie pervyh” (Proekt). Moskva. 2023. URL: <https://prog.bud'vdvizhenii.rf/> (data obrashhenija: 12.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “RDDM ‘Dvizhenie pervykh’”. — Tekst: jelektronnyj.
18. *Golovaha E. L., Kronik A. A.* Psihologicheskoe vremya lichnosti. Kiev: Naukova dumka. 1984. 209 p.
19. *Alieva L. V.* Detskoe dvizhenie — sub#ekt vospitanija: teorija, istorija, praktika. Monografija. M. 2002. 14 p.

20. Книга vozhatogo. M. Molodaja gvardija. 1972. 351 s.
21. *Gubin D.P.* Vy protiv novej pionerii? A ja — za! URL: <https://www.rosbalt.ru/blogs/2015/11/01/1456804.html?ysclid=lozphs934o676397373> (data obrashhenija: 11.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Rosbalt”. — Tekst: elektronnyi.
22. *Zamost’janov A.A.* Pionerskaja organizacija: istorija fenomena. M. 2022. 320 p.
23. *Novikova L.I.* Pedagogika vospitanija: Izbrannye pedagogicheskie trudy / Pod red. N.L. Selivanovoj, A.V. Mudrika. Sost. E.I. Sokolova. M. 2009. 349 p.
24. *Makarenko A.S.* Pedagogicheskie sochinenija: v 8 t. T. 4. 1984. 400 p.
25. *Rean A.A., Kolominskij Ja.L.* Social’naja pedagogicheskaja psihologija. SPb. 1999. 416 p.
26. Bol’shaja sovetskaja jenciklopedija. V 30-ti t. 3-e izd. M.: Sovet. jencikl., 1969–1986. Il., kart. URL: <https://www.booksite.ru/full-text/1/001/008/123/764.htm> (data obrashhenija: 22.08.2023). — Rezhim dostupa: sait Vologodskoi oblastnoi universal’noi nauchnoi biblioteki. — Tekst: elektronnyi.
27. *Kuznecova E.V.* Slovarik koordinatora detskogo dvizhenija. M. 2008. URL: <https://didacts.ru/slovari/slovarik-koordinatora-detskogo-dvizhenija.html> (data obrashhenija: 11.09.2023). — Rezhim dostupa: sait “Natsional’naya pedagogicheskaja entsiklopediya”. Tekst: jelektronnyj.

About the Authors

Elena Yu. Ilaltdinova — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Laboratory of Scientific and Methodological Support for Children and Youth Associations and Communities, Federal State Budgetary Institution “Russian Academy of Education,” Moscow, Russia. ORCID ID: 0000-0002-9017-4658. E-mail: ilaltdinova@raop.ru

Alena A. Kovyteva — Chief Analyst of the Laboratory of Scientific and Methodological Support of Children’s and Youth Associations and Communities, Federal State Budgetary Institution “Russian Academy of Education,” Moscow, Russia. ORCID ID: 0009-0001-4898-7479. E-mail: aliona_kovyteva@mail.ru

© E. Yu. Ilaltdinova, A. A. Kovyteva, 2023



ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

О. А. МИГАЧЁВА

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗРАБОТКЕ И ОРГАНИЗАЦИИ МЕЖФАКУЛЬТЕТСКИХ КУРСОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ» ДЛЯ СТУДЕНТОВ НЕПРОФИЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ

*(Некоммерческий Фонд развития науки и образования «Интеллект»;
ФГБОУ ВО МГУ имени М. В. Ломоносова;
e-mail: o.migachyova@intellect-foundation.ru; migachevaoa@my.msu.ru)*

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-141-160

В данной статье рассматривается вопрос о реализации межфакультетских курсов по искусственному интеллекту в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова: от этапа исследовательской и аналитической работы, проведения интервью, опросов, изучения образовательных процессов в различных учебных заведениях до практической реализации программы.

В статье представлена информация о реализации межфакультетских курсов «Введение в программирование», «Основы программирования и анализа данных на Python», «Машинное обучение для решения прикладных задач», «Введение в глубокое обучение» и дополнительного факультатива «Математика для анализа данных».

Автор анализирует основные темы каждого курса и список умений и навыков, которые обучающиеся получают после прохождения программы: студенты, завершившие курсы, приобретут ценные практические навыки работы с данными, овладеют инструментами машинного обучения, освоят язык программирования Python, научатся работать с библиотеками NumPy, Pandas, Matplotlib, Scikit-learn, PyTorch, смогут анализировать и визуализировать данные и, наконец, углубятся в мир машинного обучения, изучая различные алгоритмы и способы их применения для решения задач из разных областей.

Специфика организации междисциплинарных курсов заключается в тщательном отборе содержания и методических приемов, позволяющих студентам непрофильных специализаций успешно овладеть инструментами искусственно-

го интеллекта. В статье отображены особенности организации курсов, приемы использования инструментов коммуникации между участниками образовательного процесса, в том числе для поддержания психологического комфорта в учебной деятельности.

Межфакультетские курсы по искусственному интеллекту — это актуальные образовательные ресурсы, позволяющие студентам приобрести современные компетенции в области искусственного интеллекта. Они предоставляют учащимся возможность ознакомиться с теоретическими основами программирования и машинного обучения, а также получить практические навыки работы с разнообразными инструментами и технологиями.

Ключевые слова: искусственный интеллект; анализ данных; программирование; алгоритмы; машинное обучение; нейронные сети; Python; межфакультетские курсы; междисциплинарное обучение; обучение студентов непрофильных факультетов.

О развитии искусственного интеллекта

Вопросы и проблемы моделирования естественного интеллекта человека, создания искусственного интеллекта поднимались и обсуждались в научном сообществе с 40-х годов XX столетия.

***Появление
кибернетики внесло
важное изменение
в механизацию
умственной
деятельности человека***

В продолжение длительного исторического периода основное внимание человечества было направлено в первую очередь на автоматизацию физической деятельности человека. В ходе эволюции человек создал механические инструменты и интегрировал их в производственный процесс, что позволило ему научиться выполнять новые операции и расширить границы своих энергетических возможностей, выходя далеко за рамки физических способностей отдельных организмов. Появление кибернетики внесло важное изменение в механизацию умственной деятельности человека. Это способствовало дополнению аппарата человеческого тела «внешней нервной системой — информационной техникой» [1, с. 103].

Создание компьютеров в середине 40-х годов XX века и последующее их развитие, а также разработка теории программирования доказали на практике, что компьютеры способны выполнить интеллектуальные задачи, которые ранее выполнял человек и для которых уже существуют готовые алгоритмы. Эти задачи включают вычислительные функции, логические операции, моделирование, математические эксперименты, научные, экономические, технологические и другие сложные задачи. Советский и рос-

сийский философ С. М. Шалютин, занимавшийся вопросами абстрактного мышления и возможностями кибернетики, в своих работах отмечал, что в 50-х годах XX века, в силу ряда обстоятельств, кибернетики начали искать альтернативные способы использования компьютеров. Особенно это стало актуальным из-за наличия задач, которые нельзя было решить с помощью обычных алгоритмов [1, с. 117].

В научных исследованиях периода 60–70-х годов XX века изучаются вопросы, связанные с распознаванием объектов, автоматическим доказательством теорем, способностью машин воспринимать окружающий мир и понимать естественный язык.

Понятие «искусственный интеллект» в прошлом веке имело разные интерпретации — от признания интеллектуальных способностей у электронных вычислительных машин решать простые вычислительные задачи до решения ими сложных системных задач.

Человеческому мышлению свойственны гибкость и адаптация к разнообразным условиям. С. М. Шалютин отмечает, что «специфика человеческого мышления (в отличие от рассудочной деятельности животных) состоит в том, что человек вырабатывает и накапливает знания, храня их в своей памяти. Выработка схем внешних действий происходит не по принципу «стимул — реакция», а на основе знаний, получаемых дополнительно из среды, для поведения в которой вырабатывается схема действия». Этот способ накопления, хранения и переработки информации, по мнению С. М. Шалютина, характеризует интеллект. Отсюда следует, что «к системам искусственного интеллекта относятся те, которые, используя заложенные в них правила переработки информации, вырабатывают новые схемы целесообразных действий на основе анализа моделей среды, хранящихся в их памяти» [1, с. 122].

Математик А. Тьюринг в своих исследованиях описал сущность теста, который определял способность машины мыслить. Человек обращался к машине по вопросам, касающимся различных сфер жизни. При этом если он не мог отличить ответы машины от ответов человека, то машина признавалась обладающей интеллектом [2]. Не все ученые признали этот тест эффективным, так как он не отражал всех аспектов человеческого мышления.

Исследования У. С. Мак-Каллока и У. Питтса заложили основу для теории нейронных сетей. Они доказали серию теорем, указывающих на то, что события в нейронных сетях могут быть описаны с помощью логического исчисления. Ученые предполагали, что эти теоремы сыграют важную роль в объяснении структуры и функций реальных нервных систем [3].

**Понятие
«искусственный
интеллект» в прошлом
веке имело разные
интерпретации**

В настоящее время интерес к искусственному интеллекту возрос благодаря серьезному развитию технологий, их доступности и широкому практическому применению. Сейчас с помощью технологий искусственного интеллекта мы можем генерировать текст и изображения, редактировать иллюстрации и видео, расшифровывать аудиофайлы в текстовые документы, получать качественный перевод не только текста, но и аудиоданных и др. Одна из самых обсуждаемых тем 2023 года — это ChatGPT, который был запущен в конце ноября 2022 года и представлен компанией OpenAI. Этот чат-бот наделен продвинутыми возможностями генерации текста, что позволяет выполнить широкий спектр задач, таких как создание текстов, написание программного кода, перевод текстов и даже получение точных ответов на вопросы. ChatGPT базируется на модели глубокого обучения. Основным отличием ChatGPT от предыдущих моделей искусственного интеллекта является его способность работать в диалоговом режиме. Он использует контекст предыдущих сообщений, чтобы понимать запросы и давать связанные с ситуацией ответы. Это позволяет создавать более последовательные и понятные диалоги с искусственным интеллектом [4]. Наиболее продвинутой языковой моделью от компании OpenAI на текущий момент (27 августа 2023 года) — это GPT-4 [5].

В настоящее время интерес к искусственному интеллекту возрос благодаря серьезному развитию технологий, их доступности и широкому практическому применению

Государственная политика в области искусственного интеллекта

Эффективное использование искусственного интеллекта в различных сферах жизни человека: в экономике, социальной сфере, образовании, промышленности и других областях — становится как никогда актуальным, не случайно вопросы развития технологий искусственного интеллекта рассматриваются на государственном уровне во многих странах мира.

Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 была утверждена Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года [6]. В данном документе декларируется важная роль использования технологий искусственного интеллекта в развитии общества. Благодаря прогрессу в области искусственного интеллекта ожидается рост мировой экономики. Интерес к технологиям искусственного интеллекта с каждым годом увеличивается со стороны государств и крупного бизнеса.

Интерес государств к данной теме обусловлен возможным влиянием новых технологий на различные отрасли экономики и на различные сферы жизни людей. «Использование технологий искусственного интеллекта в отраслях экономики носит общий (“сквозной”) характер и способствует созданию условий для улучшения эффективности и формирования принципиально новых направлений деятельности хозяйствующих субъектов» [6, с. 9]. Применение технологий искусственного интеллекта в социальной сфере способствует формированию среды для повышения качества жизни населения [6, с. 10].

В стратегии отмечено, что одна из основных задач развития искусственного интеллекта — увеличение количества квалифицированных кадров на российском рынке технологий искусственного интеллекта. Для подготовки этих кадров необходимо разрабатывать и внедрять образовательные модули «в рамках образовательных программ всех уровней образования, программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для получения гражданами знаний, приобретения ими компетенций и навыков в области математики, программирования, анализа данных, машинного обучения, способствующих развитию искусственного интеллекта» [6, с. 18]. Важное значение отдается конвергентному знанию, интеграции математического, естественно-научного и социально-гуманитарного образования.

Согласно стратегии развития искусственного интеллекта в ближайшее время «должно существенно увеличиться число граждан, имеющих компетенции в области искусственного интеллекта и в смежных областях его использования» [6, с. 19], «к 2030 году в России должны реализовываться образовательные программы мирового уровня для подготовки высококвалифицированных специалистов и руководителей в области искусственного интеллекта» [6, с. 20].

Действительно, цифровые технологии с каждым днем все сильнее и сильнее проникают в нашу жизнь. Специалисту любой отрасли важно грамотно использовать технологии для повышения эффективности труда, для решения рутинных, а иногда и новых, нестандартных задач. Важно уметь обрабатывать данные самому и уметь делегировать эту задачу компьютеру.

***Интерес государств
к вопросам развития
искусственного
интеллекта обусловлен
возможным влиянием
новых технологий на
различные отрасли
экономики и на
различные сферы жизни
людей***

***Необходимость
предоставления
базовых и углубленных
знаний в области
технологий
искусственного
интеллекта
школьникам
и студентам***

**Развитие технологий
искусственного
интеллекта,
подготовка кадров
и повышение уровня
образования в области
искусственного
интеллекта**

Исходя из вышеизложенного, можно сделать выводы о необходимости предоставления базовых и углубленных знаний в области технологий искусственного интеллекта школьникам и студентам. Это также подтверждается письмом Министерства науки и высшего образования России от 14.06.2023 № МН-5/179660 о модуле «Системы искусственного интеллекта» [7] и запуском федерального проекта «Цифровые кафедры» [8]. На совещании с членами Правительства Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин предложил рассмотреть вопрос об обязательном внедрении модуля «Системы искусственного интеллекта» в учебные программы высших учебных заведений [9].

На мировой арене уделяется особое внимание развитию технологий искусственного интеллекта, подготовке кадров и повышению уровня образования в данной сфере.

В 2023 г. в США был обновлен «Национальный стратегический план исследования и разработок в области искусственного интеллекта» [10].

В этом документе целый раздел (Стратегия 7) посвящен вопросу потребностей в кадрах для проведения исследований и создания новых разработок в области искусственного интеллекта. В нем говорится, что развитие искусственного интеллекта значительно влияет на рынок труда, вызывая рост спроса на профессионалов в области информационных технологий и компьютерных наук. Отмечается важность распространения образовательных материалов, результатов исследований в области искусственного интеллекта на широкую аудиторию.

Также в документе уделяется внимание междисциплинарности, взаимодействию области искусственного интеллекта с другими сферами, а именно отмечается значимость:

- партнерства между государством, академической средой и представителями индустриального сектора;
- повышения квалификации специалистов, которые будут применять системы искусственного интеллекта в своей текущей профессиональной сфере;
- этических, правовых и социальных аспектов искусственного интеллекта [10, с. 27–30].

В 2017 году Китаем была представлена «Программа развития искусственного интеллекта нового поколения» [11], в которой подчеркивается важность поиска и развития талантов в области искусственного интеллекта. В документе говорится, что создание высококлассной талантливой коман-

ды следует рассматривать как главный приоритет в развитии искусственного интеллекта. Отмечается, что необходимо объединять теоретическое обучение и практическую работу, совершенствовать систему образования в сфере искусственного интеллекта, создавать новые дисциплины, расширять образовательные программы. Уделяется внимание междисциплинарной теории, подчеркивается важность взаимопроникновения различных наук: искусственного интеллекта с естественными и социально-экономическими науками. Ставится задача развития новых кадров на стыке дисциплин: искусственный интеллект и экономика, общество, управление, юриспруденция и т.д.

Образование в области искусственного интеллекта

В 2021 году в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова (далее — МГУ) был издан приказ об обязательном прохождении межфакультетского курса по тематике искусственного интеллекта для всех студентов МГУ, обучающихся на очном отделении [12].

В том же году была начата работа над программой по тематике искусственного интеллекта, состоящей из нескольких межфакультетских курсов в МГУ, и формированием команды преподавателей и ассистентов. Программа была реализована МГУ и некоммерческим Фондом развития науки и образования «Интеллект» [13].

Перед началом работы над программой были сформулированы следующие вопросы, на которые требовалось найти ответы:

1. Какие компетенции в области наук о данных и в сфере искусственного интеллекта необходимы специалистам непрофильных направлений?
2. Какие темы включить в программу с учетом ограниченного количества часов, отведенных на занятия, так как студенты большую часть времени посвящают обучению по основной специальности?
3. Каким образом организовать комфортное обучение для студентов, помочь им преодолеть психологический дискомфорт и повысить их мотивацию к обучению?

Для того чтобы ответить на два первых вопроса, для начала необходимо разобраться с терминами и определениями. Для этого снова обратимся к стратегии развития искусственного интеллекта, в которой говорится, что «искусственный интеллект — это комплекс технологических реше-

Какие компетенции в области наук о данных и в сфере искусственного интеллекта необходимы специалистам непрофильных направлений?

ний, позволяющий имитировать когнитивные функции человека», при выполнении задач получать результаты, сопоставимые с результатами интеллектуальной деятельности человека, то есть искать решения без заранее заданного алгоритма, самообучаться и др. Искусственный интеллект как полная копия человеческого интеллекта пока не создан, но есть методы машинного обучения, которые позволяют решать определенные нестандартные задачи достаточно хорошо: распознавать изображения, классифицировать объекты, находить закономерности в данных, предсказывать значения (например, стоимость акций, температуру и погодные условия) и др. Отдельный подкласс подходов в машинном обучении — это глубокое обучение, которое сейчас особо популярно. Чтобы научить машину находить закономерности в данных, нужно сначала данные обработать и проанализировать. Удобный инструмент для анализа данных — это язык программирования Python.

Далее были проведены исследовательские и аналитические работы: изучение опыта других университетов в области преподавания компьютерных наук и наук о данных студентам не ИТ-специальностей, проведение интервью с выпускниками МГУ, со студентами старших курсов, с представителями индустрии.

**Основная цель
дополнительного
направления обучения —
предоставить
студентам экспертизу
в областях знаний,
которые дополняют
или расширяют
их основную
специализацию**

Был проведен анализ опыта зарубежных университетов, таких как Массачусетский технологический институт, Гарвардский университет, Стэнфордский университет, а также анализ опыта Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики».

В вузах США помимо основной траектории обучения студентам предоставляется возможность выбора дополнительного направления обучения — «майнора». Основная цель дополнительного направления обучения заключается в том, чтобы предоставить студентам экспертизу в областях знаний, которые дополняют или расширяют их основную специализацию. Например, студент, изучающий юриспруденцию или педагогику как основное направление, может дополнительно получить знания в области искусственного интеллекта.

Интересно отметить, что подобная практика реализована и в Национальном исследовательском университете «Высшая школа экономики». Этот опыт подчеркивает важность гибкости и адаптивности образовательных программ, позволяющих студентам разнообразить свою учебную траекторию, что в конечном итоге способствует формированию более компетентных и глубоко подготовленных профессионалов.

Примеры дополнительных направлений обучения:

1. Компьютерные науки в Массачусетском технологическом институте. Студенты изучают разнообразные аспекты программирования, алгоритмов, компьютерных систем и технологий [14].
2. Статистика и наука о данных в Массачусетском технологическом институте. Студенты изучают методы сбора, обработки и интерпретации данных, а также основы статистического моделирования [15].
3. Компьютерные науки в Гарвардском университете. Студенты изучают основы программирования, алгоритмы, структуры данных и информационные технологии [16].
4. Интеллектуальный анализ данных в НИУ «Высшая школа экономики». Студенты изучают методы обработки и анализа больших объемов данных, а также получают навыки построения и применения алгоритмов машинного обучения [17].
5. Прикладной статистический анализ в НИУ «Высшая школа экономики». Студенты изучают методы статистического моделирования, анализа временных рядов, эконометрики и другие техники, применяемые для извлечения информации из данных [18].
6. Нейросетевые технологии в НИУ «Высшая школа экономики». Студенты погружаются в теорию и практику создания и применения нейронных сетей в различных задачах [19].

Были проведены интервью с выпускниками, преподавателями, аспирантами и студентами старших курсов механико-математического, физического, химического, геологического, биологического, психологического, филологического факультетов. Интервьюируемым были заданы вопросы о том, с какими задачами обработки данных они сталкиваются в ходе практической деятельности по своему направлению, какие инструменты используют для их решения, возникают ли при этом трудности и какие (например, недостаточный уровень навыков в использовании инструментов у самого опрошенного или коллег в его команде, платное программное обеспечение и др.). В ходе беседы с представителями компании «Яндекс» был обозначен круг необходимых для сотрудника компании компетенций в области наук о данных. Также представители компании поделились опытом организации обучения и преподавания в «Школе анализа данных».

Межфакультетские курсы по тематике «Искусственный интеллект» в МГУ

После проведения исследовательского этапа работы были сформулированы основные компетенции, необходимые специалисту не ИТ-сферы для

эффективной работы с данными и технологиями искусственного интеллекта в рамках своей основной деятельности, а именно:

1. Умение обрабатывать и анализировать данные.
2. Понимание базовых принципов программирования и методов машинного обучения.
3. Умение использовать методы машинного обучения на практике.
4. Понимание работы нейронных сетей.
5. Базовое представление о технологиях искусственного интеллекта.

В качестве рабочего инструмента на протяжении всей программы был выбран язык программирования Python

В качестве рабочего инструмента на протяжении всей программы был выбран язык программирования Python за его простой и понятный синтаксис, наличие удобных библиотек для анализа данных и машинного обучения, большое комьюнити разработчиков.

Студентам была предложена линейка курсов: «Введение в программирование», «Основы программирования и анализа данных на Python», «Машинное обучение для решения прикладных задач», «Введение в глубокое обучение» и дополнительный факультатив «Математика для анализа данных».

Курс «Основы программирования и анализа данных на Python» был разработан для студентов непрофильных факультетов. В нем рассматриваются вопросы по основам программирования на языке Python, основным конструкциям этого языка и базовым алгоритмам, раскрываются способы анализа и визуализации данных. Цель данного курса — изучение основ работы с текстовыми и числовыми данными на языке программирования Python.

На курсах студенты имеют возможность изучить этапы анализа данных и познакомиться с библиотеками для анализа данных Pandas, NumPy, Matplotlib

На курсах студенты имеют возможность изучить этапы анализа данных и познакомиться с библиотеками для анализа данных Pandas, NumPy, Matplotlib. У них есть возможность научиться использовать библиотеку Matplotlib для визуализации данных, что позволит им представлять информацию в наглядной форме. Более того, они смогут освоить работу с массивами из библиотеки NumPy, что облегчит обработку данных и выполнение операций с ними. Обучение также включает анализ данных при помощи библиотеки Pandas. Студенты учатся получать и преобразовывать данные для последующего анализа.

Важным аспектом программы является изучение методов работы с файлами в различных форматах. Студенты учатся считывать данные из файлов в форматах TXT, CSV, XLS, XLSX.

Курс формирует практические навыки студентов, включая способность запускать программы на

языке Python на своем компьютере и читать код, разбираясь в его содержании. Во время обучения студенты будут писать программный код с применением стандартных библиотек, а также использовать документацию языка Python и встроенную систему помощи.

Вся работа студентов осуществляется в средах Jupyter Notebook, Jupyter Lab и/или Google Colab. Студентам предоставляются инструкции для работы с данными средами.

Курс не только обладает собственной ценностью как курс по анализу данных, но и является важным предварительным этапом для последующего курса по машинному обучению.

Курс «Введение в программирование» является более легким вариантом курса «Основы программирования и анализа данных на Python» и не включает в себя темы, связанные с анализом данных. Изучая данный курс, студенты знакомятся с азами программирования, совершают первые шаги в мир искусственного интеллекта. Основная цель курса — мотивировать студентов использовать инструменты программирования в своих научных исследованиях, познакомить студентов с основными задачами и направлениями ИТ-сферы, с базовыми алгоритмами и с основным синтаксисом языка Python.

После прохождения данного курса студенты узнают о базовых алгоритмах и фундаментальных задачах компьютерных наук и наук о данных. На курсе подробно разбираются такие базовые темы, как условные конструкции, циклы, функции, подключение дополнительных модулей и пакетов. Курс служит отличным фундаментом для дальнейшего изучения программирования. В программе курс является необязательным и рекомендован в том случае, если курс «Основы программирования и анализа данных на Python» оказывается для студента слишком сложным.

Слушатели курса «Машинное обучение для решения прикладных задач» знакомятся с классическими методами машинного обучения, применимыми для решения разнообразных практических задач.

В процессе обучения студенты:

- изучают ключевые теоретические понятия машинного обучения и основные методы машинного обучения, узнают о наборе классических алгоритмов машинного обучения и областях их применения, знакомятся

После прохождения курса студенты узнают о базовых алгоритмах и фундаментальных задачах компьютерных наук

Слушатели курса знакомятся с классическими методами машинного обучения, применимыми для решения разнообразных практических задач

с достоинствами и недостатками этих алгоритмов, а также учатся применять их на практике;

- осваивают базовые возможности библиотек Scikit-learn и XGBoost, учатся обрабатывать данные, визуализировать результаты и интерпретировать их;
- учатся применять алгоритмы машинного обучения в различных мультидисциплинарных контекстах.

На курсе рассматриваются метрические алгоритмы, линейные модели классификации и регрессии, решающие деревья, ансамблевые алгоритмы, метрики качества классификации, задача понижения размерности, задача кластеризации, рекомендательные системы.

Вся работа студентов осуществляется в средах Jupyter Notebook, Jupyter Lab и/или Google Colab. Перед началом обучения на курсе необходимо освоить программирование на Python, библиотеки Pandas, NumPy, Matplotlib.

Межфакультетский курс «Введение в глубокое обучение» посвящен основам глубокого обучения и применению нейронных сетей в разнообразных задачах

Межфакультетский курс «Введение в глубокое обучение» посвящен основам глубокого обучения и применению нейронных сетей в разнообразных задачах. Цель этой дисциплины заключается в том, чтобы предоставить студентам возможность овладеть практическими навыками работы с современными моделями и пониманием теоретических аспектов функционирования нейронных сетей. В рамках практической части курса студенты рабо-

туют с текстами, изображениями, вопросно-ответными системами и генеративными моделями.

По окончании обучения студенты будут обладать следующими навыками и знаниями:

- знание теоретических основ функционирования нейронных сетей;
- знание различных архитектур нейронных сетей и областей их применения;
- понимание достоинств и недостатков использования нейронных сетей;
- умение применять нейронные сети на практике с учетом особенностей задач;
- знание требований к данным для применения конкретных алгоритмов;
- знание возможностей стандартных библиотек по обработке данных для различных задач машинного обучения.

Студенты также научатся использовать алгоритмы, основанные на нейронных сетях, выбирать подходящие архитектуры нейронных сетей для решения конкретных задач, анализировать результаты работы моделей с учетом контекста задачи и пользоваться документацией стандартных би-

биотек. Студенты освоят библиотеку PyTorch и будут обладать навыками работы с классическими средами программирования, такими как Jupyter Notebook и Google Colab, для комплексного анализа данных с использованием современных методов машинного обучения.

На курсе рассматриваются различные виды нейронных сетей: сверточные нейронные сети, рекуррентные нейронные сети, «автоэнкодеры», «трансформеры».

Перед началом обучения на курсе необходимо освоить программирование на Python, библиотеки Pandas, NumPy, Matplotlib, классические методы машинного обучения, базовые понятия машинного обучения.

Для освоения предложенной линейки курсов необходимы определенные знания по таким разделам математики, как численная линейная алгебра, методы оптимизации и математическая статистика. Для восполнения этой области знаний слушателям был предложен дополнительный факультативный курс «Математика для анализа данных».

Все представленные курсы являются межфакультетскими курсами в МГУ, поэтому мы ограничены одной парой в неделю лекционного формата. На лекциях мы уделяем внимание теоретической части и практике. Теоретическая часть включает введение базовых понятий с применением схем и иллюстраций в процессе повествования для лучшего освоения материала студентами.

Над созданием и реализацией межфакультетских курсов по искусственному интеллекту работают преподаватели, методисты, ассистенты, менеджеры, программисты, дизайнеры. Эта высококвалифицированная команда обеспечивает эффективную организацию учебного процесса: от разработки актуальных учебных и методических материалов, обеспечения качественного дизайна презентаций курса до организации взаимодействия между преподавателями и студентами и автоматизации контроля.

Роль каждого члена команды определена: преподаватели и методисты передают студентам актуальные знания в области искусственного интеллекта, ассистенты и помощники организуют консультации, конференции, помощники и менеджеры организуют обратную связь со слушателями через мессенджеры и другие каналы связи, дизайнеры заняты оформлением лекционных материалов, техническая команда отвечает за автоматизацию процесса проверки работ, выполненных студентами, и выгрузку результатов тестирований.

*Над созданием
и реализацией
межфакультетских
курсов по
искусственному
интеллекту работают
преподаватели,
методисты,
ассистенты,
менеджеры,
программисты,
дизайнеры*

Для того чтобы помочь студентам преодолеть психологический дискомфорт при изучении программирования и математики, мы разработали инновационный подход, который способствует бесконтактному взаимодействию между участниками образовательного процесса. Один из таких инструментов — чат-бот, специально созданный как помощник по данным курсам. С его помощью студенты могут легко и быстро найти ответы на часто задаваемые вопросы, а также сформировать более специфичные запросы ассистентам курсов. Этот чат-бот дает студентам возможность обращаться за помощью в удобное для них время, значительно снижает уровень тревожности и повышает мотивацию в изучении сложных дисциплин.

***Комплексный
подход к поддержке
студентов является
важным моментом
в формировании
индивидуальной
образовательной
траектории
обучающихся***

Другой инструмент взаимодействия — регулярные онлайн-консультации, которые проводятся каждые две недели. На этих консультациях студенты могут свободно задавать вопросы по курсу и обсуждать решения сложных задач.

Такой комплексный подход к поддержке студентов является важным моментом в формировании индивидуальной образовательной траектории обучающихся. Мы стремимся не только обеспечить академическую эффективность, но и создать особую образовательную среду, где каждый студент может чувствовать себя уверенно и ощущать поддержку. Это позволяет преодолеть психологический дискомфорт, который может возникнуть при изучении таких сложных предметов, как программирование и математика.

На курсах обучаются студенты разных факультетов с различным уровнем подготовки и разнообразными образовательными целями. Основная задача — активизировать их учебную деятельность, оснастить новыми технологическими инструментами для их научных исследований. Это реализуется через проведение научных конференций, на которых студенты защищают проекты, демонстрирующие применение инструментов искусственного интеллекта в своей будущей профессии или научной работе. Учащиеся имеют возможность поделиться идеями и результатами исследований, продемонстрировать интеграцию полученных знаний в свою научную работу на факультете.

Заключение

Межфакультетские курсы по искусственному интеллекту, представленные в данной статье, запускаются каждый семестр начиная с осени 2021 года. Каждый семестр на курсах в общей сложности обучаются 1500–2000 студентов. Такой интерес к данной программе свидетельствует об

актуальности курсов, связанных с программированием, анализом данных и машинным обучением.

Следует отметить, что исследования в области искусственного интеллекта начали активно проводиться только в конце XX века в связи с технологическим прогрессом в ИТ-сфере, данная область считается еще относительно новой и не имеет достаточного количества проработанных образовательных материалов. Межфакультетские курсы по искусственному интеллекту — это актуальные образовательные ресурсы, позволяющие студентам приобрести современные компетенции в области искусственного интеллекта. Они предоставляют учащимся возможность ознакомиться с теоретическими основами программирования и машинного обучения, а также получить практические навыки работы с разнообразными инструментами и технологиями.

На курсах «Введение в программирование», «Основы программирования и анализа данных на Python», «Машинное обучение для решения прикладных задач» и «Введение в глубокое обучение» разъясняются ключевые принципы и методы программирования, анализа данных и машинного обучения, вырабатываются навыки практической реализации рассматриваемых алгоритмов и методов. Студенты, прошедшие обучение по этой программе, будут готовы к решению реальных задач в разнообразных областях, начиная с анализа данных и заканчивая использованием сложных нейросетевых моделей. Это соответствует решению задач государственной политики и запросам рынка труда.

Следует подчеркнуть, что эти курсы важны не только для тех, кто стремится стать специалистами в сфере информационных технологий, но и для всех, кто желает расширить свой кругозор, освоить новые инструменты и научиться применять их в практической деятельности. Развитие навыков программирования, анализа данных и машинного обучения откроет учащимся новые перспективы в современном информационном мире, где эти области становятся всё более востребованными и влиятельными. Данные межфакультетские курсы позволяют эффективно решать задачу обучения студентов современным «цифровым» компетенциям.

Список литературы

1. *Шалютин С. М.* Искусственный интеллект: Гносеологический аспект. — М.: Мысль, 1985. — 199 с.
2. *Тьюринг А.* Может ли машина мыслить? М., 1960.
3. *Мак-Каллок У.С., Питтс У.* Логическое исчисление идей, относящихся к нервной активности. — Автоматы, 1956.
4. ChatGPT, OpenAI. URL: <https://openai.com/chatgpt> (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт “OpenAI”. — Текст: электронный.

5. GPT-4, OpenAI. URL: <https://openai.com/gpt-4> (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт “OpenAI”. — Текст: электронный.
6. Российская Федерация: Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 год (утверждена указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации»). URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/АН4х6HgKWANwVtMOfPDhcbRpvdlHCCsv.pdf> (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт «Официальные сетевые ресурсы Президента России». — Текст: электронный.
7. Письмо от Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 14.06.2023 № МН-5/179660 о модуле «Системы искусственного интеллекта».
8. Приоритет-2030. URL: <https://priority2030.ru> (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт «Приоритет-2030». — Текст: электронный.
9. Совещание с членами Правительства. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/71699> (дата обращения: 28.08.2023). — Режим доступа: сайт «Официальные сетевые ресурсы Президента России». — Текст: электронный.
10. США: Национальный стратегический план исследования и разработок в области искусственного интеллекта. URL: <https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2023/05/National-Artificial-Intelligence-Research-and-Development-Strategic-Plan-2023-Update.pdf> (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт The White House. — Текст: электронный.
11. Китай: Программа развития искусственного интеллекта нового поколения. URL: https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-07/20/content_5211996.htm (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт Правительства КНР. — Текст: электронный.
12. Приказ Ректора Московского университета от 8 сентября 2021 года № 925 «О дополнении приказа от 13 февраля 2023 года № 43 «Об организации межфакультетских учебных курсов в Московском университете»».
13. Некоммерческий фонд развития науки и образования «Интеллект». URL: <https://intellect-foundation.ru/possibilities/studentu/interfaculty/> (дата обращения: 28.08.2023). — Режим доступа: сайт Фонда «Интеллект». — Текст: электронный.
14. Компьютерные науки в Массачусетском технологическом институте. URL: <http://catalog.mit.edu/schools/engineering/electrical-engineering-computer-science/#minor-computer-science> (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт Массачусетского технологического института. — Текст: электронный.

15. Статистика и наука о данных в Массачусетском технологическом институте. URL: <http://catalog.mit.edu/interdisciplinary/undergraduate-programs/minors/statistics-data-science/> (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт Массачусетского технологического института. — Текст: электронный.
16. Компьютерные науки в Гарвардском университете. URL: <https://pll.harvard.edu/course/cs50-introduction-computer-science> (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт Гарвардского университета. — Текст: электронный.
17. Интеллектуальный анализ данных в НИУ «Высшая школа экономики». URL: https://electives.hse.ru/minor_intel/ (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт НИУ «Высшая школа экономики». — Текст: электронный.
18. Прикладной статистический анализ в НИУ «Высшая школа экономики». URL: https://electives.hse.ru/applied_stat/ (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт НИУ «Высшая школа экономики». — Текст: электронный.
19. Прикладной статистический анализ в НИУ «Высшая школа экономики». URL: https://electives.hse.ru/applied_stat/ (дата обращения 28.08.2023). — Режим доступа: сайт НИУ «Высшая школа экономики». — Текст: электронный.

Сведения об авторах

Мигачева Ольга Александровна — руководитель образовательных проектов, некоммерческий Фонд развития науки и образования «Интеллект»; младший научный сотрудник института теоретической и математической физики МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID: 0009-0003-9546-7999. E-mail: o.migachyova@intellect-foundation.ru; migacheva@my.msu.ru.

© **О. А. Мигачёва, 2023** 

METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPING AND ORGANIZING INTERFACULTY COURSES IN THE DIRECTION “ARTIFICIAL INTELLIGENCE” FOR STUDENTS OF NON-CORE FACULTIES

O. A. MIGACHEVA

This research describes the implementation of interfaculty courses on artificial intelligence at Lomonosov Moscow State University: from the stage of research and analytical work, interviews, surveys, and studying educational processes in various

educational institutions to the practical implementation of the program. The research provides information on the implementation of four interfaculty courses: (1) “Introduction to Programming,” (2) “Programming Fundamentals and Data Analysis with Python,” (3) “Applied Machine Learning with Python,” and (4) “Introduction to Deep Learning” and an additional elective course “Mathematics for Data Analysis.” The author analyzes the general topics of each course and the list of skills that learners will receive after completing the program presented. Students who complete the courses are going to acquire valuable practical skills in working with data, master machine learning tools, acquire knowledge of the Python programming language, learn to work with the NumPy, Pandas, Matplotlib, Scikit-learn, and PyTorch libraries, be able to analyze and visualize data, and, eventually, delve into the world of machine learning, learning different algorithms and peculiarities of how to apply them in solving problems from different areas. The specifics of the organization of interdisciplinary courses lie in carefully selecting content and methodological techniques that allow students of non-core specialties to master AI tools successfully. The research reflects the features of the organization of courses and the methods of using communication tools between participants of the educational process, including for maintaining psychological comfort in educational activities. Interfaculty courses on AI are relevant educational resources that allow students to acquire relevant competencies in the field of AI. They provide students with the opportunity to get acquainted with the theoretical foundations of programming and machine learning and gain practical skills through working with a variety of tools and technologies.

Keywords: artificial intelligence; data analysis; programming; algorithms; machine learning; neural networks; Python; interfaculty courses; interdisciplinary learning; training of students of non-core faculties.

References

1. *Shaljutin S. M.* Iskusstvennyj intellekt: Gnoseologicheskij aspekt. M.: Mysl', 1985. 199 s.
2. *A. T'juring.* Mozhet li mashina myslit'?, M., 1960.
3. *Makkalok U.S., Pitts U.* Logicheskoe ischislenie idej, odnosjashhihsja k nervnoj aktivnosti. Avtomaty, 1956.
4. ChatGPT, OpenAI. — URL: <https://openai.com/chatgpt> (data obrashhenija 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt “OpenAI”. — Tekst: jelektronnyj.
5. GPT-4, OpenAI. — URL: <https://openai.com/gpt-4> (data obrashhenija 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt “OpenAI”. — Tekst: jelektronnyj.
6. Rossijskaja Federacija: Nacional'naja strategija razvitija iskusstvennogo intellekta na period do 2030 god [utverzhdena ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10 oktjabrja 2019 g. № 490 “O razvitii iskusstvennogo intellekta

- v Rossijskoj Federacii”]. — URL: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/AH4x6HgKWANwVtMOfPDhcbRpvvd1HCCsv.pdf> (data obrashhenija 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt “Oficial’nye setevye resursy Prezidenta Rossii”. — Tekst: jelektronnyj.
7. Pis’mo ot Ministerstva nauki i vysshego obrazovanija Rossijskoj Federacii ot 14.06.2023 № MN-5/179660 o module “Sistemy iskusstvennogo intellekta”.
 8. Prioritet-2030. — URL: <https://priority2030.ru> (data obrashhenija 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt “Prioritet-2030”. — Tekst: jelektronnyj.
 9. Soveshhanie s chlenami Pravitel’sтва. — URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/71699> (data obrashhenija: 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt “Oficial’nye setevye resursy Prezidenta Rossii”. — Tekst: jelektronnyj.
 10. SShA: Nacional’nyj strategicheskij plan issledovanija i razrabotok v oblasti iskusstvennogo intellekta. — URL: <https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2023/05/National-Artificial-Intelligence-Research-and-Development-Strategic-Plan-2023-Update.pdf> (data obrashhenija 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt The White House. — Tekst: elektronnyj.
 11. Kitaj: Programma razvitija iskusstvennogo intellekta novogo pokolenija. — URL: https://www.gov.cn/zhengce/content/2017-07/20/content_5211996.htm (data obrashhenija 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt Pravitel’sтва KNR. — Tekst: elektronnyj.
 12. Prikaz Rektora Moskovskogo universiteta ot 8 sentjabrja 2021 goda № 925 “O dopolnenii prikaza ot 13 fevralja 2023 goda № 43 ‘Ob organizacii mezhfakul’tetskikh uchebnyh kursov v Moskovskom universitete”.
 13. Nekommercheskij fond razvitija nauki i obrazovanija “Intellekt”. — URL: <https://intellect-foundation.ru/possibilities/studentu/interfaculty/> (data obrashhenija: 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt Fonda “Intellekt”. — Tekst: jelektronnyj.
 14. Komp’juternye nauki v Massachusetskom tehnologicheskom institute. — URL: <http://catalog.mit.edu/schools/engineering/electrical-engineering-computer-science/#minor-computer-science> (data obrashhenija 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt Massachusetskogo tehnologicheskogo instituta. — Tekst: jelektronnyj.
 15. Statistika i nauka o dannyh v Massachusetskom tehnologicheskom institute. — URL: <http://catalog.mit.edu/interdisciplinary/undergraduate-programs/minors/statistics-data-science/> (data obrashhenija 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt Massachusetskogo tehnologicheskogo instituta. — Tekst: jelektronnyj.
 16. Komp’juternye nauki v Garvardskom universitete. — URL: <https://pll.harvard.edu/course/cs50-introduction-computer-science> (data obrashhenija 28.08.2023). — Rezhim dostupa: sajt Garvardskogo universiteta. — Tekst: jelektronnyj.

17. Intellektual'nyj analiz dannyh v NIU "Vysshaja shkola jekonomiki". – URL: https://electives.hse.ru/minor_intel/ (data obrashhenija 28.08.2023). – Rezhim dostupa: sajt NIU "Vysshaja shkola jekonomiki". – Tekst: jelektronnyj.
18. Prikladnoj statisticheskij analiz v NIU "Vysshaja shkola jekonomiki". – URL: https://electives.hse.ru/applied_stat/ (data obrashhenija 28.08.2023). – Rezhim dostupa: sajt NIU "Vysshaja shkola jekonomiki". – Tekst: jelektronnyj.
19. Prikladnoj statisticheskij analiz v NIU "Vysshaja shkola jekonomiki". – URL: https://electives.hse.ru/applied_stat/ (data obrashhenija 28.08.2023). – Rezhim dostupa: sajt NIU "Vysshaja shkola jekonomiki". – Tekst: jelektronnyj.

About the Author

Migacheva Olga Alexandrovna – Head of Educational Projects at the Non-profit Foundation for the Development of Science and Education "Intellect," Junior Researcher at the Institute for Theoretical and Mathematical Physics, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID ID: 0009-0003-9546-7999. E-mail: o.migachyova@intellect-foundation.ru; migachevaoa@my.msu.ru.

© O. A. Migacheva, 2023 

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Э. В. МИНДЗАЕВА

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ: АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ АНАЛИЗА И СИСТЕМАТИЗАЦИИ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН

(ФГБУ «Российская академия образования»;
e-mail: lvega1@mail.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-161-174

В статье представлены промежуточные результаты исследования «Центра совершенствования методик преподавания дисциплин» Российской академии образования по анализу, систематизации и созданию реестра эффективных методик преподавания дисциплин, предметов, курсов (модулей) на различных уровнях образования в рамках исследования актуальных и эффективных методик для их апробации и масштабирования. Выражена позиция авторов о том, что значимость поиска идеальных методов и методик обучения и преподавания, который ведется на протяжении столетий, сравнима по сложности и важности с исследованиями и разработками в сфере высокотехнологичных наук и производств. С точки зрения авторов при разработке реестра эффективных методик обучения должны быть учтены современные методологические принципы дидактических исследований, комплекс дидактических объектов, совокупность применяемых междисциплинарных подходов. Описаны объективные трудности формирования тезауруса понятия «методика обучения» для разработки реестра эффективных методик. Представлена гипотеза исследования, которая формулирует возможные варианты решения задачи по разработке реестра эффективных методик.

Ключевые слова: методология, дидактика, методика обучения, педагогическая технология, дидактическая система, реестр эффективных методик.

Введение

Актуальность систематизации методик преподавания дисциплин

В России с 2022 года по 2031 год осуществляется комплекс инициатив, проектов и мероприятий в рамках Десятилетия науки и технологий. Все они направлены на усиление роли науки и технологий в решении важнейших задач развития отдельных отраслей, а также в целом общества и страны. Подавляющее большинство стратегических векторов развития в контексте Десятилетия науки и технологий устремлено в область технических, инженерных, естественно-научных исследований, что коррелирует с глобальной парадигмой. Гуманитарное знание остается, как правило, в тени. Это в полной мере относится к методологии педагогических исследований, к дидактике.

Ценность дидактического знания, на первый взгляд, не выражено столь ярко, как технического и технологического, которое в эпоху всеобщего прогресса является приоритетной областью пристального внимания социума. Но научные достижения в технических и технологических областях не приводят к ожидаемому закономерному повышению качества образования и количества высокообразованных людей, способных многократно усиливать глубину и широту научных исследований во всех сферах человеческой деятельности. Можно говорить о том, что технологии не стали движущей силой гуманитарного развития человечества. Не привели к желаемому массовому повышению качества образования информационные технологии, технологии смешанного обучения, информатизация образования. На очереди искусственный интеллект, который, как нам говорят, позволит достичь небывалых результатов в сфере обучения.

Метод как «учить всех всему» определен основателем дидактики Я. А. Коменским в его «Великой дидактике»

Метод как «учить всех всему», определенный основателем дидактики Я. А. Коменским в его «Великой дидактике», являлся предметом дискуссий и исследований на протяжении столетий. В педагогическом сообществе поиски идеальных методов и методик обучения и преподавания не прекращаются и сегодня. И, как нам кажется, ценность такого поиска сравнима по сложности и важности с исследованиями и разработками в сфере высокотехнологичных наук и производств.

Результаты развития дидактического знания на современном этапе определяют дидактику как науку об обучении, объектом изучения которой является непосредственно *процесс обучения*. Семантика этого понятия включает закономерности, принципы, содержание образования, формы, методы,

технологии *современного процесса обучения*. Развитие дидактики продолжается, объект ее исследования развивается в соответствии с изменением социальных, социокультурных, экономических, геополитических реалий.

Исследователи, занимающиеся изучением традиционных и перспективных обучающих методик, утверждают, что в классической дидактике есть прототипы практически всех «современных» «новых» «эффективных» технологий [1, с. 6, 9; 2, с. 84–85; 3]. В своих исследованиях они приходят к выводам о том, что разработка и использование действительно новых методик и технологий будут эффективными, если опираются на дидактические основания, и, готовя урок с использованием новых обучающих методик и технологий, необходимо определить дидактическую цель использования их на уроке [4; 5; 6; 7; 8].

Мы уже несколько раз выше использовали понятия «методика» и «технология» обучения. В понятийном поле дидактики термин «технологии» (образовательные, педагогические, дидактические, обучающие) появился в конце XX века. Как пишут исследователи, «вхождение данного термина в дидактику сопровождалось дискуссиями о его необходимости, о применимости термина «технология» к сфере преподавания, обучения. Использование термина «технология» естественно в производственных процессах, в которых четко фиксируется последовательность действий, параметры условий и процессов, позволяющих достичь запланированного результата. В педагогике учитель взаимодействует с учеником, к которому жестко определенные действия не применимы, особенно в гуманистических концепциях развития личности. Однако под влиянием «технологов от образования» постепенно понятие обучающих технологий нашло свое место в структуре дидактического знания» [2]. В педагогической литературе, наряду с понятием «обучающая технология», встречаются понятия «образовательная технология», «педагогическая технология», «дидактическая технология». Вслед за учеными, мы рассматриваем их как синонимы, так как традиционно все предлагаемые технологии рассчитаны на процесс обучения и могут решать задачи развития, обучения и воспитания [2].

Анализ тенденций развития дидактики показывает укрепление в педагогическом научном сообществе ее позиций как социально-гуманитарной науки с присущими ей критериями научности, в соответствии с которыми допускается многозначность в определении понятий. Для гуманитарных наук такое состояние дел является обычным (можно привести аналогию примеров определения понятий «личность», «культура», «среда», «пространство» и др.).

***Разработка
и использование
действительно новых
методик и технологий
будут эффективными,
если опираются
на дидактические
основания***

В описанном выше контексте структурное подразделение Российской академии образования «Центр совершенствования методик преподавания дисциплин» начал выполнение задачи по анализу, систематизации и созданию реестра эффективных методик преподавания дисциплин, предметов, курсов (модулей) на различных уровнях образования в рамках исследования актуальных и эффективных методик для их апробации и масштабирования.

**Основные задачи
создания реестра
эффективных методик**

Российская академия образования является ключевым профильным экспертным, научно-методическим и прогностическим центром в области наук об образовании, который ставит перед собой задачи по изучению и анализу мировых достижений в сфере наук об образовании, обобщению и распространению в России и за рубежом прогрессивного отечественного опыта развития образования и достижений в сфере наук об образовании, разработке, апробации и экспертизе новых образовательных технологий, средств и форм организации обучения и воспитания детей.

Цель проекта по созданию реестра эффективных методик преподавания определила актуальность исследования и основные задачи:

1. Анализ и систематизация методик преподавания различных дисциплин, предметов, курсов (модулей), входящих в образовательные программы образовательных организаций Российской Федерации различного уровня и типа.
2. Классификация методик преподавания.
3. Определение актуальных и эффективных методик (для их апробации и масштабирования в образовательных организациях).
4. Создание реестра эффективных методик преподавания.

На начальном этапе (2023–2024 гг.) были сформулированы следующие подзадачи:

1. Структурирование понятия «методика обучения», формирование тезауруса предметной области понятия.
2. Формирование примерного списка методик обучения для внесения в реестр и проведения экспертизы на предмет эффективности.
3. Разработка модели реестра методик обучения (в форме информационного ресурса).

Полное исследование проекта рассчитано на 5 лет (2023–2028 гг.).

**Формирование системы
методов и принципов
исследования**

Методология

Объектами исследования на данном этапе выбраны: структура и семантика понятия

«методика обучения» в соотнесении с понятием «методика преподавания», тезаурус предметной области данного понятия, классификационные характеристики методов обучения, модель реестра эффективных методик обучения.

В ходе решения задач исследования на данном этапе было выполнено следующее.

1. Применен метод решения задачи «с конца»: выполнено структурирование этапов решения задачи по созданию реестра эффективных методик преподавания в форме информационного ресурса, как актуальной формы в условиях цифровой трансформации сфер научных исследований. Применен метод формализации и моделирования, в результате чего разработана модель решения задачи по созданию реестра.
2. Разработана рабочая версия структурирования понятия «методика обучения» в соотнесении с понятием «методика преподавания», начато формирование тезауруса предметной области данного понятия. На данном этапе в него вошли следующие понятия: Дидактика. Педагогика. Преподавание. Учение. Обучение. Методика. Методика обучения. Метод обучения. Педагогическая технология. Образовательная технология. Методические новации.
3. С целью разработки единой классификации методов, начато исследование уже разработанных классификаций и их оснований. За основу взяты следующие основания, легшие в основу тех или иных систем: логическое соответствие этапам общественно-исторического развития, корреляция методов обучения со спецификой учебного материала, формам мышления, роль в развитии психологических процессов, духовно-творческой активности личности, соответствие методов обучения возрастным особенностям учащихся, классификация методов обучения на основе форм и видов передачи и получения информации, соотношение методов с основными этапами обучающе-познавательного процесса (восприятие — первичное усвоение; усвоение — воспроизведение; учебно-творческое выражение) [14].
4. Очерчено проблемное поле исследования, в том числе:
 - необходимость формализации описания методик для приведения к форме, которая соотносится с реестром;
 - формирование критериев включения в реестр технологии экспертной оценки эффективности методик;
 - разработка понятия и критериев эффективной методики для включения в реестр в рамках выполнения задачи;

***Проблемное поле
исследования***

- определение критериев отбора методики для реестра (методики школьных учебников, входящих в федеральный перечень, методики, описанные в кандидатских и/или докторских диссертациях и др.);
- включать ли в реестр зарубежные методики, основания оценки их эффективности;
- разработка инструментария мониторинга применяемых эффективных методик.

Результаты

Нами была определена форма реестра эффективных методик преподавания дисциплин — электронный интерактивный методический ресурс. Данная форма отражает современные требования к методическим инструментам и базам данных, которые могут использоваться для оказания научно-методической поддержки образовательным организациям и содержать ссылки не только на описание самих эффективных методик, но и на конкретные практики внедрения, методические мастерские и т.п.

Фактически существует полисемия (рамочная или явная) многих терминов, широко используются «зонтичные» термины

Было выявлено, что проблемное поле задачи осложнено следующими характеристиками: с одной стороны, требуется четкая формализация понятий для разработки реестра, с другой стороны, фактически существует полисемия (рамочная или явная) многих терминов, широко используются «зонтичные» термины, то есть термины, охватывающие широкий интервал или набор идентичностей, которые рассматриваются как имеющие что-то общее.

Было проведено обособление и семантическое структурирование ряда ключевых для задач исследования понятий, а именно: «преподавание», «обучение», «учение». Это был необходимый этап, так как во многих источниках, связанных с предметными методиками, употребляются разные сочетания данных понятий (в том числе в диссертациях, монографиях, научных и научно-популярных статьях и др.). Целью данного этапа стало уточнение семантики и формирование тезауруса предметной области понятия «методика обучения».

Следует отметить, что исследование соотношения терминов «преподавание» и «обучение» проводится во многих трудах по педагогике. Как правило, применяется исторический и контекстуальный анализы. Однако нельзя говорить о решении проблемы. Существует, например, и точка зрения, которая отрицает разницу в смысловом наполнении данных понятий и закрепляет за ними лишь стилистические оттенки, исторически усто-

явшиеся в русском языке [15], декларирует «что специфика их значения может проявиться при анализе различных контекстов их употребления» [Московкин, Рыкова, 2020, № 3].

В отношении вопроса о соотношении семантики вышеназванных понятий, мы придерживаемся позиции об их различии и необходимости их терминологического очерчивания.

Было начато формирование тезауруса предметной области модели реестра эффективных методик обучения. В итоге на данном этапе исследований в качестве рабочих были приняты следующие базовые определения, закрепленные в разных источниках.

Дидактика (от греч. didaktikos – поучающий) – «общая теория и методика обучения, рассматривающая закономерности, принципы, содержание и методы учебного процесса; часть общей педагогики» [16, с. 17].

Педагогика (от греч. paidagogike – руководство детьми) – «1) как наука о воспитании детей возникла в XVII в. В середине XX в. начала трактоваться как наука об образовании (воспитании, обучении, развитии) человека; раскрывает закономерности образовательного процесса, связи и зависимости между социальной средой, воспитанием, обучением, развитием, изучает процессы социализации, индивидуального развития, здоровьесбережения детей и взрослых, обобщает педагогическую практику; 2) образовательная практика, которая должна строиться на научных основах, но в значительной мере представляет собой искусство воспитания и преподавания, во многом зависящее от мастерства и личностных качеств педагога; 3) учебный курс, который преподается в педагогических учебных заведениях и в кратком виде входит в структуру блока общекультурных дисциплин как важный элемент культуры, овладение которым необходимо каждому» [16, с. 23].

Преподавание (синоним – обучающая деятельность) – педагогическое управление учебной деятельностью обучающегося (обучающихся); один из компонентов процесса обучения. Преподавание реализуется как непосредственно педагогом, так и в опосредованной форме и предполагает встречно направленный процесс учения. Деятельность преподавателя включает в себя: отбор, систематизацию, структурирование, восприятие, осознание и овладение учебной информацией и методами работы с ней обучающимися и предъявление им в педагогической практике; организацию рациональной, эффективной, адекватной задачам обучения деятельности каждого обучающегося по овладению предлагаемой системой знаний и умений. Деятельность преподавателя предполагает также планирование и организацию им собственной работы. [18, с. 176–177].

**Формирование
тезауруса модели
реестра эффективных
методик обучения**

Учение — «особым образом организованное познание; познавательная деятельность обучаемых, направленная на овладение суммой знаний, умений и навыков, способов учебной деятельности» [17, с. 277].

Обучение — «систематическое развитие обучаемых в рамках образовательных институтов путем вооружения их знаниями, выработки умений, навыков, способов деятельности, а также развитие способностей и личностных качеств на основе заранее разработанных и утвержденных программ и в результате собственной активной деятельности» [16, с. 22].

Методика (в образовании) — «описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах; “собрание правил воспитательной деятельности” (К. Д. Ушинский)» [17, с. 132].

Методика обучения как частная дидактика (частная теория обучения) — «совокупность упорядоченных знаний о принципах, содержании, методах, средствах и формах организации учебно-воспитательного процесса по отдельным учебным дисциплинам, обеспечивающих решение поставленных задач» [17, с. 133].

Метод обучения — «способ взаимосвязанной и взаимообусловленной деятельности педагога и учащихся, направленной на реализацию целей обучения; система целенаправленных действий педагога, организующих познавательную и практическую деятельность обучаемых и обеспечивающих решение задач обучения. Правомерен бинарный (двойственный) подход к М.о.: деятельность учителя — деятельность учащихся (М. И. Махмутов, М. М. Левина, Т. И. Шамова)» [16, с. 63].

Педагогическая технология — «совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; это организационно-методический инструментарий педагогического процесса (Б. Т. Лихачев)» [16, с. 68].

Образовательная технология — «решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению; выявление принципов и разработка оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, с помощью конструирования и применения оправдавших себя эффективных методов» [16, с. 66].

Методические новации — «нововведения, новые системы обучения или новые элементы действующих систем обучения, развития, управления, обогащения этих систем» [16, с. 64].

С нашей точки зрения при разработке реестра эффективных методик необходимо учитывать ряд областей междисциплинарных исследований

и применение отдельных технологий в методиках обучения, а именно: психодидактика, социодидактика, кибердидактика, нейродидактика и др.

Обсуждение (дискуссия)

Представление о методах обучения в процессе развития дидактики претерпевало изменение. На данном этапе методы обучения представляют посредством двух уровней: общедидактическим и предметным. Данное направление исследований вызывало научный интерес многих выдающихся ученых. В учебном пособии И. М. Осмоловской сделана попытка обобщенного анализа развития подходов к решению проблем методов обучения и их классификации [2]. Автор описывает разработки теории методов обучения, сделанные М. М. Пистраком, П. Н. Шимбиревым, Б. П. Есиповым, Н. К. Гончаровым, Ю. К. Бабанским, Н. А. Сорокиным, И. Я. Лернером, В. В. Краевским, М. Н. Скаткиным, М. И. Махмутовым и др. [Осмоловская, 2021, с. 77–78]. Отмечает «попытки создания новых классификаций методов или дополнения существующих групп методов обучения», указывая В. А. Ситарова, А. В. Хуторского, В. В. Гузеева, В. И. Загвязинского и др. [Осмоловская, 2021, с. 80–81].

Проблема общего тезауруса: практически у каждого автора представлена оригинальная терминологическая система

Выводы, сделанные И. М. Осмоловской, с которыми мы вполне согласны, следующие: «Однако до сих пор единого, всеми дидактами принятого, определения методов обучения не существует» [2, с. 79]. И свою мысль автор продолжает в следующем тезисе: «Приведенный обзор педагогической литературы показывает, что говорить о создании в дидактике полноценной теории методов обучения рано: нет достаточного количества фактов, которые должна объяснить теория, нет законов и закономерностей. Есть некоторые теоретические положения, касающиеся выявления сущности и структуры методов обучения, разработанные по разным основаниям классификации методов» [Осмоловская, 2021, с. 79].

Даже тот факт, что многие из данных систем понятий коррелируют между собой, не влияет на объективные трудности формирования тезауруса понятия «методика обучения» для разработки реестра эффективных методик.

Исходя из понимания того, что педагогический процесс в целостном представлении обеспечивается единой классификацией методов, включающей в себя классификационные характеристики, разработанные отдельными учеными в рамках своих систем, Б. Т. Лихачев выделяет ряд

классификаций как бы составляющих классификацию классификаций [14]. Данный подход позволяет на следующих этапах исследования провести структурный семантический анализ.

Промежуточные результаты исследования представлены в рамках следующих мероприятий:

1. Э. В. Миндзаева, вед. аналитик Центра совершенствования методик преподавания дисциплин РАО, к.п.н. Доклад «Методология педагогических исследований: актуальные вопросы анализа и систематизации методик преподавания дисциплин» на ежегодной Международной научно-практической конференции «Образовательное пространство в информационную эпоху», 6–7 июня 2023 г. (International conference “Education Environment for the Information Age”. EEIA-2023)¹.

2. Э. В. Миндзаева, ведущий аналитик Центра совершенствования методик преподавания дисциплин РАО, к.п.н. Доклад «К вопросу об анализе и систематизации методик в системе образования» на расширенном совещании Центра совершенствования методик преподавания дисциплин и Отделения общего среднего образования РАО 05.07.2023.

Заключение

Три варианта решения задачи по созданию реестра эффективных методик

Таким образом, разработка модели реестра эффективных методик обучения актуализировала проблему неоднородности терминологического поля дидактики, которое усугубляется ее развитием и как следствие расширением понятийного поля — появляются новые понятия, разрабатываются новые гипотезы, формулируются теоретические концепции, появляются новые дидактические теории и продолжают разрабатываться старые. Насколько это способствует улучшению качественного описания уже существующих дидактических объектов и позволяет систематизировать эмпирически накопленный материал, остается не всегда понятным.

На данном этапе выработана рабочая гипотеза исследования, которая состоит в следующем. В рамках выполнения задачи по разработке реестра эффективных методик предстоит три варианта решения задачи:

¹ Программа конференции: https://instrao.ru/images/EEIA-2023/EEIA-2023_%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0_%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%84%D0%B5%D1%80%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D0%B8.pdf

Запись видео: https://vk.com/video-215962627_456239111

1. Выбрать один подход к классификации, одну систему (с учетом мнения экспертного научно-педагогического сообщества), и сделать ее основой для реестра.
2. Сформировать синтетическую классификацию на основе нескольких подходов.
3. Разработать новый подход, который станет базой для формирования новой системы понятий.

Благодарности

Выражаем благодарность Отделению общего среднего образования Российской академии образования.

Исследование выполняется в соответствии с функциями Центра совершенствования методик преподавания дисциплин РАО (Положение о Центре утверждено приказом Президента РАО О. Ю. Васильевой от 20.04.2023 № 74).

Список литературы

1. Осмоловская И. М. Дидактика: от классики к современности: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
2. Осмоловская И. М. Дидактика: учебное пособие. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2021. 232 с.
3. Гайфуллин В. Г. Технологические подходы в педагогике. Ученые записки, Изд-во ТГГИ, Казань, 2000. С. 34–42.
4. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
5. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. М.: Знание, 1989. 80 с.
6. Махмутов М. И. Современный урок. М.: Педагогика, 1985. 184 с.
7. Махмутов М. И., Ибрагимов Г. И., Чошанов М. А. Педагогические технологии развития мышления учащихся. Казань, тип. ГЖИ, 1993. 88 с.
8. Шамова Т. И. и др. Педагогические технологии: что это такое и как их использовать в школе. Москва — Тюмень, 1994. 274 с.
9. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 207 с.
10. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
11. Слостенин В. А. и др. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В. А. Слостенина. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 576 с.

12. Кукушин В. С. Теория и методика обучения / В. С. Кукушин. Ростов н/Д.: Феникс, 2005. 474 с.
13. Понятия «педагогическая технология», «методика», «методы», «средства», «формы»: учебные и информационно-методические материалы в помощь педагогу / сост. Т. А. Корчак. Екатеринбург: Колледж бизнеса, управления и технологии, 2015. 58 с.
14. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций: Учеб. пособие для студентов пед. учебн. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: Юрайт, 1999. 465 с.
15. Московкин Л. В., Рыкова Е. Б. О педагогических терминах «обучение» и «преподавание» / Санкт-Петербургский государственный университет. Профессорский журнал. Серия: русский язык и литература. № 3 (3) 2020. С. 34–42.
16. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.]; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
17. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д.: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
18. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. 268 с.

Сведения об авторах

Миндзаева Этери Викторовна — кандидат педагогических наук, ведущий аналитик, ФГБУ «Российская академия образования», Центр совершенствования методик преподавания дисциплин, Москва, Россия. ORCID ID: 0000-0002-3374-1740. E-mail: 1vega1@mail.ru

© Э. В. Миндзаева, 2023



METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL RESEARCH: TOPICAL ISSUES OF ANALYSIS AND SYSTEMATIZATION OF METHODS OF TEACHING DISCIPLINES

E. V. MINDZAEVA

The research presents the interim results of the study of the “Center for Improving Teaching Methods of Disciplines” of the Russian Academy of Education on the analysis, systematization, and creation of a register of effective teaching methods for disciplines, subjects, and courses (modules) at various levels of education as part of the study of relevant and effective methods for their testing and scaling. The author indicates that the importance of the search for perfect

methods and techniques of learning and teaching, which has been conducted for centuries, is comparable in complexity and importance with research and development in the field of high-tech sciences and industries. From the authors' point of view, when developing a register of effective training methods, advanced methodological principles of didactic research, a set of didactic objects, and a set of interdisciplinary approaches used should be considered. The author describes objective difficulties arising when forming a thesaurus of the concept of "teaching method" for the development of a register of effective methods. A research hypothesis is presented, which formulates possible options for solving the problem of developing a register of effective methods.

Keywords: methodology, didactics, training methodology, pedagogical technology, didactic system, register of effective training methods.

References

1. *Osmolovskaya I. M.* Didaktika: from classics to modernity: monograph. M.: St. Petersburg; Nestor-Istoria, 2020. 248 s.
2. *Osmolovskaya I. M.* Didaktika: a textbook. M.: FSBNU "Institute of Education Development Strategy RAO", 2021. 232 p.
3. *Gaifullin V. G.* Technological approaches in pedagogy. Scientific notes, Publishing House of TGGI, Kazan, 2000. S. 34–42.
4. *Bespalko V. P.* Components of pedagogical technology. M.: Pedagogy, 1989. 192 s.
5. *Clarín M. V.* Pedagogical technology in the educational process. M.: Knowledge, 1989. 80 s.
6. *Makhmutov M. I.* Modern lesson. M.: Pedagogy, 1985. 184 s.
7. *Makhmutov M. I., Ibragimov G. I., Choshanov M. A.* Pedagogical technologies for the development of student thinking. Kazan, type. GZHI, 1993. 88 p.
8. *Shamova T. I. et al.* Pedagogical technologies: what is it and how to use it in school. Moscow – Tyumen, 1994. 274 s.
9. *Methods of systemic pedagogical research: textbook/ed. N. V. Kuzmina.* M.: Public education, 2002. 207 s.
10. *Selevko G. K.* Modern educational technologies. Tutorial. M.: Public education, 1998. 256 s.
11. *Slastenin V. A. et al.* Pedagogy. Study Manual for Student Higher Education educational institutions / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyonov; Ed. V. A. Slastenina. M.: Publishing Center "Academy". 2013. 576 s.
12. *Kukushin B. C.* Theory and methodology of training / B. C. Kukushin. Rostov n/D.: Phoenix, 2005. 474 s.
13. The concepts of "pedagogical technology", "methodology", "methods", "means", "forms": Educational and information-methodological materials to

- help the teacher / comp. T. A. Korchak. Yekaterinburg: College of Business, Management and Technology, 2015. 58 s.
14. *Likhachev B. T.* Pedagogy. Lecture course: Educational manual for L65 students of ped. training institutions and students of IPK and FPK. M.: Jurite, 1999. 465 p.
 15. *Moskovkin L.V., Rykova E. B.* On pedagogical terms “teaching” and “teaching” / St. Petersburg State University. Professorship Journal. Series: Russian language and literature. № 3 (3) 2020. S. 34–42.
 16. Pedagogical Dictionary: a textbook for students of higher educational institutions/ [V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova, T. A. Strokova, etc.]; ed. V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova. M.: Publishing center “Academy”, 2008. 352 s.
 17. *Kocapirova G.M., Kocapirova A. Yu.* Dictionary of Pedagogy. Moscow: MarT ICC; Rostov n/D.: MarT Publishing Center, 2005. 448 s.
 18. *Novikov A. M.* Pedagogy: a dictionary of the system of basic concepts. M.: Publishing Center IET, 2013. 268 s.

About the Author

Mindzaeva Eteri Viktorovna — Candidate of Pedagogical Sciences, Leading Analyst of the Center for the Improvement of Teaching Methods of Disciplines of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. ORCID ID: 0000-0002-3374-1740. E-mail: lvega1@mail.ru

© E. V. Mindzaeva, 2023 

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

М. Н. ВЕТЧИНОВА, М. В. РЫБАК

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

(ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»; ФГБОУ ВО «Государственный университет управления»;

e-mail: marx2003@list.ru; soyez_le_bienvenu@mail.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-3-175-195

Необходимость участия в межкультурном диалоге с представителями разных стран актуализирует вопрос подготовки к межкультурной коммуникации, а именно изучение иной культуры, но непременно на основе знаний родной культуры обучающихся. В связи с этим готовность будущего преподавателя к реализации культурологического подхода в обучении иностранным языкам имеет важное социальное и практическое значение. В статье показано, что в России с начала 90-х гг. XX в. произошли значительные изменения в контексте изучения иностранных языков, которые стали рассматриваться как реальное средство общения с представителями иных культур, именно поэтому в процессе изучения иностранного языка непременно должна изучаться культура народа. Продемонстрирована актуальность культурологического подхода к преподаванию иностранных языков, раскрыта роль преподавателя в его реализации. Конкретизируются требования к изучению иностранных языков, которые обозначены в ФГОС, а также требования к подготовке преподавателя иностранных языков, которые отражены в образовательных программах высшего образования направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». Представлены дисциплины, благодаря которым будущие преподаватели получают сведения о культуре страны изучаемого языка. Приведены конкретные примеры того, как в процессе изучения дисциплин культурологической направленности студенты знакомятся с иной культурой, с жизнью народа страны изучаемого языка, что способствует формированию их общекультурной и профессиональной компетенции. Сделан вывод о том, что, благодаря культу-

рологическим знаниям, полученным в процессе обучения в высшем учебном заведении, преподаватель сможет формировать у своих учеников не только языковые умения и навыки, но и знания культуры народа, язык которого изучается.

Ключевые слова: культура страны; культурологический подход; культурологические дисциплины; культурологические знания; преподаватель; иностранные языки; формирование культуры личности; общекультурные компетенции; профессиональная подготовка; лингвострановедческий подход.

Введение

В современном сложном мире межкультурному диалогу уделяется пристальное внимание, а вопросам подготовки к коммуникации с представителями иных культур отводится важное место в государственной политике. Это связано с осознанием того, что диалог и взаимопонимание между разными странами и народами — наиболее эффективный способ решения глобальных мировых проблем, от которых зависит дальнейшее развитие человечества.

Значимость участия в межкультурной коммуникации отражена в документах Российской Федерации — «Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России» (2009 г.) и Указ президента Российской Федерации «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (2012), где подчеркивается «открытость России мировому сообществу» [1], а также необходимость решения задач «международного культурного и гуманитарного сотрудничества как средства налаживания

межцивилизационного диалога, обеспечения взаимопонимания между народами» [2].

***Подготовка
к межкультурной
коммуникации
в процессе изучения
иностранных языков***

Следовательно, актуальным является вопрос подготовки к межкультурной коммуникации, а именно изучение иной культуры, что нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах всех уровней образования. Поскольку дисциплина «Иностранный язык» является «проводником» в культуру страны изучаемого языка, то именно задачи, которые сформулированы в различных документах, отражают суть изучения иностранных языков в российском образовании.

***Стандарты
и преемственность
в определении цели
изучения иностранных
языков***

Анализ документа «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413»,

ФГОС ВО (3+) на уровне бакалавриата и магистратуры, а также ФГОС ВО с учетом профстандартов (3++) на уровне бакалавриата, специалитета и магистратуры позволяет заключить, что данные стандарты демонстрируют преемственность в определении цели изучения иностранных языков, которая заключается в уважении к иной культуре, соблюдении норм вежливости в межкультурном общении, формировании способности к коммуникации для решения задач межличностного, межкультурного взаимодействия, академической и профессиональной деятельности с учетом разнообразия культур [3; 4; 5].

Методология

Материалами для статьи стали научные труды отечественных ученых о целенаправленном потенциале культурологического подхода в обучении иностранным языкам, о проблемах формирования готовности преподавателя иностранного языка к реализации культурологического подхода в образовательном процессе: ФГОС разных поколений; профессиональные образовательные программы высшего образования направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата) Московского городского педагогического университета «Педагогическое образование» направленность «Методика преподавания английского и немецкого языка» (2018 г.), Курского государственного университета «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (2016 г.), Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена «Лингвистика» направленность «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (2018 г.). Рабочие программы следующих дисциплин: «История литературы стран первого/второго иностранного языка», «История, география и культура стран первого/второго иностранного языка», «Страноведение первого/второго иностранного языка», «Межкультурная коммуникация», «Технологии обучения иностранному языку», «Иностраный язык», «Языковая картина мира», «Введение в теорию МКК», «Практикум по МКК», «Формирование социокультурной компетенции на уроках», «Культура обучения иностранному языку», «Культура речевого общения на первом иностранном языке», «Межкультурное общение», «Лингвострановедение», «Лингвокультурология», «Литература стран изучаемого (немецкого) языка», «Страноведение и лингвострановедение».

Методологической основой исследования выступают культурологический и аксиологический подходы в обучении иностранным языкам,

***Методологическая
основа исследования –
культурологический
и аксиологический
подходы в обучении
иностранному языку***

позволяющие рассматривать процесс преподавания иностранного языка как процесс соизучения языка и культуры, имеющий образовательное и воспитательное значение, выявлять и представлять конкретные примеры подготовки будущего преподавателя к реализации культурологического подхода в обучении иностранным языкам.

В работе использовались теоретические методы научного познания: классификация, концептуализация, обобщение, анализ, изучение опыта подготовки будущего преподавателя к реализации культурологического подхода в обучении иностранным языкам.

Результаты

Стратегически важным подходом в подготовке обучающихся к межкультурному взаимодействию является культурологический подход в образовании, высокий интерес к которому обозначился еще в 90-е г. XX в. и который до настоящего времени является методологической основой системы образования, одним из главных подходов в формировании и развитии культуры обучающихся.

Становление и разработка культурологического подхода в образовании

Значительный вклад в становление и разработку культурологического подхода в образовании внесен Н. Б. Крыловой «Эстетический потенциал культуры» (1990), А. П. Валицкой «Новая школа России: культуротворческая модель в контексте задач духовно-нравственного воспитания» (2010) и другими. Н. Б. Крылова характеризует образование как часть культуры и подчеркивает, что культурологический подход способствует саморазвитию и самосовершенствованию личности [6]. По мнению А. П. Валицкой, культурологический подход в образовании ориентирован на становление личности в культуре и социуме. Автор утверждает, что «задача школы состоит в том, чтобы ориентировать, а не адаптировать личность по отношению к социуму, сообщить ей способность духовной защиты и креативного действия» [7].

В научной литературе *культурологический подход* рассматривается как «комплексное интегративное педагогическое понятие, функционально играющее на различных стадиях образовательного процесса роль его принципа, условия, средства; содержательно опирающееся на культуру как средство педагогической деятельности; структурно состоящее из трех компонентов: практически-деятельностного, познавательного-информационного, ценностно-ориентирующего; процессуально представляющее собой процесс культурологического развития личности» [8, с. 113].

Аксиоматичное значение приобретает необходимость культуроведческого образования и реализация культурологического подхода к преподаванию иностранных языков. Обучение иностранным языкам как средству межкультурного общения невозможно без знакомства с культурой страны. Разработкой культурологического подхода к преподаванию иностранных языков занимались такие ученые как Г. В. Елизарова «Культура и обучение иностранным языкам» (2006), Е. П. Любичкая «Культурологический подход при организации внеаудиторной работы студентов в процессе преподавания иностранного языка» (2019) и другие. По их мнению, процесс языкового образования является эффективным, когда культура наравне с лексикой и грамматикой является одной из ключевых составляющих учебных занятий [9; 10]. Е. П. Любичкая, к примеру, считает иностранный язык мощным потенциалом культурного развития, который «благодаря его уникальной специфике затрагивает культурные и духовные ценности народа, традиции, обычаи», таким образом, происходит инкультуризация личности обучающихся [10].

Интерес ученых к потенциалу культурологического подхода способствовал тому, что к сегодняшнему дню в арсенале преподавателей иностранных языков имеются *лингвострановедческий, лингвокультурологический, социокультурный, межкультурный, поликультурный* и другие подходы, которые объединены идеей о необходимости соизучения языка и культуры.

Так, разработкой *лингвострановедческого подхода* занималась М. А. Ариян («Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы»). По мнению автора, лингвострановедческий подход ознакомит обучающихся с реалиями страны изучаемого языка [11]. Е. М. Верещагин и В. Г. Костомаров в работе «Лингвострановедческая теория слова» (1980) определили, что данный подход выявляет в языке национально-культурную семантику [12]. Г. Д. Томахин в труде «Лингвострановедение: что это такое?» (2001) характеризуют лингвострановедческий подход как формирование коммуникативной компетенции в процессе межкультурной коммуникации [13]. Анализируя утверждения ученых, мы можем заключить, что данный подход предполагает овладение знаниями о национальной культуре носителей языка.

Необходимость культуроведческого образования и реализация культурологического подхода к преподаванию иностранных языков

В арсенале преподавателей иностранных языков имеются различные подходы, которые объединены идеей о необходимости соизучения языка и культуры

Становление *лингвокультурологического подхода* связано с исследованиями В. В. Воробьева «Лингвокультурология» (1997), который считает, что необходимо изучать мир носителей языка для того, чтобы понять особенности речепотребления [14]. В. А. Маслова «Лингвокультурология» (2001) определяет лингвокультурологический подход как отображение культурно-национальной ментальности его носителей [15]. Все исследования данного подхода центрированы на изучении языка в неразрывной связи с культурой.

Сущность и важность *социокультурного подхода* раскрыта во многих работах В. В. Сафоновой, а также в ее исследованиях, осуществленных в соавторстве, например, с А. Н. Россинской — «Коммуникативно-речевая, культуроведческая и когнитивная направленность процесса стандартизации языкового образования в России, США и Канаде» (2008), где отмечено, что во главу образовательного процесса поставлено социокультурное воспитание, формирование социокультурных знаний, которые реализуются в диалоге культур. Сущность социокультурного подхода, по мнению авторов, находится в тесном контакте с коммуникативно-ориентированным обучением иностранным языкам [16].

Вопросы *межкультурного подхода* анализировали в своих трудах Г. А. Масликова «Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе» (1998), определяя данный подход как сопоставление языков и культур, который способствует преодолению воздействия родного языка и культуры [17]. Е. Г. Тарева в работе «Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики» (2014) указывает, что межкультурный подход нацелен на формирование равноправия культур в процессе обучения [18].

Поликультурный подход раскрыт в трудах О. В. Гуколенко «Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования» (2006), здесь автор отмечает, что данный подход закладывает гражданские начала в человеке и формирует умение жить в гармонии с другими культурами [19]. П. В. Сысоев в исследовании «Языковое поликультурное образование: теория и практика» (2008) также трактует процесс изучения иностранных языков как поликультурное образование [20].

**Культуроведческие
подходы
к преподаванию
иностраных языков**

Как видим, несмотря на существующее достаточно солидное число культурологических, или, как их еще называют в научной литературе, культуроведческих, подходов к преподаванию иностранных языков, все они объединены общей идеей о том, что язык и культуру непременно надо изучать параллельно, следовательно, в процессе преподавания иностранного

языка должны изучаться не только лексика, грамматика и фонетика, но обязательно культура народа.

Безусловно, культурологический подход реализуется в процессе изучения иностранного языка во всех средних и высших учебных заведениях страны. Например, в Государственном университете управления (г. Москва) в образовательной программе «Мировая экономика» по направлениям подготовки 38.03.01 «Экономика» в рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» указано, что целями освоения дисциплины являются: 1) формирование практических навыков владения иностранным языком в письменной и устной форме в повседневном и профессиональном общении; 2) развитие научного стиля мышления; 3) расширение кругозора, повышение общего культурного уровня общения и речи. В рабочей программе дисциплины «Второй иностранный язык в мировой экономике и международном менеджменте (базовый уровень) (Часть 1)» цели освоения дисциплины заключаются в: 1) формировании практических навыков владения вторым иностранным языком в письменной и устной форме в повседневном общении; 2) способности к анализу и обобщению информации; 3) расширении кругозора обучающихся, повышении уровня их общей культуры, культуры мышления, общения и речи; 4) умении адаптироваться к изменяющимся условиям при контакте с представителями различных культур. Требования к результатам освоения дисциплины выражены в следующих компетенциях: ОК-4, ОК-7, ПК-7. Подобные требования к изучению иностранного языка предъявляются и на других направлениях подготовки университета.

Как видим, основной целью изучения иностранных языков является повышение уровня культуры, расширение кругозора, а также подготовка к участию в межкультурной коммуникации. Поставленную цель можно достичь формированием способности к межкультурной коммуникации, т.е. научить обучающихся понимать иную культуру и общаться с ее представителями. Здесь необходимо подчеркнуть, что культурологический подход в обучении иностранным языкам призван выполнять следующие функции: 1) развивающую (направлена на развитие социально и профессионально значимых свойств); 2) учебную (сосредоточена на овладении всеми речевыми функциями и различными формами общения); 3) воспитательную (реализация нравственного воспитания в профессиональной иноязычной коммуникации); 4) познавательную (понимание иной культуры, ее менталитета, системы ценностей народа); 5) профессиональную (изучение профес-

***Формирование
способности
к межкультурной
коммуникации
обучающихся***

Формирование компетенций будущих преподавателей иностранных языков

сионального этикета и иноязычной культуры с целью предотвращения недопонимания между представителями разных культур).

Центральное место в ознакомлении обучающихся с культурой народа страны изучаемого языка и передаче ее основ обучающимся занимает преподаватель. От его деятельности, уровня культуры и владения культурологической информацией, умения поделиться ею в наибольшей степени зависит формирование культурологических знаний учащихся. В связи с этим важно у будущих преподавателей иностранных языков сформировать необходимые компетенции, чтобы после окончания высшего учебного заведения они были готовы к реализации культурологического подхода в обучении иностранным языкам.

На важность формирования готовности будущего преподавателя к реализации культурологического подхода в обучении указывает подавляющее большинство исследователей, занимавшихся вопросами подготовки преподавателей, в их числе: М. А. Верб «Введение в педагогическую деятельность», В. Л. Бенин «Педагогическая культурология или культурологический взгляд на педагогику» (2011) и другие.

В. Л. Бенин рассматривал культуру и педагогику как социальные автономные сферы, утверждая, что в подготовке преподавателя участвует комплекс культурологических дисциплин. Ученый выделяет три основных компонента в подготовке педагога, а именно: культурологический, педагогический и комплексный. Автор отмечает важность и ответственность, которая ложится на плечи будущего педагога в связи с растущим многообразием культур [21]. М. А. Верб, в свою очередь, писал, что воспитание педагогической культуры у будущего педагога не сможет появиться в вакууме, она должна вырасти из общей культуры, являясь ее продолжением и надстройкой [22].

Знаниецентрическая парадигма образования в профессиональной подготовке будущих учителей/преподавателей иностранных языков

Зачем нужно знать культуру страны изучаемого языка? Отражением нашего восприятия мира является язык, в котором закладываются все окружающие нас реалии. Погружаясь в иную культуру, обучающиеся начинают понимать общее и отличное в разных культурах, учатся воспринимать мир с позиции культурного релятивизма.

После распада СССР в отечественном образовании особое внимание в профессиональной подготовке будущих учителей/преподавателей иностранных языков уделялось знаниецентрической

парадигме образования. Отметим, что в данной парадигме образования «знать» рассматривалось как «запомнить» и «воспроизвести» в соответствии с образовательной ситуацией. Но такое отношение к багажу знаний, навыков, умений, сформированному в процессе предметной подготовки преподавателя, претерпело существенные изменения.

Согласно требованиям, указанным в профессиональном стандарте педагога (2022 г.), преподаватель иностранных языков должен обладать знаниями предмета и программы обучения, уметь планировать, проводить занятия и анализировать их эффективность. Преподавателю необходимо объективно оценивать знания обучающихся, а также владеть подходами к обучению, формами и методами.

О профессиональной компетенции преподавателя иностранных языков подробно говорится в работах С. В. Боголеповой и Е. Н. Солововой. Осуществив анализ компетентностных матриц, стандартов и исследований по выявлению компетенций преподавателя иностранных языков, они предложили матрицу компетенций преподавателя высшей школы, а именно: коммуникативные, педагогические, аксиологические, научные и организационные. Они также предлагают разработку экзаменационных и аттестационных материалов, которые позволят надежно и объективно оценить компетентность преподавателя иностранных языков [23].

М. А. Ариян отмечает, что к личности преподавателя предъявляются довольно высокие требования: нравственность, социальная зрелость, общая и профессиональная культура, гуманистическая направленность личности и коммуникативная самостоятельность [24]. Отмечается также необходимость формирования способности к созданию и поддержанию постоянного контакта с обучающимися. По мнению М. А. Ариян, первостепенную роль в формировании личности играет педагог, воспитывая в своем ученике человека культуры, профессионала, который готов к жизни в конкурентном и высокотехнологичном мире.

И. А. Зимняя в своем обращении к студенту — будущему педагогу — писала, что в педагогике существуют две заповеди, определяющие характер и эффективность педагогического воздействия, а именно: «пойми ученика» и «помоги ему научиться». Такой совет будущим педагогам способствует основной задаче образования, а именно «развитие и становление личности ученика» [25].

Профессиональные компетенции преподавателя иностранных языков

Проблемы подготовки преподавателя к профессиональной деятельности на основе личностно-деятельностного подхода

В понимании И. А. Зимней, будущий преподаватель обязан владеть культурой поведения и общения, культурой интеллектуальной деятельности. Она справедливо отмечает: «Педагог — это образец, которому сознательно, а чаще неосознанно подражают ученики, перенимая то, что делает учитель» [25]. Обратим внимание, что И. А. Зимняя анализирует проблемы подготовки преподавателя к профессиональной деятельности на основе личностно-деятельностного подхода, согласно которому в центре образовательного процесса находится обучающийся.

В подготовке преподавателя иностранных языков, формировании его профессиональной и общей культуры важная роль принадлежит культурологическому подходу. И. Ф. Исаев указывал, что, благодаря данному подходу, будущий преподаватель иностранных языков овладевает общей и профессионально-педагогической культурой, а впоследствии сможет реализовать в своей практике культуроведческие функции образования.

**Педагогика
культуросообразна
и отражает уровень
культуры народа**

По мнению И. Ф. Исаева, педагогика культуросообразна и отражает уровень культуры народа. Исследуя проблемы педагогического образования, в использовании культурологического подхода он видит, «совокупность теоретико-методологических положений и организационно-педагогических мер, направленных на создание условий по освоению и трансляции педагогических ценностей и технологий, обеспечивающих творческую самореализацию личности учителя в профессиональной деятельности» [26]. Он утверждает, что основным системообразующим показателем становления педагога является формирование и развитие профессионально-педагогической культуры. Он убежден, что для преподавателя важно овладеть культурно-педагогическим наследием и являться субъектом культуры в процессе своей педагогической деятельности.

Согласно мнению В. В. Сафоновой, особую актуальность получают проблемы культурологической подготовки преподавателей иностранных языков. Она считает, что необходимо разработать социально-педагогические, лингводидактические и методические основы социокультурного образования, которые будут направлены на развитие обучающихся как субъектов диалога культур, на их подготовку к межкультурному взаимодействию, а также на дальнейшую трансляцию культуры страны изучаемого языка в своей педагогической деятельности. В. В. Сафонова также представляет опыт исследований коммуникативной компетенции, считая, что ее формирование и развитие является ключевым фактором

успеха в профессиональной деятельности преподавателя иностранных языков. К такому мнению присоединилась Е. Н. Соловова, но с предложением уделить особое внимание формированию рефлексивного мышления, которое необходимо будущему преподавателю для решения профессиональных задач. При этом ученые-педагоги подчеркивают важность применения инновационных подходов к обучению.

Ж. Н. Шмелева задается вопросом, каковы функции преподавателя в аудитории и как эти функции должны выполняться. Она высказывает точку зрения, что личность преподавателя оказывает положительное воспитательное влияние на обучающегося, а именно: его образование, манеры, дружелюбное отношение к обучающимся; честность в отношениях с обучающимися, владение педагогическим мастерством, внешний вид, желание помочь и направить обучающегося, способность понять и т.д. [27].

Е. Н. Дмитриева и О. Г. Оберемко в своем исследовании подчеркивают, что современную образовательную среду отличают: открытость образовательного процесса, интеграция научного знания и современные подходы к обучению. Осмысливая методологию подготовки преподавателя иностранных языков, можно предположить, что она должна отвечать как современным реалиям, так и современному развитию научных представлений о языке и культуре. Авторы утверждают, что основой подготовки преподавателя иностранных языков является культурологическая парадигма. Это подтверждается фактом, что в образовательном пространстве существуют четыре образовательные идеи: традиционная или когнитивно-информационная, культурологическая, компетентностная и личностная. Эти идеи сегодня получили статус подходов, которые входят, по мнению авторов, в культурологическую парадигму подготовки преподавателя иностранных языков. «Таким образом, культурологический подход символизирует сущностную идею подготовки, определяющую базовые характеристики всех ее компонентов, а также угол зрения их трактовки при проектировании и осуществлении образовательного процесса» [28].

Сегодня в научных исследованиях звучит мысль о том, что, используя культурологический

Основой подготовки преподавателя иностранных языков является культурологическая парадигма

Применение культурологического подхода в подготовке преподавателя иностранных языков, позволяет решить ряд таких проблем, как отчуждение содержания образования, пассивность и лингвострановедческая интерференция

подход в подготовке преподавателя иностранных языков, можно решить ряд таких проблем, как отчуждение содержания образования, пассивность и лингвострановедческая интерференция. Из чего следует, что важным показателем в подготовке преподавателя является: 1) процесс овладения иноязычной культурой, 2) лингвострановедческий аспект как обучение языку и культуре с начального этапа подготовки, 3) использование культуроведческой направленности в образовательных технологиях и методах. Предполагается, что в совокупности это приведет к развитию культуры и личностного потенциала обучающихся, к активизации мышления и других когнитивных процессов.

Бесспорно, развитие самосознания будущих преподавателей иностранных языков как культурно-исторических субъектов и как субъектов диалога культур осуществляется в процессе социокультурного образования для того, чтобы студент, будущий преподаватель, смог осознать себя субъектом диалога культур, существенно развить навыки и умения культуроведческого общения.

Обсуждение

Исходя из этого сформулированы требования к подготовке преподавателя иностранного языка, которые отражены в профессиональных образовательных программах высшего образования направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата). Для сравнения мы изучили программы некоторых отечественных вузов: Московского городского педагогического университета «Педагогическое образование» направленность «Методика преподавания английского и немецкого языка» (2018 г.), Курского государственного университета «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (2016 г.), Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена «Лингвистика» направленность «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» (2018 г.)

Так, в Московском городском педагогическом университете в основной профессиональной образовательной программе высшего образования направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» направленности «Методика преподавания английского и немецкого языка» в первую очередь нас интересовал перечень дисциплин, обеспечивающих реализацию ОПОП, в процессе изучения которых обучающиеся — будущие преподаватели иностранных языков — получают культурологические знания: «Иностранный язык», «Языковая картина мира», «Введение в теорию МКК», «Практикум по МКК», «Формирование социокультурной компетенции на уроках», «Теория лингвокультурных

исследований», «Культура обучения иностранному языку», «Культура речевого общения на первом иностранном языке», «Межкультурное общение», «Лингвострановедение», «Лингвокультурология» и другие. Общими целями и задачами освоения дисциплин являются расширение и углубление лингвострановедческих знаний как условий реализации межкультурного иноязычного общения, развитие языковой и коммуникативной компетенции обучающихся и формирование готовности к эффективной коммуникации в различных сферах профессиональной деятельности, формирование у обучающихся представления о языковой картине мира, расширение общекультурного и филологического кругозора, изучение основных понятий и терминологии межкультурной коммуникации.

Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена по специальности «Лингвистика» направленность «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» в процесс подготовки преподавателей включает следующие дисциплины культурологического содержания, а именно: «История литературы стран первого/второго иностранного языка», «История, география и культура стран первого/второго иностранного языка», «Страноведение первого/второго иностранного языка», «Межкультурная коммуникация», «Технологии обучения иностранному языку». Цели и задачи представленных дисциплин направлены на изучение культурных и ментальных особенностей иноязычного социума; знакомство с особенностями иноязычной культуры и социума, которые влияют на процесс межкультурной коммуникации; овладение понятийным аппаратом лингвострановедения и лингвокультурологии при решении профессиональных задач; знание этических и нравственных норм инокультурного социума.

Изучение программ подготовки будущих преподавателей иностранных языков показывает, что в программах представлены дисциплины, в процессе изучения которых студенты знакомятся с культурой страны изучаемого языка. Ведь в качестве основной задачи профессиональной подготовки в них предусмотрено воспитание у обучающихся уважения к культуре страны изучаемого языка, толерантного отношения к ее народу, воспитание готовности к восприятию иного образа мыслей, способности соотносить свое и чужое, готовности к взаимному обогащению культур. Преподаватель должен познать и представить обучающимся мир людей иной культуры. Разностороннее изучение фактов культуры призвано подготовить студентов к использованию культуроло-

***Изучение программ
подготовки будущих
преподавателей
иностраннных
языков***

**Культурологические
знания студентов:
рабочая программа
дисциплины
«Литература стран
изучаемого (немецкого)
языка»**

гических знаний в своей последующей педагогической деятельности.

В качестве примера того, какие культурологические знания могут получать студенты, рассмотрим рабочую программу дисциплины «Литература стран изучаемого (немецкого) языка» Курского государственного университета, которая ставит целью формирование у обучающихся представления о специфике литературного процесса Германии, раскрытие его своеобразия, знакомит с шедеврами немецкой литературы, в которой отражена культура германского народа. Кроме того, изучение классической немецкой литературы способствует расширению культурологических знаний студентов, их профессионального кругозора, формирует навыки и умения работы с текстами, и что немаловажно — художественный вкус. А дисциплина «Культура речевого общения на втором (немецком) языке» направлена на формирование коммуникативной, общекультурной и профессиональной компетенции, что необходимо для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Знание норм межличностного общения поможет преодолевать коммуникативные барьеры и другие трудности в общении с представителями иной культуры. В свою очередь дисциплина «Страноведение и лингвострановедение» знакомит студентов с историей, культурой, государственным устройством, традициями, обычаями, менталитетом, нравами народа для более глубокого понимания культуры страны изучаемого языка.

Заключение

Таким образом, подготовка будущего преподавателя к реализации культурологического подхода в обучении иностранным языкам — это сложный, специально организованный процесс образования в высшем учебном заведении, когда студенты — будущие преподаватели иностранных языков — получают не только знание языка, но и разносторонние знания о культуре страны изучаемого языка. Поэтому в учебные планы высших учебных заведений, где осуществляется подготовка преподавателей иностранных языков, включаются дисциплины, содержание которых призвано познакомить обучающихся с иной культурой. Впоследствии именно эти знания преподаватель будет передавать своим ученикам. Будучи посредником между родной культурой обучающихся и культурой страны изучаемого языка, преподаватель формирует культурологические знания о стране, а также развивает языковые навыки и умения у своих

учеников. Именно от его профессионализма и культурологической подготовки зависит успешная реализация целей обучения иностранным языкам на всех уровнях образования.

Список литературы

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Москва «Просвещение» 2009. — URL: https://www.studmed.ru/view/danilyuk-aya-kondakov-am-tishkov-va-koncepciya-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii_88a8cf18689.html (дата обращения: 11.11.2022). — Режим доступа: сайт «СтудМед». — Текст: электронный.
2. «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года». Указ президента Российской Федерации от 19.12.2012 № 1666. — URL: <http://government.ru/docs/all/85503/> (дата обращения: 11.11.2022). — Режим доступа: сайт «Правительство России». — Текст: электронный.
3. «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования». Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (дата обращения: 11.11.2022) — Режим доступа: Информационно-правовой портал «Гарант.ру». — Текст: электронный.
4. ФГОС ВО с учетом профстандартов (3+). — URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4> (дата обращения: 11.11.2022). — Режим доступа: Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. — Текст: электронный.
5. ФГОС ВО с учетом профстандартов (3++). — URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (дата обращения: 11.11.2022). — Режим доступа: Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. — Текст: электронный.
6. Крылова Н. Б. Эстетический потенциал культуры. М.: Прометей. 1990. 144 с.
7. Валицкая А. П. Новая школа России: культуротворческая модель в контексте задач духовно-нравственного воспитания // Вестник Герценовского университета. 2010. № 2 (76). С. 20–28.
8. Турбина Е. П. Роль культурологического подхода в процессе обучения иностранным языкам // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2018. № 1 (37). С. 111–116.

9. *Елизарова Г. В.* Культура и обучение иностранным языкам учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050300 «Филол. Образование» / СПб. 2005. 352 с.
10. *Любицкая Е. П.* Культурологический подход при организации внеаудиторной работы студентов в процессе преподавания иностранного языка // Альманах мировой науки. 2019. № 10 (36). С. 39–43.
11. *Ариян М. А.* Лингвострановедение в преподавании иностранных языков в старших классах средней школы // Иностр. яз. в shk. 1990. 145 с.
12. *Верещагин Е. М. Костомаров В. Г.* Лингвострановедческая теория слова. М.: Рус. яз. 1980. 320 с.
13. *Томахин Г. Д.* Лингвострановедение: что это такое? / Иностранные языки в школе М.: ИЯШ. 1996. № 6. С. 22–30.
14. *Воробьев В. В.* Лингвокультурология: (Теория и методы) / В. В. Воробьев. М.: Изд-во Рос. ун-та дружбы народов. 1997. 331 с.
15. *Маслова В. А.* Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2001. 208 с.
16. *Сафонова В. В., Россинская А. Н.* Коммуникативно-речевая, культурологическая и когнитивная направленность процесса стандартизации языкового образования в России, США и Канаде // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2008. С. 137–156.
17. *Масликова Г. А.* Межкультурный подход к обучению французскому языку в средней школе: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02: Москва. 1998. 252 с.
18. *Тарева Е. Г.* Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики. М.: Логос. 2014. 232 с.
19. *Борисенков В. П.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. М.: Изд-во ООО «Педагогика». 2006. 464 с.
20. *Сысоев П. В.* Языковое поликультурное образование: теория и практика / П. В. Сысоев. М.: ГЛОССА-ПРЕСС. 2008. 385 с.
21. *Бенин В. Л.* Педагогическая культурология или культурологический взгляд на педагогику. В чем заключается особенность культурологического взгляда на педагогику? // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 13–18.
22. *Верб М. А.* Введение в педагогическую деятельность // М.: АКАДЕМА. — 2000. С. 105–126.
23. *Соловова Е. Н., Боголепова С. В.* Компетенции преподавателя иностранного языка и инструменты их оценки // Иностранные языки в высшей школе. Рязань: «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина». 2017. С. 75–85.

24. Ариян М. А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых образовательных условиях // Актуальные проблемы образования. 2018. № 1. С. 41–54.
25. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос». 2000. 384 с.
26. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия». 2002. 208 с.
27. Шмелева Ж. Н. Scientific work of students at Krasnoyarsk SAU as the means of motivation increase for the foreign language learning // Вестник современных исследований. 2019. С. 289–290.
28. Дмитриева Е. Н., Оберемко О. Г. Подготовка преподавателя иностранного языка в русле культурологической парадигмы // Язык и культура. 2018. № 44. С. 182–197.

Сведения об авторах

Ветчинова Марина Николаевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Курский государственный университет», Курск, Россия. ORCID ID: 0000-0003-2295-4780. E-mail: marx2003@list.ru

Рыбак Марина Викторовна — старший преподаватель кафедры иностранных языков ИУПС и БК ФГБОУ ВО «Государственный университет управления», Курск, Россия. ORCID ID: 0009-0006-9369-9034. E-mail: soyez_le_bienvenu@mail.ru

© М. Н. Ветчинова, М. В. Рыбак, 2023 

PREPARATION OF A FUTURE TEACHER FOR IMPLEMENTING A CULTURAL APPROACH TO TEACHING FOREIGN LANGUAGES

M. N. VETCHINOVA, M. V. RYBAK

The need to participate in intercultural dialogue with representatives of different countries actualizes the issue of preparation for intercultural communication, namely, the study of a different culture based on the knowledge of the native culture of students. In this regard, the readiness of the future teacher to implement a cultural approach to teaching foreign languages is of great social and practical importance. This research shows that since the beginning of the 1990s, Russia

has seen significant changes in the context of learning foreign languages, which have started to be regarded as a real means of communication with representatives of other cultures. Thus, it is necessary to study the culture of the people when learning a foreign language. The authors demonstrate the relevance of the cultural approach to teaching foreign languages and reveal the role of a teacher in its implementation. Additionally, the author specifies the requirements for training a teacher of foreign languages, reflected in professional educational standards and training programs of various disciplines. The problems of training a teacher of foreign languages within the framework of the cultural paradigm are identified and analyzed. Moreover, the authors provide particular examples of the preparation of a future teacher for implementing a cultural approach to teaching foreign languages. The requirements for the study of foreign languages, outlined in the Federal State Educational Standard (FSES), as well as the requirements for the training of a teacher of foreign languages, reflected in the educational programs of higher education of the training program 44.03.01 "Pedagogical Education," are specified. The authors present disciplines that will provide future teachers with information about the culture of the country of the studied language. Moreover, the authors provide particular examples of how students get acquainted with a different culture and the life of the people of the country of the studied language when studying culturally oriented disciplines. This contributes to the formation of general cultural and professional competencies. The authors conclude that thanks to the culturological knowledge gained through higher education, the teacher will be able to form language skills and knowledge of the culture of the people of the studied language.

Keywords: culture of the country; cultural approach; teacher; foreign languages; cultural disciplines; cultural knowledge; formation of personality culture; general cultural competencies; linguistic and cultural approach; professional training.

References

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России // Москва "Prosveshhenie" 2009. — URL: https://www.studmed.ru/view/danilyuk-aya-kondakov-am-tishkov-va-koncepciya-duhovno-nravstvennogo-razvitiya-i-vospitaniya-lichnosti-grazhdanina-rossii_88a8cf18689.html (data obrashheniya: 11.11.2022). — Rezhim dostupa: sayt "StudMed". — Tekst: jelektronnyj.
2. «O Strategii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj 2. Federacii na period do 2025 goda». Ukaz prezidenta Rossijskoj Federacii ot 19.12.2012 № 1666. — URL: <http://government.ru/docs/all/85503/> (data obrash-

- henija: 11.11.2022). — Rezhim dostupa: sajt “Pravitel’stvo Rossii”. — Tekst: jelektronnyj.
3. “O vnesenii izmenenij v federal’nyj gosudarstvennyj obrazovatel’nyj standart srednego obshhego obrazovanija”. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maja 2012 g. № 413. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405172211/> (data obrashhenija: 11.11.2022) — Rezhim dostupa: Informacionno-pravovoj portal “Garant.ru”. — Tekst: jelektronnyj.
 4. FGOS VO s uchetom profstandartov (3+). — URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/4> (data obrashhenija: 11.11.2022). — Rezhim dostupa: Portal federal’nyh gosudarstvennyh obrazovatel’nyh standartov vysshego obrazovanija. — Tekst: jelektronnyj.
 5. FGOS VO s uchetom profstandartov (3++). — URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24> (data obrashhenija: 11.11.2022). — Rezhim dostupa: Portal federal’nyh gosudarstvennyh obrazovatel’nyh standartov vysshego obrazovanija. — Tekst: jelektronnyj.
 6. *Krylova N. B.* Jesteticheskij potencial kul’tury. M.: Prometej. 1990. 144 s.
 7. *Valickaja A. P.* Novaja shkola Rossii: kul’turovorcheskaja model’ v kontekste zadach duhodno-nravstvennogo vospitanija // Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2010. № 2 (76). S. 20–28.
 8. *Turbina E. P.* Rol’ kul’turologičeskogo podhoda v processe obuchenija inostrannym jazykam // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogičeskogo universiteta. 2018. № 1 (37). S. 111–116.
 9. *Elizarova G. V.* Kul’tura i obuchenie inostrannym jazykam ucheb. posobie dlja studentov vuzov, obučajushhihsja po napravleniju 050300 “Filol. Obrazovanie” / SPb. 2005. 352 s.
 10. *Ljubickaja E. P.* Kul’turologičeskij podhod pri organizacii vneauditornoj raboty studentov v processe prepodavanija inostrannogo jazyka // Al’manah mirovoj nauki. 2019. № 10 (36). S. 39–43.
 11. *Arijan M. A.* Lingvostranovedenie v prepodavanii inostrannyh jazykov v starshih klassah srednej shkoly // Inostr. jaz. v shk. 1990. 145 s.
 12. *Vereshhagin E. M. Kostomarov V. G.* Lingvostranovedčeskaja teorija slova. M.: Rus. jaz. 1980. 320 s.
 13. *Tomahin G. D.* Lingvostranovedenie: čto jeto takoe? / Inostrannye jazyki v shkole M., IJaSh. 1996. № 6. S. 22–30.
 14. *Vorob’ev V. V.* Lingvokul’turologija: (Teorija i metody) / V. V. Vorob’ev. M.: Izd-vo Ros. un-ta družby narodov. 1997. 331 s.
 15. *Maslova V. A.* Lingvokul’turologija: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel’skij centr “Akademija”. 2001. 208 s.
 16. *Safonova V. V., Rossinskaja A. N.* Kommunikativno-rečevaja, kul’turovedčeskaja i kognitivnaja napravlennost’ processa standartizacii

- jazykovogo obrazovanija v Rossii, SShA i Kanade // Vestnik MGU. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul'turnaja komunikacija. 2008. S. 137–156.
17. *Maslikova G. A.* Mezhkul'turnyj podhod k obucheniju francuzskomu jazyku v srednej shkole: Dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02: Moskva. 1998. 252 s.
 18. *Tareva E. G.* Mezhkul'turnoe inozazychnoe obrazovanie: lingvodidakticheskie strategii i taktiki. M.: Logos. 2014. 232 s.
 19. *Borisenkov V. P.* Polikul'turnoe obrazovatel'noe prostranstvo Rossii: istorija, teorija, osnovy proektirovanija: monografija / V. P. Borisenkov, O. V. Gukalenko, A. Ja. Daniljuk. M.: Izd-vo OOO "Pedagogika". 2006. 464 s.
 20. *Sysoev P. V.* Jazykoe polikul'turnoe obrazovanie: teorija i praktika / P. V. Sysoev. M.: GLOSSA-PRESS. 2008. 385 s.
 21. *Benin V. L.* Pedagogicheskaja kul'turologija ili kul'turologicheskij vzgljad na pedagogiku. V chem zakljuchaetsja osobennost' kul'turologicheskogo vzgljada na pedagogiku? // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2011. № 3. S. 13–18.
 22. *Verb M. A.* Vvedenie v pedagogicheskiju dejatel'nost'. M.: AKADEMA. 2000. S. 105–126.
 23. *Solovova E. N., Bogolepova S. V.* Kompetencii prepodavatelja inostrannogo jazyka i instrumenty ih ocenki // Inostrannye jazyki v vysshej shkole. Rjazan': "Rjazanskij gosudarstvennyj universitet imeni S. A. Esenina". 2017. S. 75–85.
 24. *Arijan M. A.* Professional'naja podgotovka uchitelja inostrannogo jazyka v novyh obrazovatel'nyh uslovijah // Aktual'nye problemy obrazovanija. 2018. № 1. S. 41–54.
 25. *Zimnjaja I. A.* Pedagogicheskaja psihologija. Uchebnik dlja vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. M.: Izdatel'skaja korporacija "Logos". 2000. 384 s.
 26. *Isaev I. F.* Professional'no-pedagogicheskaja kul'tura prepodavatelja: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij. M.: Izdatel'skij centr "Akademija". 2002. 208 s.
 27. *Shmeleva Zh. N.* Scientific work of students at Krasnoyarsk SAU as the means of motivation increase for the foreign language learning // Vestnik sovremennyh issledovanij. 2019. S. 289–290.
 28. *Dmitrieva E. N., Oberemko O. G.* Podgotovka prepodavatelja inostrannogo jazyka v rusle kul'turologicheskoy paradigmy // Jazyk i kul'tura. 2018. № 44. S. 182–197.

About the Authors

Vetchinova Marina N. — Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Foreign Languages and Professional Communication

Department, Kursk State University Kursk, Russia. ORCID ID: 0000-0003-2295-4780. E-mail: marx2003@list.ru

Rybak Marina V. — Senior Teacher, State University of Management, Kursk, Russia. ORCID ID: 0009-0006-9369-9034. E-mail: soyez le bienvenu@mail.ru

© **M. N. Vetchinova, M. V. Rybak, 2023** 

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Н. А. ЧЕРЕПАНОВА, Е. Л. КАБАХИДЗЕ

О РОЛИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ОСНОВЫ РЕЛИГИОЗНОЙ КУЛЬТУРЫ И СВЕТСКОЙ ЭТИКИ» В ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ СТАНОВЛЕНИИ ЛИЧНОСТИ

(ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»
e-mail: cherepanovana2601@gmail.com; kkabakhidze@gmail.com)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-196-219

Авторы статьи исходят из того, что религиозное сознание является одной из категорий сознания, способом переживания и осмысления человеком мира и себя, которое выполняет инструментальную функцию — создает систему ценностей, иерархизирует их. Религиозное сознание формируется и укрепляется через образовательные практики, воспитание в школе, овнешняется в коллективном сознании — религиозной культуре общества. Учебный предмет «Основы религиозной культуры и светской этики» решает ряд задач, связанных с духовно-нравственным становлением школьника младших классов, способствует формированию общечеловеческих ценностей, которые отмечены в Указе Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г. «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей».

Проведенное исследование среди школьников начальных классов Смоленской православной гимназии, в учебном плане которых был курс «Основы религиозной культуры и светской этики», показало, что к 5-му классу школьники демонстрируют уверенные знания основных религиозных конфессий, представленных на территории Российской Федерации, понимание религиозных традиций и норм этносов России. Сравнительно-сопоставительный анализ планируемых образовательных результатов курса ОРКСЭ, выраженный в приобретенных и развитых духовно-нравственных ценностях школьников, позволил выявить интерференцию с ценностями, перечисленными в Указе Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 г., которые выступают

основой стратегического планирования в сфере обеспечения национальной безопасности Российской Федерации, ключевыми из которых являются: жизнь, достоинство, права и свобода человека, гуманизм, милосердие, служение Отечеству, патриотизм, преемственность поколений и историческая память.

Ключевые слова: религиозное сознание, религиозная культура, основы православной культуры, ОРКСЭ, духовно-нравственные ценности, патриотизм, категорический императив, педагогическая аксиология, трансгуманизм, естественная религия.

Введение

В связи с цифровизацией всех сфер жизнедеятельности человека, виртуализацией экзистенции человека популярность набирает термин «трансгуманизм». Если понятие «гуманизм» известно давно и подчеркивает важность человечности, ценности человека и его уникальности, то трансгуманизм несет в себе идею развития способностей и знаний человека при помощи технологий, интеграцию машинного и человеческого интеллекта и сознания. В условиях современного общества, которое принято считать информационным, процесс обучения терпит серьезные изменения. Основным источником информации для школьников стал Интернет, позволяющий быстро найти ответы на вопросы. Однако, несмотря на большое количество преимуществ, постоянное использование Всемирной сети повлияло на память учеников, качество усвоения знаний, а самое главное — на нравственные качества молодого поколения, не умеющего отличать правду от лжи, добро от зла, которые так искусно перемешаны и переплетены в виртуальном мире. По этой причине сегодня необходимо восстановить статус и репутацию воспитания в образовательном процессе.

Результаты

В Российской Федерации религия является неотъемлемой частью воспитания человека, несущей в себе важные морально-нравственные основы. Зачастую религию определяют только как веру во что-то сверхъестественное, в чудо, отождествляют с мифологическими поверьями. Однако понятие естественной религии показывает, что она составляет образ мышления. По мнению Т. П. Павловой, под естественной понимается «религия разума» или «религия здравого смысла». Основоположниками данной теории являются Августин Блаженный и Фома Аквинский. Августин Блажен-

***Естественная религия
представляет собой
образ мышления,
при котором поиск
Бога для человека не
навязывается, а присущ
ему с рождения***

ный утверждал, что Бог является самым важным предметом познания, но в то же время и основной причиной познания. Он вывел тезис: «Верю, чтобы понимать». По его мнению, вера предшествует пониманию.

Фома Аквинский предполагал, что между истинами науки и истинами веры существует гармония, так как наука — это инструмент для того, чтобы понять Бога. В XVI веке Жан Боден, который в своих работах утверждал, что познать Бога можно только путем изучения его творения — мира, заложил основы для религиозно-философского течения, которое поддерживало идеи средневековых ученых. Герберт Чербери, последователь данной теории, выделил пять истин естественной религии:

- 1) существование высшего божества;
- 2) необходимость его уважения;
- 3) основным видом почитания божества является добродетель;
- 4) только покаяние может искупить отсутствие добродетели;
- 5) после смерти человека ждет либо награда, либо наказание.

Таким образом, естественная религия представляет собой образ мышления, при котором поиск Бога для человека не навязывается, а присущ ему с рождения.

Данная концепция учитывается в современных программах образования, является ключевой для формирования всесторонне развитой личности, которая обладает не только знаниями, умениями и навыками, а также имеет нравственные и моральные принципы с учетом встроенных категорий сознания, в частности, — религиозного. В настоящее время религии отделяют сверхъестественное от земного мира, показывают, что получить к нему доступ нелегко. По мнению М. С. Теплых, можно выделить следующие особенности религиозного сознания, которые характерны для всех религий:

1. Уверенность в существовании явлений, которые обладают сверхъестественными качествами. В основе религиозных верований лежит мифологическое сознание, которое объясняло различные явления, например, силы природы и стихии — земля и огонь. Главным объектом религиозного отношения в мировых религиях являются божества или единый Бог.
2. Вера в то, что контакт с объектами религиозной веры реален. Подобный контакт является двусторонним, так как человек взаимодействует с потусторонним миром при помощи молитвы, обрядов и определенных культовых действий. Сверхъестественный мир

контактирует с человеком, демонстрируя свои силы, влияя на жизнь и судьбу.

3. В религии зачастую можно встретить зависимость от объекта поклонения. Формами подобной зависимости могут быть различные чувства: от чувства страха до смирения, которое предполагает принятие своего несовершенства.
4. Религия представляет также требования со стороны объекта поклонения и ответственность за их соблюдение или непослушание.
5. Одной из основных особенностей религиозного поведения является создание доброго отношения человека к божеству, желание либо умилостивить объект религиозного поклонения, либо исправить свое ослушание [1].

С уверенностью можно говорить о том, что религия является одним из механизмов, влияющих на поведение, взгляды индивида.

И. Н. Яблоков выделяет два типа религиозного сознания:

1. Обыденный. Он включает в себя повседневное массовое сознание верующих людей.
2. Концептуальный. В данный тип религиозного сознания входит теология, религиозная философия и вероучение.

Оба типа религиозного сознания могут по-разному проявляться, в зависимости от степени религиозности человека. По мнению И. Н. Яблокова, можно выделить следующие виды религиозных индивидов:

- 1) люди, у которых религиозная позиция является определяющей;
- 2) индивиды, имеющие подчиненную религиозную позицию;
- 3) те, у кого религиозная ориентация не определена.

Соответственно, каждый из выделенных типов индивидов обладает определенным уровнем религиозного сознания [2].

Указанные выше аспекты создают религиозную культуру. Под религиозной понимается одна из сфер культуры, содержанием и целью деятельности которой является понимание метафизических проблем существования человека, общества и мира на основе религиозных норм. Данное направление сохраняется и передается новым поколениям в виде несущих религиозные значения и смыслы учений. Основными составляющими религиозной культуры являются религиозные мораль, искусство, философия.

Понятие религиозной морали тесно переплетается с философскими взглядами И. Канта.

***Человек по природе
одинаково расположен
как к добру, так
и к злу, при этом
И. Кант однозначен
в своих оценках — злым
становится человек
по своей собственной
вине, когда подчиняется
моральному злу,
выраженному
в максимах, т.е.
частных нормах
поведения субъекта***

В «Основах метафизики нравов» Кант формулирует нравственный закон, который называет «категорическим императивом». Прежде чем мы скажем несколько слов о принципах категорического императива И. Канта, обратимся к другой работе немецкого философа — «Религия в пределах только разума», в которой Кант вслед за Т. Гоббсом постулирует зло как одно из первоначал человека, отмечая существование государств, которые живут в перманентном состоянии войны всех против всех. Согласно И. Канту, человек имеет врожденную склонность к злу и добру: «Итак, если мы говорим: человек по природе добр или он по природе зол, то это значит только то, что он имеет в себе... первое основание принятия добрых или принятия злых (противных закону) максим... добро или зло в человеке ... называется прирожденным только в том смысле, что оно заложено в основу до всякого данного в опыте применения свободы (в самом раннем возрасте вплоть до рождения) и поэтому представляется как нечто уже имеющееся в человеке с минуты его рождения» [3].

«Поступай так, чтобы максима твоего поступка могла стать всеобщим законом» — И. Кант

Человек по природе одинаково расположен как к добру, так и к злу, при этом И. Кант однозначен в своих оценках — злым становится человек по своей собственной вине, когда подчиняется моральному злу, выраженному в максимах, т.е. частных нормах поведения субъекта.

Человек — существо свободное, следовательно, волен выбирать собственные максимы поведения. Наряду с максимами существует другой тип норм — категорический императив, который является универсальным нравственным законом, всеобщей этической нормой существования человеческого рода. Если максимы имеют общественную природу, определяются нормами жизни общества, то категорический императив — метафизическое происхождение. Ключевыми понятиями категорического императива являются долг и моральный образ мыслей, а формулирует его И. Кант следующим образом: «Поступай так, чтобы максима твоего поступка могла стать всеобщим законом» [4].

Единственный способ совершенствования человека, подавления зла, состоит в следовании моральным законам, самосовершенствовании через исполнение долга и укрепление воли к его исполнению. При ответе на один из четырех вопросов — «Что я должен делать?» — И. Кант предлагает экзистировать в логике категорического императива, т.к. в нем и заключается сам способ должествования человека, предзаданный ему свыше. Свобода, которая провозглашается И. Кантом одной из главных ценностей человека, в этике реализуется в категорическом императиве, максимах, а в гносеологии — использовании своего собственного рас-

судка: «Имей мужество пользоваться собственным умом! — таков, следовательно, девиз Просвещения!» [5]. Дисциплина, долг, воля — качества человека, согласно философу, которые необходимы для правильного применения той степени свободы, который наделен человеческий род, преодоления животности.

Религиозная культура содержит в себе ценности, которые задаются религиозным сознанием и несут в себе все образы, понятия, повествования и притчи. Именно они детерминируют поведение и сознание людей на основные направления вероисповедания [6]. Ценность — одно из универсальных понятий педагогического и философского дискурсов. Существует большое количество трактовок термина «ценность». Так, например, в соответствии с Педагогическим словарем-справочником ценностями в образовании являются идеалы, которые превратились в нравственные ориентиры: истина, добро, личность, польза, свобода, любовь, торжество, выбор [7].

Ценность выступает центральным понятием в педагогической аксиологии и была предметом изучения Б. М. Бим-Бада, Б. С. Брушлинского, В. А. Сластенина, П. Г. Щедровицкого. Понятие ценности, спектр ценностно значимых явлений, с одной стороны, имеет общественную природу, этнокультурную специфику. С другой — ценность имеет и индивидуально-личностные основания, т.к. у каждого индивида ценности получают свое место в иерархии материальных и идеальных феноменов, приобретают дополнительные личные смыслы. Индивидуально-личностные ценности являются надстройкой над ценностями общественными. Ценность — интегративное понятие в философской антропологии, пронизывая и соединяя когнитивную, этическую, эмоциональную сферы.

В когнитивных процессах, обучении, ценности играют ключевую роль в управлении вниманием, памятью — человек запоминает, усваивает и присваивает только ту информацию, знания, которые для него представляют ценность. Морально-нравственный, этический кодекс человека имеет самое прямое отношение к иерархии ценностей индивида (советская система образования была двухкомпонентной — система образования была немислима без системы воспитания,

*Ценность —
интегративное
понятие в философской
антропологии,
пронизывая и соединяя
когнитивную,
этическую,
эмоциональную сферы*

*В когнитивных
процессах
ценность играет
непосредственную
роль в управлении
вниманием,
памятью — человек
запоминает, усваивает
и присваивает только
ту информацию,
знания, которые для
него представляют
ценность*

потому что обществом образование не рассматривалось только в качестве процесса передачи знания, а прежде всего, это был процесс духовно-нравственного становления человека и формирования целостности личности, процесс, в котором каждый человек, согласно В. И. Вернадскому, играл роль планетарного масштаба, т.к. ноосфера и была представлена индивидуальными личностями, их мыслями и духом. Эмоциональные переживания человека также напрямую связаны с набором ценностей и значимостей. Генезис ценности двухсторонний — она задается извне и формируется изнутри. Ценности предлагает внешний мир (общество, школа, семья) и одновременно зарождаются изнутри как ответ на внешнее воздействие. В литературе, посвященной ценностно-ориентированному обучению, представлено несколько классификаций ценностей. За основы данных классификаций взят предметно-деятельностный подход в педагогике, либо идеалы гуманистической доктрины в философии.

Особое место в иерархии ценностей в педагогике занимает понимание, которое является необходимым условием формирования личностных смыслов, индивидуальной картины мира

Так, следуя предметно-деятельностному подходу в педагогике И. Ф. Исаев предлагает следующие категории ценностей (ценности-цели, ценности-средства, ценности-отношения, ценности-знания, ценности-качества и некоторые другие), С. И. Маслоу отмечает похожие, но по-иному организованные ценности для будущих педагогов, строя свою классификацию на гуманистических началах в педагогике и психологии. Особое место в иерархии ценностей в педагогике занимает понимание, которое является необходимым условием формирования личностных смыслов, индивидуальной картины мира, определяется общественными установками, культурными и социальными традициями общества, в котором формировалась личность индивида [8]. Таким образом, ценности сочетают в себе знания, представления и образы о значимости, а также проявляются в эмоциональных и духовных состояниях, которые проживаются людьми.

Специфика культуры определяется духовно-нравственным отношением к себе, окружающим людям и миру, создавая свою собственную область влияния. Религиозные ценности включены в такие феномены, как Бог, вера, божественный закон, церковь, Священное Писание и т.д. Все эти ценностные установки передавались из поколения в поколение, при этом закрепляясь и объясняясь священными книгами. Смыслом ценностей в религии является изменение негативного поведения людей, включающего в себя злобу, зависть, ненависть и вражду. Эти ценност-

ные установки направляют человека и мотивируют его жить, не причиняя вреда другим людям. Необходимо показать основную роль любви, уважения и доброго отношения друг к другу для достижения близости к богу.

Как уже упоминалось ранее, ценности в религии тесно связаны с отношением человека к себе и окружающим. Такое поведение зачастую демонстрирует заботу и уважение к другим людям. Ценности в религии доказывают необходимость оказания помощи тем, кому она нужна, умение прощать и понимать людей, а также соблюдение заповедей, которые установила религия. Помимо этого, религиозные ценностные установки играют роль в принятии решения, выборе того, что делать, а также создают критерии для оценки что правильно, а что — нет.

Большую роль играют религиозные тексты. Они демонстрируют важность доброты, уважения и любви к ближним, что создает предпосылки для моделирования поведения человека. Так, например, в курсе ОРКСЭ происходит ознакомление с Библией и Евангелиями, которые закрепляют основные ценности, характерные для православия. При принятии какого-то решения человек должен убедиться, что он делает это из добрых побуждений, с любовью, из милосердия, не нарушая заповедей.

Отдельной группой выделяют ценности в образовании. Целью образования является воспитание всесторонне развитой личности, что невозможно без ценностной ориентации. Многие педагоги считали, что воспитание и обучение взаимосвязаны между собой. Так, К. Д. Ушинский говорил: «Главное в современной педагогике — это воспитание духовной стороны человека». В соответствии с целью образовательной деятельности комплексное развитие личности включает в себя не только образование, но и воспитательные аспекты. Формирование эстетических и нравственных представлений, личностных потребностей, навыков социального поведения, умение следовать нормам поведения и законам в обществе является воспитательной образовательной функцией. Особую роль воспитания необходимо отметить в формировании гражданской позиции человека в обществе, отсутствие которой может привести к «атомарному» обществу и распаду человека, конформизму и, что еще хуже, бунтарству: «Осмысленное циничное отчуждение от жизни общества, государства, отрицание общепринятых гражданских ценностей, идеалов, форм общественной жизни характеризуют антигражданскую позицию» [9].

**«Главное
в современной
педагогике — это
воспитание духовной
стороны человека» —
К. Д. Ушинский**

Образование является интегративной составляющей социальной сферы, так как именно в образовательной среде наиболее ярко проявляются личные качества и ценности человека. По мнению Н. Афонинной, необходимо, чтобы уровень сложности процесса обучения соответствовал уровню нравственного развития.

Может ожидать нас в будущем общество людей, имеющих большой запас знаний, но не умеющих размышлять, ладить с обществом и окружающим миром?

В настоящее время вопрос гармоничного развития личности является актуальным. В том случае, если процесс обучения и воспитания не спланирован должным образом, результаты подобного образования могут привести к тому, что в будущем нас может ожидать общество людей, имеющих большой запас знаний, но не умеющих размышлять, ладить с обществом и окружающим

миром. В настоящее время основными ценностными установками в системе образования являются:

1. Воспитание патриотизма, гражданских качеств и ответственности.
2. Развитие представлений обучающихся о своей стране, ее тенденциях развития и социально-экономическом устройстве.
3. Развитие знаний и практических навыков о социальной и межкультурной коммуникации.
4. Развитие опыта в построении успешного коммуникативного взаимодействия.
5. Знание законодательных норм, гражданских прав и обязанностей.
6. Развитие уважения к труду.
7. Знания о принципах морали в социальном взаимодействии и желание следовать им [10].

Религиозные ценности в основном создают установки для развития внутреннего мира человека, его поведения по отношению как к самому себе, так и к другим

При сравнении религиозных и светских ценностных установок, в частности, в системе ценностей в образовании, можно сделать вывод о том, что ценности в образовании включают в себя не только моральное развитие личности, но и духовно-нравственное и патриотическое воспитание, а также знание гражданских нормам и ответственность за их несоблюдение. Религиозные ценности в основном создают установки для развития внутреннего мира человека, его поведения по отношению как к самому себе, так и к другим.

Тем не менее, существуют универсальные ценности, которые играют важную роль в формировании человека, моделируя социально важ-

ные личностные качества: уважение, понимание других людей, любовь и доброту.

Как говорилось выше, в Российской Федерации религия является важной частью жизни человека, поэтому существует необходимость изучения религиозной культуры в светской школе.

В настоящее время этот вопрос находится в центре внимания научной общественности. Законодательство Российской Федерации содержит в себе несколько концептов, относящихся к получению знаний о религии. В федеральном законе «Об образовании» можно выделить: «изучение основ духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации», «религиозное образование (религиозный компонент)», «теологическое образование» [11].

В соответствии с законом целью изучения духовно-нравственных культурных основ является «формирование и развитие личности в соответствии с семейными и общественными духовно-нравственными и социокультурными ценностями», для этого «в основные образовательные программы могут быть включены, в том числе на основании требований соответствующих федеральных государственных образовательных стандартов, учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), направленные на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), или альтернативные им учебные предметы, курсы, дисциплины (модули)» [11].

Под «религиозным образованием (религиозным компонентом)» понимают «образовательные программы в части учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), которые утверждаются соответствующей религиозной организацией или централизованной религиозной организацией» [11]. Теологическое образование можно получить только в образовательных организациях высшего образования, которые осуществляют обучение, а также имеющих государственную аккредитацию основных образовательных программах, реализуемых образовательными организациями высшего образования по направлениям подготовки в области теологии [12].

При этом в законе указано (статья 87, пункт 5), что «учебные предметы, курсы, дисциплины (модули) в области теологии преподаются педагогическими работниками из числа рекомендованных соответствующей централизованной религиозной организацией» [22]. В ФЗ «О свободе совести и о религиозных объединениях» от 26.09.1997 № 125-ФЗ (ред. от 02.07.2013) введено два понятия, описывающих данный процесс: «религиозное образование» и «обучение религии». Обучение религии включает

в себя изучение религиозных традиций, погружение непосредственно в религиозную культуру [13]. Под религиозным образованием также понимают религиоведческо-культурологическое направление, целью которого является распространение научных знаний о религии как социокультурном явлении [14].

Согласно Федеральному закону «Об образовании» (статьи 87, пункт 6), «к учебно-методическому обеспечению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), привлекаются соответствующие централизованные религиозные организации», в реализации данных курсов могут участвовать представители религиозных организаций, но только в рамках религиоведческо-культурологического подхода [15].

Обучение религии в узком понимании в государственных или муниципальных образовательных организациях может происходить только по письменному согласию родителей или лиц, их заменяющих, и с согласия обучающихся. Это связано с тем, что, в соответствии с Федеральным законом от 26.09.1997 № 125-ФЗ (ред. от 02.07.2013) (Статья 5, пункт 4) подобные образовательные организации могут предоставлять религиозной организации возможность обучать детей религии только на основании решения коллегиального органа управления образовательной организации по согласованию с учредителями, но только вне рамок образовательной программы [15].

2 августа 2009 г. было опубликовано поручение Президента Российской Федерации № Пр-2009, в котором говорится о необходимости введения новых школьных предметов для изучения мировых религий и основ светской этики [16]. В целях исполнения данного поручения был разработан комплексный курс, целью которого стало изучение духовно-нравственных основ культуры этносов, проживающих на территории Российской Федерации, а также воспитание толерантности к другим культурам и вероисповеданию.

С сентября 2012 года в начальных классах школ реализуется комплексный курс «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ), который нацелен на решение этой задачи. Для разработки этого учебного курса привлекли специалистов из Российской академии образования, Российской академии наук и Федерального института развития образования, Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования, а также представителей различных конфессий [17]. Данный курс должен усилить взаимодействие школы и семьи в вос-

питании обучающихся, а также оказать влияние на нравственное развитие и самоопределение индивида.

Учебный курс ОРКСЭ включает в себя такие модули, как основы православной, исламской, буддийской, иудейской культуры, основы мировых религиозных культур, а также светской этики.

Все модули ОРКСЭ связаны между собой по целям, задачам, ожидаемым результатам обучения. Содержание предмета рассчитано с учетом возможностей младших школьников. Благодаря данному учебному курсу у обучающихся формируется представление о различных религиозных конфессиях и светской этике [18], а также понимание этнокультурных особенностей, уважение к культурным традициям этносов Российского государства. Так, в результате опроса, проведенного среди обучающихся ЧОУ «Смоленской Православной гимназии», было выявлено, что к 5 классу ученики имеют представление о конфессиях, представленных в Российской Федерации, знают основные религиозные традиции.

Изучение курса ОРКСЭ несет в себе несколько целей, которые можно обобщить в следующих пунктах:

1. Формирование знаний о нравственных ценностях и нормах в жизни человека и общества и выстраивание общественных отношений на базе полученных знаний.
2. Получение знаний о мировых религиях, а также значении религии в становлении государственности.
3. Осознание ценности жизни человека, а также свободы мысли и действия, основанные на уважении к религиозным конфессиям и духовным традициям разных народов.

Также 16 июля 2021 г. в силу вступили новые Федеральные государственные образовательные стандарты начального общего образования (ФГОС НОО) и основного общего образования (ФГОС ООО), которые были утверждены приказами Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 года № 286 и № 287 взамен действовавших (с изменениями и дополнениями) ФГОС НОО, утвержденного приказом Минобрнауки России от 6 октября 2009 г. № 373 и ФГОС ООО, утвержденного приказом Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 [19]. Новые ФГОСы включают в себя материалы, которые связаны с обучением в общеобразовательных организациях православной культуре

***Благодаря курсу
ОРКСЭ у обучающихся
формируется
представление
о различных
религиозных конфессиях
и светской этике [18],
а также понимание
этнокультурных
особенностей, уважение
к культурным
традициям этносов
Российского
государства***

и воспитанием школьников. Данный документ несет в себе рекомендации для работников епархиальных ОРОиК, церковных сотрудников, которые занимаются реализацией церковных полномочий во время преподавания предметов, курсов и модулей ОПК, а также для учителей православной культуры [20].

Помимо этого, в новом документе изменено определение ОРКСЭ. В соответствии с содержанием ФГОСов для ОПК (Православная культура) некорректно название «учебный модуль», так как в ФГОС НОО под определением «учебный модуль» понимают только условно самостоятельный блок учебного предмета или курса, либо несколько взаимосвязанных разделов (п. 5.1 ФГОС НОО). Как известно, понятие «модуль» курса ОРКСЭ не тождественно «тематическому блоку» предмета или курса. Заявленные модули не предлагаются к изучению всем обучающимся в структурном и содержательном единстве, напротив — предлагается лишь один из них, у которого есть свое предметное содержание и задачи, а также дидактические особенности.

Таким образом, «Православной культуре (ОПК)» соответствует определение учебного предмета, так как он имеет структурированное и утвержденное Церковью и государством содержание (Примерное содержание образования по учебному предмету «Православная культура», 2002 г.), были подготовлены для включения в Федеральный реестр образовательных программ примерные образовательные программы по православной культуре (ОПК) по уровням общего образования [21].

Помимо этого, в новых ФГОСах сформулированы предметные результаты по предмету «Основы православной культуры»:

- 1) понимание необходимости нравственного совершенствования, духовного развития, роли в этом личных усилий человека;
- 2) формирование умений анализировать и давать нравственную оценку поступкам, отвечать за них, проявлять готовность к сознательному самоограничению в поведении;
- 3) осуществление обоснованного нравственного выбора с опорой на этические нормы православной культуры;
- 4) формирование умений рассказывать об основных особенностях вероучения религии (православного христианства), называть основателя и основные события, связанные с историей ее возникновения и развития;
- 5) знание названий священных книг в православии, умение кратко описывать их содержание;
- 6) формирование умений называть и составлять краткие описания особенностей православных культовых сооружений, религиозных служб, обрядов и таинств;

- 7) построение суждений оценочного характера, раскрывающих значение нравственности, веры как регуляторов поведения человека в обществе и условий духовно-нравственного развития личности;
- 8) понимание ценности семьи, умение приводить примеры положительного влияния православной религиозной традиции на отношения в семье, воспитание детей;
- 9) овладение навыками общения с людьми разного вероисповедания; осознание, что оскорбление представителей другой веры есть нарушение нравственных норм поведения в обществе;
- 10) понимание ценности человеческой жизни, человеческого достоинства, честного труда людей на благо человека, общества;
- 11) формирование умений объяснять значение слов «милосердие», «сострадание», «прощение», «дружелюбие»;
- 12) умение находить образы, приводить примеры проявлений любви к ближнему, милосердия и сострадания в православной культуре, истории России, современной жизни;
- 13) открытость к сотрудничеству, готовность оказывать помощь; осуждение любых случаев унижения человеческого достоинства [21].

Подобные требования были сформулированы и по другим модулям ОРКСЭ. Они были согласованы между собой и содержат, как особенные пункты, так и общие. Как упоминалось ранее, одной из задач ОРКСЭ является усиление взаимодействия школы и семьи в рамках воспитательной деятельности. По требованиям новых ФГОСов школьная рабочая программа воспитания должна создать образовательную среду, включающую в себя урочную и внеурочную деятельность, проведение мероприятий воспитательной направленности, с учетом социальных и культурных потребностей.

Помимо этого, целью данной деятельности должно стать формирование гражданской идентичности, социальные ценности, развивать знания о традициях и ценностях своей культуры, а также уважение к культурам другим народам [22]. Также рабочая программа воспитания способствует развитию опыта деятельности, который является нравственно важным и значимым. Обучающиеся получают навык правильного социального поведения, который в будущем позволит им строить верные отношения с окружающими людьми.

Воспитательная работа закладывает знания о семейных ценностях, чтобы в будущем избежать

Целью образовательной и воспитательной деятельности должно стать формирование гражданской идентичности, социальные ценности, развивать знания о традициях и ценностях своей культуры, а также уважение к культурам другим народам

семейных проблем, а также для осознания важности и ценности семьи. Результатом подобной данной деятельности должно стать в стремлении к духовно-нравственному развитию [23]. Такое повышенное внимание к вопросу воспитания школьников было обусловлено несколькими причинами:

- 1) переменами в идеологии и духовной культуре Российской Федерации на рубеже XX–XXI вв.;
- 2) повышением религиозности;
- 3) поисками ценностей и духовно-нравственных ориентиров для общества.

**Указ Президента РФ
В. В. Путина № 809
от 9 ноября 2022 г.
отмечает особую
роль православия
в формировании
духовных ценностей,
некоторыми из
которых являются:
жизнь, достоинство,
права и свобода
человека, гуманизм,
милосердие,
служение Отечеству,
патриотизм,
преемственность
поколений
и историческая
память**

Образовательные и воспитательные задачи в области духовно-нравственного развития были уточнены и раскрыты в Указе Президента РФ В. В. Путина № 809 от 9 ноября 2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», которые необходимо учитывать не только при формировании образованных программ, но и стратегического планирования в сфере национальной безопасности России. Данный указ определяет традиционные ценности как нравственные ориентиры, которые формируют мировоззрение граждан России, определяют гражданскую идентичность и единого культурного пространства страны, передаются из поколения в поколение и отражают самобытность духовного, исторического и культурного развития многонационального народа России [24]. Данный указ отмечает особую роль православия в формировании духовных ценностей, некоторыми из которых являются: жизнь, достоинство, права и свобода человека, гуманизм, милосердие, служение Отечеству, патриотизм, преемственность поколений и историческая память.

Подводя итог реферативного обзора научных статей и документов, включив свой педагогический опыт, можно сделать вывод, что в настоящее время воспитательная работа является одним из важнейших направлений развития молодого поколения. Для того чтобы достичь основной

цели образовательной деятельности (развития всесторонне развитой личности), недостаточно заниматься только обучением различным предметом, избегая духовного развития обучающихся, которое включает в себя моральные и нравственные ценности. Религиозное просвещение не только знакомит с основными понятиями мировых религий, но и дает возможность увидеть влияние религии на становление государственности, на социальные отношения, а также на личностные качества человека.

Таким образом, в письме МОиН РФ № 08–761 от 25.05.2015 «Об изучении предметных областей: «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России» очень своевременно обращено внимание на необходимость реализации учебного курса, направленного на изучение одного из основных аспектов человеческой жизни [26]. На сегодняшний день курс ОРКСЭ соответствует смыслу и основной идее данного поручения. Сегодня учебный предмет продолжает совершенствоваться и модернизироваться.

Духовно-нравственная культура должна связать педагогическую и детскую культуры в образовательном процессе, стать основой духовно-интеллектуального взаимодействия двух субъектов: учителя и обучающегося

Заключение

Данное исследование показало, что религиозные и светские ценности переплетаются между собой. Так, например, моральные светские ценности практически совпадают с религиозными, так как имеют отношение к нравственным установкам и подразумевают уважение к другим людям, любовь и доброту. Именно поэтому в образовании необходимо изучать и усваивать социальные и универсальные моральные ценности при взаимодействии таких институтов, как семья, школа, религиозные, официальные лица и гражданское общество. При развитии одного интеллекта человек вырастет социально неадаптированным, что может привести к непредсказуемым последствиям. Но в том случае, если детей воспитывать только в области религии, общество превратится в религиозных фанатиков.

Так, стремясь к достижению основной ценности в образовании – развитию всесторонне развитой личности, необходимо уделять большое внимание не только обучению, но и нравственному воспитанию. Помимо этого, курс ОРКСЭ при правильном преподавании показывает обучающимся, насколько многообразным является наше общество, и как много традиций и культурных особенностей имеет каждая кон-

фессия в Российской Федерации. Многие современные педагоги, такие как Т. В. Логинова и Е. Ф. Теплова, предполагают, что ОРКСЭ может не только повлиять на развитие личностных качеств школьников, но и предотвратить в будущем разногласия между представителями разных конфессий.

Список литературы

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 12 мая 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Информационно-правовой портал Гарант.ру». — Текст: электронный.
2. Яблоков И. Н. Религиозное сознание: специфика, уровни, репрезентации // Вопросы философии. 2018. № 2. С. 50.
3. Кант И. Религия в пределах только разума. Сочинения в 8-ми т. Т. 6. Под общ. ред. проф. А. В. Гулыги. М.: ЧОРО, 1994. 613 с.
4. Кант И. Метафизика нравов. Сочинения в 8-ми т. Т. 6. Под общ. ред. проф. А. В. Гулыги. М.: ЧОРО, 1994. 613 с.
5. Кант И. Что такое просвещение? Сочинения на нем. и русск. языках. М., 1994. Т. 1. 310 с.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 12 мая 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Информационно-правовой портал Гарант.ру». — Текст: электронный.
7. Воротникова А. И. Педагогический словарь-справочник: учебно-методическое пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и педагогов: [16+] / А. И. Воротникова, Т. Л. Кремнева. — Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2017. Часть 1. 73 с.
8. Кабахидзе Е. Л. Гуманитарные проблемы современности: человек и общество: монография / С. В. Голикова, О. М. Горева, И. В. Гурьянова и др. — Книга 22. — Новосибирск: Издательство ЦРНС. 371 с.
9. Врублевская Е. Г. Быть гражданином / Е. Г. Врублевская // Народное образование. 2007. № 5. С. 214–216.
10. Афонина Н. Ценностные ориентиры современного образования в России. — URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/cennostnye_orientiry_sovremennogo_obrazovaniya_v_rossii/ (дата обращения: 30.04.2023).

- Режим доступа: Образовательный портал «Справочник». — Текст: электронный.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (последняя редакция). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 1 апреля 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Информационно-правовой портал Гарант.ру». — Текст: электронный.
 12. Кильдяшова Т.А., Сибирцева Ю.А. К вопросу изучения религиозных культур в рамках современного российского школьного образования // Серия Философия. Социология. Право. 2015. № 20 (217). Выпуск 34. С. 76.
 13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (последняя редакция). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 1 апреля 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Информационно-правовой портал Гарант.ру». — Текст: электронный.
 14. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 12 мая 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Информационно-правовой портал Гарант.ру». — Текст: электронный.
 15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (последняя редакция). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 1 апреля 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Информационно-правовой портал Гарант.ру». — Текст: электронный.
 16. Поручение Президента Российской Федерации от 2 августа 2009 г. № Пр-2009/ — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55083346/> (дата обращения: 10 апреля 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Информационно-правовой портал Гарант.ру». — Текст: электронный.
 17. Галицкая И.А., Метлик И.В. Изучение религиозной культуры в светской школе // Толерантность / Общ. ред. М. П. Мчедлова. М.: Республика, 2004. 416 с.
 18. Теплова Е.Ф. ОРКСЭ — новый модульный курс в современной школе // Этнодиалоги. 2013. № 2 (43). С. 46–47.
 19. Преподавание православной культуры (ОПК) и духовно-нравственное воспитание в школе в связи с обновлением ФГОС начального и основного общего образования. Рекомендации. 18.07.2021. — URL: <https://pravobraz.ru/prepodavanie-pravoslavnoj-kultury-opk-i->

- duhovno-nravstvennoe-vozpitanie-v-shkole-v-svyazi-s-obnovleniem-fgos-nachalnogo-i-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-rekomendacii/ (дата обращения: 19.04.2023). — Режим доступа: сайт «Православное образование». — Текст: электронный.
20. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения 15 мая 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Информационно-правовой портал Гарант.ру». — Текст: электронный.
 21. Преподавание православной культуры (ОПК) и духовно-нравственное воспитание в школе в связи с обновлением ФГОС начального и основного общего образования. Рекомендации. 18.07.2021. — URL: <https://pravobraz.ru/prepodavanie-pravoslavnoj-kultury-opk-i-duxovno-nravstvennoe-vozpitanie-v-shkole-v-svyazi-s-obnovleniem-fgos-nachalnogo-i-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-rekomendacii/> (дата обращения: 19.04.2023). — Режим доступа: сайт «Православное образование». — Текст: электронный.
 22. *Метлик И.В., Потаповская О. М.* Проблемы методики преподавания православной культуры в школе в аспекте государственно-церковных отношений // Вестник ПСТГУ. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 4 (39). С. 89.
 23. *Марсадолова Т. Л.* Религиозная культура и школьное образование в России: современное состояние проблемы // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). 2010. № 3. С. 59–61.
 24. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809.
 25. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения 3 июня 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Президент России». — Текст: электронный.
 26. *Врублевская Е. Г.* Гуманитарные основы педагогической деятельности / Е. Г. Врублевская. Хабаровск: Изд-во ДВАГС, 2006. 181 с.
 27. Письмо МОиН РФ № 08-761 от 25.05.2015 «Об изучении предметных областей: «Основы религиозных культур и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России». — URL: <https://pravobraz.ru/pismo-minobrnauki-rossii-ot-25-05-2015-g-08-761-ob-izuchenii-predmetnyh-oblastej-osnovy-religioznyh-kultur-i-svetskoj-etiki-i-osnovy-duxovno-nravstvennoj-kultury-narodov-rossii/> (дата обращения 16 мая 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Православное образование». — Текст: электронный.

Сведения об авторах

Черепанова Наталья Андреевна — аспирант ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия. ORCID ID: 0009-0005-3295-7709. E-mail: cherepanovana2601@gmail.com.

Кабахидзе Екатерина Львовна — кандидат философских наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет», Смоленск, Россия. ORCID ID: 0000-0002-1397-9014. E-mail: kkabakhidze@gmail.com.

© Н. А. Черепанова, Е. Л. Кабахидзе, 2023



ROLE OF THE DISCIPLINE “FUNDAMENTALS OF RELIGIOUS CULTURE AND SECULAR ETHICS” IN THE PERSONAL SPIRITUAL AND MORAL DEVELOPMENT

N. A. CHEREPANOVA, E. L. KABAKHIDZE

The authors develop their concepts from the fact that religious consciousness is one of the categories of consciousness, a way of experiencing and comprehending the world and oneself by a person, which performs an instrumental function — it creates a system of values and hierarchizes them. Religious consciousness is formed and strengthened through educational practices and upbringing at school. It is externalized in the collective consciousness — the religious culture of society. The academic subject “Fundamentals of Religious Culture and Secular Ethics” solves several tasks related to the spiritual and moral development of a primary school student and contributes to the formation of universal values, noted in Decree of the President of the Russian Federation “On approval of the fundamentals of state policy for preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values” (November 9, 2022 No. 809). The research conducted among primary school students of the Smolensk Orthodox Gymnasium, whose curriculum included the course “Fundamentals of Religious Culture and Secular Ethics,” showed that the fifth-grade students demonstrate confident knowledge of the main religious denominations represented on the territory of the Russian Federation and understand religious traditions and norms of ethnic groups in Russia. Comparative research of the planned educational results of the “Fundamentals of Religious Culture and Secular Ethics” course, expressed in the acquired and developed spiritual and moral values of schoolchildren, made it possible to identify interference with the values listed in the Decree of the President of the Russian Federation “On approval of the fundamentals of state policy for preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values” (November 9, 2022 No. 809) with the

values that serve as the basis for strategic planning in the area of ensuring national security of the Russian Federation, the key once being life, dignity, human rights, freedom, humanism, mercy, service to the Fatherland, patriotism, and continuity of generations and historical memory.

Keywords: religious consciousness; religious culture; foundations of Orthodox culture; Fundamentals of Religious Culture and Secular Ethics; spiritual and moral values; patriotism; categorical imperative; pedagogical axiology; transhumanism; natural religion.

References

1. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования”. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 12 мая 2023 г.). — Режим доступа: сайт “Информационно-правовой портал Гарант.ру”. — Текст: электронный.
2. *Yablokov I. N.* Religioznoe soznanie: spetsifika, urovni, reprezentatsii // *Voprosy filosofii*. 2018. № 2. S. 50.
3. *Kant I.* Religiya v predelakh tol'ko razuma. Sochineniya v 8-mi t. T. 6. Pod obshch. red. prof. A. V. Gulygi. M.: ChORO, 1994. 613 s.
4. *Kant I.* Metafizika nravov. Sochineniya v 8-mi t. T. 6. Pod obshch. red. prof. A. V. Gulygi. M.: ChORO, 1994. 613 s.
5. *Kant I.* Chto takoe prosveshchenie? Sochineniya na nem. i russk. yazykakh. M., 1994. T. 1. 310 s.
6. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования”. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (дата обращения: 12 мая 2023 г.). — Режим доступа: сайт «Информационно-правовой портал Гарант.ру». — Текст: электронный.
7. *Vorotnikova A. I.* Pedagogicheskii slovar'-spravochnik: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov, magistrantov, aspirantov i pedagogov: [16+] / A. I. Vorotnikova, T. L. Kremneva. — Moskva; Berlin: Direkt-Media, 2017. Chast' 1. 73 s.
8. *Kabakhidze E. L.* Gumanitarnye problemy sovremennosti: chelovek i obshchestvo: monografiya / S. V. Golikova, O. M. Goreva, I. V. Gur'yanova i dr. Kniga 22. Novosibirsk: Izdatel'stvo TsRNS. 371 s.
9. *Vrublevskaya E. G.* Byt' grazhdaninom / E. G. Vrublevskaya // *Narodnoe obrazovanie*. 2007. № 5. S. 214–216.

10. *Afonina N.* Tsennostnyye orientiry sovremennogo obrazovaniya v Rossii. — URL: https://spravochnick.ru/pedagogika/cennostnyye_orientiry_sovremennogo_obrazovaniya_v_rossii/ (data obrashcheniya: 30.04.2023). Rezhim dostupa: Obrazovatel'nyi portal “Spravochnik”. — Tekst: elektronnyi.
11. Federal'nyi zakon “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” ot 29.12.2012 N273-FZ (poslednyaya redaktsiya). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 1 aprelya 2023 g.). — Rezhim dostupa: sait “Informatsionno-pravovoi portal Garant.ru”. — Tekst: elektronnyi.
12. *Kil'dyashova T.A., Sibirtseva Yu.A.* K voprosu izucheniya religioznykh kul'tur v ramkakh sovremennogo rossiiskogo shkol'nogo obrazovaniya // Seriya Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo. 2015. № 20 (217). Vypusk 34. S. 76.
13. Federal'nyi zakon “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29.12.2012 N273-FZ (poslednyaya redaktsiya). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 1 aprelya 2023 g.). — Rezhim dostupa: sait “Informatsionno-pravovoi portal Garant.ru”. — Tekst: elektronnyi.
14. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 286 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniya”. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/#1000> (data obrashcheniya: 12 maya 2023 g.). — Rezhim dostupa: sait «Informatsionno-pravovoi portal Garant.ru». — Tekst: elektronnyi.
15. Federal'nyi zakon “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” ot 29.12.2012 N273-FZ (poslednyaya redaktsiya). — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 1 aprelya 2023 g.). — Rezhim dostupa: sait “Informatsionno-pravovoi portal Garant.ru”. — Tekst: elektronnyi.
16. Poruchenie Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 2 avgusta 2009 g. № Pr-2009/ — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55083346/> (data obrashcheniya: 10 aprelya 2023 g.). — Rezhim dostupa: sait “Informatsionno-pravovoi portal Garant.ru”. — Tekst: elektronnyi.
17. *Galitskaya I.A., Metlik I. V.* Izuchenie religioznoi kul'tury v svetskoj shkole // Tolerantnost' / Obshch. red. M. P. Mchedlova. M.: Respublika, 2004. 416 s.
18. *Teplova E.F.* ORKSE — novyi modul'nyi kurs v sovremennoy shkole // Etnodialogi. 2013. № 2 (43). S. 46–47.

19. Prepodavanie pravoslavnoi kul'tury (OPK) i dukhovno-nravstvennoe vospitanie v shkole v svyazi s obnovleniem FGOS nachal'nogo i osnovnogo obshchego obrazovaniya. Rekomendatsii. 18.07.2021. — URL: <https://pravobraz.ru/prepodavanie-pravoslavnoj-kultury-opk-i-duxovno-nravstvennoe-vospitanie-v-shkole-v-svyazi-s-obnovleniem-fgos-nachalnogo-i-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-rekomendacii/> (data obrashcheniya: 19.04.2023). — Rezhim dostupa: sait "Pravoslavnoe obrazovanie". — Tekst: elektronnyi.
20. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya". — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (data obrashcheniya 15 maya 2023 g.). — Rezhim dostupa: sait "Informatsionno-pravovoi portal Garant.ru". — Tekst: elektronnyi.
21. Prepodavanie pravoslavnoi kul'tury (OPK) i dukhovno-nravstvennoe vospitanie v shkole v svyazi s obnovleniem FGOS nachal'nogo i osnovnogo obshchego obrazovaniya. Rekomendatsii. 18.07.2021. — URL: <https://pravobraz.ru/prepodavanie-pravoslavnoj-kultury-opk-i-duxovno-nravstvennoe-vospitanie-v-shkole-v-svyazi-s-obnovleniem-fgos-nachalnogo-i-osnovnogo-obshchego-obrazovaniya-rekomendacii/> (data obrashcheniya: 19.04.2023). — Rezhim dostupa: sait «Pravoslavnoe obrazovanie». — Tekst: elektronnyi.
22. *Metlik I.V., Potapovskaya O.M.* Problemy metodiki prepodavaniya pravoslavnoi kul'tury v shkole v aspekte gosudarstvenno-tserkovnykh otnoshenii // Vestnik PSTGU. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya. 2015. № 4 (39). S. 89.
23. *Marsadolova T.L.* Religioznaya kul'tura i shkol'noe obrazovanie v Rossii: sovremennoe sostoyanie problemy // Obshchestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana). 2010. № 3. S. 59–61.
24. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 09.11.2022 g. № 809.
25. "Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoi politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiiskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostei". — URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashcheniya 3 iyunya 2023g.). — Rezhim dostupa: sait "Prezident Rossii". — Tekst: elektronnyi.
26. *Vrublevskaya E. G.* Gumanitarnye osnovy pedagogicheskoi deyatel'nosti / E. G. Vrublevskaya. Khabarovsk: Izd-vo DVAGS, 2006. 181 s.
27. Pis'mo MOiN RF № 08–761 ot 25.05.2015 "Ob izuchenii predmetnykh oblasti: 'Osnovy religioznykh kul'tur i svetskoj etiki' i 'Osnovy dukhovno-nravstvennoi kul'tury narodov Rossii'". — URL: <https://pravobraz.ru/pismo-minobrnavuki-rossii-ot-25-05-2015-g-08-761-ob-izuchenii-predmetnyx-oblastej-osnovy-religioznyx-kultur-i-svetskoj-etiki-i-os>

novy-duxovno-nravstvennoj-kultury-narodov-rossii/ (data obrashcheniya 16 maya 2023 g.). — Rezhim dostupa: sait “Pravoslavnoe obrazovanie”. — Tekst: elektronnyi.

About the Authors

Cherepanova Natal'ja Andreevna — Postgraduate Student, Smolensk State University, Smolensk, Russia. ORCID ID: 0009-0005-3295-7709. E-mail: cherepanovana2601@gmail.com.

Kabakhidze Ekaterina L'vovna — Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Smolensk State University, Smolensk, Russia. ORCID ID: 0000-0002-1397-9014. E-mail: kkabakhidze@gmail.com.

© **N. A. Cherepanova, E. L. Kabakhidze, 2023**



ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ МНЕНИЕ

А. В. МОРОЗОВ

НАУКОМЕТРИЧЕСКИЕ ПОКАЗАТЕЛИ И ПУБЛИКАЦИОННАЯ АКТИВНОСТЬ НАУЧНЫХ И ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

(ФКУ НИИ ФСИН России;
e-mail: doc_morozov@mail.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-220-234

В настоящей статье рассматривается проблема, ставшая в последнее время весьма актуальной как для ученых-исследователей, являющихся научными работниками, так и для профессорско-преподавательского состава образовательных организаций, обусловленная наличием вполне определенных индикаторов, с помощью которых выявляется эффективность и продуктивность профессиональной деятельности современного российского ученого и преподавателя высшей школы. Актуальность проблемы обусловлена противоречием между имеющимися, вполне определенными, формальными требованиями к публикационной активности научно-педагогических работников, с одной стороны, и отсутствием четкого и ясного понимания, относительно-наличия необходимых условий для их качественного выполнения научно-педагогическими работниками.

Представлен анализ ситуации, сложившейся в современной научно-образовательной практике, обусловленной неправомерностью и необоснованностью требований, предъявляемых к оценке оригинальности научных работ и исследований, проведенных отечественными учеными, представляемыми к опубликованию. Особый акцент сделан на недопустимости подмены имеющихся в реалиях отечественного «правового поля» четко обозначенных дефиниций, их вольной интерпретации и толкования, нередко ущемляющего законные права и интересы научно-педагогических работников.

Ключевые слова: наукометрические показатели; публикационная активность; научно-педагогические работники; требования; публикации; наукометрические базы; рейтинг; индексация; оригинальность; заимствования; антиплагиат; научные работы, образовательные организации.

Актуальность вопроса

До недавнего времени одним из самых важных и, в определенной степени, «стратегических» наукометрических показателей успешности профессиональной деятельности как научного работника, так и представителя профессорско-преподавательского состава являлось наличие публикаций, индексируемых в наукометрических базах Scopus и Web of Science. Подтверждением этого тезиса являлось требование о наличии обязательных, как минимум, нескольких ежегодных публикаций в соответствующих изданиях, индексируемых в наукометрических базах Scopus и Web of Science (например, для главного научного сотрудника, работающего в НИИ). При этом считаем необходимым отметить, что в своем стремлении соответствовать «веяниям времени» не отставали от этого требования и другие научные сотрудники — рангом ниже, как, собственно, и представители педагогического корпуса. При этом, гонорары за публикации, которые в прежние времена неукоснительно выплачивались издателями своим авторам, давно уже «канули в Лету», а неперенным «инновационным атрибутом» новых экономических реалий стало требование о стопроцентной предоплате публикации открытого доступа APC задолго до ее выхода и, соответственно, последующей индексации (никем, стоит отметить, не гарантированной).

Многочисленные публикации последних лет, непосредственно посвященные проблеме учета и анализа публикационной активности научных и педагогических работников [2; 6; 7; 9; 13; 17; 19 и др.], в целом, дают понимание того важного факта, что, сам по себе «учет и анализ публикационной активности» является лишь одной из весьма обширного перечня актуальных проблем, имеющих, в основе своей, одну-единственную причину: нормативы, содержащие вполне определенные «нормы выработки» разрабатываются, зачастую, вовсе не теми, кто на практике и на собственном опыте хорошо знаком с реальными условиями их выполнения.

Считаем также необходимым акцентировать внимание на том, что борьба за «количество» еще нигде и никогда не становилась, по сути своей, борьбой за «качество». Гораздо чаще эти две дефиниции воспринимаются как понятия взаимоисключающие. Введение же и повсеместное на-

*Одним из самых
важных...
наукометрических
показателей
успешности
профессиональной
деятельности как
научного работника,
так и представителя
профессорско-
преподавательского
состава являлось
наличие публикаций,
индексируемых
в наукометрических
базах Scopus и Web
of Science*

сильственное внедрение всевозможных «индикаторов», «предикторов», «индексов» и т.д., как убедительно показывает практика, весьма плачевно сказывается на реальном состоянии как научной, так и педагогической деятельности.

***Борьба за «количество»
еще нигде и никогда
не становилась, по
сути своей, борьбой за
«качество»***

Осознать и понять вышеизложенный тезис в реальности могут только те, кто профессионально занимается научно-педагогической деятельностью, имея за плечами определенный опыт.

Приведем, в этой связи, один небольшой, но весьма показательный пример для того, чтобы наглядно проиллюстрировать вопрос о том, кто, на самом деле, является главным выгодоприобретателем от высокого уровня публикационной активности как научных работников, так и лиц из числа профессорско-преподавательского состава образовательных организаций.

По нашему мнению, важность прояснения этого вопроса обусловлена тем обстоятельством, что из уст работодателей нередко можно услышать весьма распространенный тезис о том, что высокий уровень публикационной активности выгоден, в первую очередь, именно работникам, так как позволяет им получать значительную прибавку к своей заработной плате, а что касается роста наукометрических показателей организации, повышения ее рейтинга среди других научных и образовательных организаций — это, мол, уже фактор второстепенный. Так ли это на самом деле?

Итак, достаточно «свежий» и, что немаловажно, далеко не единственный пример, наглядно демонстрирующий тот факт, что, весьма нередко, не научно-педагогический работник «обогащается» за счет научной или образовательной организации, а, напротив, организация повышает свой рейтинг и наукометрические показатели не только за счет публикационной активности работника, но и за его же кровные денежные средства. Одним из важных «новшеств» в системе учета и анализа публикационной активности главного научного сотрудника, после того как все рецензируемые журналы из так называемого «перечня ВАК» были разделены на три категории, стала обязательная ежегодная публикация в самом высокорейтинговом журнале, отнесенном к первой категории (тот факт, что опубликовать свою статью в таком журнале, да еще с невысокими материальными затратами, практически нереально, мало смущал разработчиков данного требования), после выхода статьи и ее индексации в наукометрической базе РИНЦ, как правило, следует стандартная процедура представления работником отчета о выполненной работе для его рассмотрения специально созданной по приказу работодателя комиссией с целью принятия решения о выплате автору денежного вознаграждения

в соответствии с утвержденной сметой, но... так как стоимость балла, нередко, оказывается весьма невысокой, затраты автора по опубликованию той или иной статьи не всегда бывают компенсированы даже наполовину...

И вот здесь-то и появляется тот самый вопрос и соответствующий ответ на него: кто же, в итоге, оказывается в выигрыше — работник, затративший свои личные финансовые средства, чтобы выполнить требования работодателя в части своей публикационной активности и компенсировавший их лишь в незначительном размере, или работодатель, повысивший за счет работника свой рейтинг среди других научных и образовательных организаций, благодаря возросшим наукометрическим показателям и сэкономивший при этом денежные средства за счет того же работника?

Реальная и уже достаточно давно существующая проблема, которая не решена до сих пор на государственном уровне, обусловлена отсутствием в отечественном правовом поле соответствующего нормативного акта, предписывающего органам исполнительной власти четкий механизм выполнения Указа Президента Российской Федерации от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», в соответствии с которым предписывалось «обеспечить... повышение к 2018 году средней заработной платы преподавателей образовательных учреждений высшего профессионального образования и научных сотрудников до 200 процентов от средней заработной платы в соответствующем регионе» [15].

До тех пор, пока научные и педагогические работники, в подавляющем большинстве своем лишь в теории получающие зарплаты, равные 200% от средней зарплаты в соответствующем регионе, будут вынуждены платить из своей более чем скромной зарплаты немалые деньги за возможность опубликовать результаты исследований в изданиях, индексируемых в высокорейтинговых наукометрических базах данных, в соответствии с положениями Постановления Правительства Российской Федерации от 19.03.2022 № 414 «О некоторых вопросах применения требований и целевых значений показателей, связанных с публикационной активностью» [11], каждый раз рискуя, как при игре в «лотерею», так как никто не дает абсолютно никаких гарантий, что то или

***Проблема... обусловлена
отсутствием
в отечественном
правовом поле
соответствующего
нормативного акта,
предписывающего
органам
исполнительной
власти четкий
механизм выполнения
Указа Президента
Российской Федерации
от 07.05.2012 № 597
«О мероприятиях
по реализации
государственной
социальной политики»***

иное издание совершенно неожиданно не «вылетит» из той или иной базы данных до того, как будет не только опубликована, но и, что немаловажно, проиндексирована искомая работа (на что нередко уходят не месяцы, а годы), не может быть и речи о нормально работающей, адекватной системе учета и анализа публикационной активности научно-педагогического состава.

Современная весьма нелицеприятная реальность обусловлена тем, что представитель российского научно-педагогического корпуса зачастую занимается откровенным альтруизмом, в ущерб как своему здоровью, так и материальному благосостоянию.

О явной недостаточности финансирования научной сферы свидетельствуют и результаты социологического исследования, проведенного сотрудниками информационно-аналитического центра Российской академии образования: «на ухудшение своего материального положения указывает каждый второй научный сотрудник» [12, с. 178]; кроме во-

На ухудшение своего материального положения указывает каждый второй научный сотрудник

проса о финансировании науки, в числе основных проблем в области научно-образовательной политики работниками научной сферы отмечаются: «неадекватные критерии оценки труда ученого», «трудности с публикацией в рейтинговых журналах» и т.д.

Особую «остроту» и «пикантность» сложившейся ситуации, в свете всего вышеизложенного, придает существующий на сегодняшний день подход к пресловутой и уже успевшей стать своеобразной «притчей во языцех» непонятно откуда появившейся дефиниции «оригинальность». Весьма прочно укоренившееся в отечественной системе образования

Вместо того, чтобы бороться с недопустимостью неправомερных заимствований в научных работах, на «местах» продолжается «борьба» за ничем не обоснованную «высокую планку оригинальности»

и науки абсолютно нелегитимное требование к «оригинальности» научных работ не только не способствует, но и откровенно препятствует тому, чтобы результаты реальных научных исследований, глубокие развивающие аналитические материалы и т.д. — могли стать достоянием всех интересующихся современной наукой и практикой. Вместо того, чтобы бороться с недопустимостью неправомερных заимствований в научных работах, на «местах» продолжается «борьба» за ничем не обоснованную «высокую планку оригинальности».

На прошедшем в марте 2022 года вебинаре под девизом «Не процентом единым...», органи-

заторами которого выступили Ассоциация научных редакторов и издателей совместно с руководством компании «Антиплагиат», внимание участников было акцентировано на том факте, что «сегодня во многих научных журналах процент оригинальности выступает единственным критерием оценки поступающих рукописей на предмет заимствований; *подобный формальный подход становится препятствием на пути к публикации действительно хороших статей, тормозит научную коммуникацию и развитие науки в целом*; журналы рискуют потерять качественный контент; авторы в целях достижения необходимого процента оригинальности вынуждены прибегать к таким бессмысленным действиям, как перефразирование научной лексики и терминологии, рерайт описаний методов исследования и собственных текстов и т.д. ...*качество научной публикации при этом неизбежно страдает*» [10].

В действительности, практически каждый современный российский исследователь, представляющий результаты своих научных изысканий к опубликованию, неизбежно сталкивается с проблемой преодоления «барьера» в виде требования к определенному минимально допустимому проценту «оригинальности» авторской научной работы. Причем цифра эта может очень сильно варьировать — как правило, от 60 до 90 процентов (в зависимости от того, какое решение относительно рассматриваемого вопроса примет руководство той или иной образовательной организации, научного учреждения, проводящего то или иное научное мероприятие для потенциальных участников, или руководство того или иного печатного издания для своих авторов).

Если говорить о правовой, сугубо официальной стороне рассматриваемого вопроса, то требования к пресловутой «оригинальности» научных работ не только абсолютно беспочвенны и надуманны, но и попросту незаконны, так как ни в одном официальном нормативно-правовом акте не установлен как «нижний», так и «верхний» порог какой бы то ни было «оригинальности» подготовленного автором к публикации научного труда. Более того, самого термина «оригинальность» в отношении научных публикаций в правовом поле Российской Федерации попросту не существует.

Именно поэтому требования к нередко «заоблачным» цифрам, которым должна соответствовать, например, та или иная научная статья, не имеют под собой ни малейшей правовой почвы. Никакого официального

***Формальный
подход становится
препятствием на
пути к публикации
действительно
хороших статей,
тормозит научную
коммуникацию
и развитие науки,
в целом... качество
научной публикации
при этом неизбежно
страдает***

Термина
«оригинальность»
в отношении научных
публикаций в правовом
поле Российской
Федерации
не существует

государственного стандарта или нормативно-правового акта Российской Федерации, в котором содержалось бы указание о необходимости проверки научной работы в системе «Антиплагиат» также не существует. Более того, Антиплагиат.ру, равно как и любые другие подобные системы — это обычный коммерческий сайт, имеющий в качестве основной цели — получение дохода и не имеющий ни малейшего отношения к системе государственно-правового регулирования.

Так, например, в п. 6.3 типового контракта (лицензионного договора) об использовании программного обеспечения «Антиплагиат» внимание пользователей, заключающих договор с компанией, акцентируется на том факте, что *«лицензиар не гарантирует, что программное обеспечение не содержит ошибок»* [14].

Таким образом, ответственность за неправильное или некорректное определение так называемой «оригинальности» не несет никто, но... ее по-прежнему с маниакальным упорством продолжают требовать с авторов, коль скоро они желают обнародовать результаты своего труда (причем, как правило, еще и за свой собственный счет). Однако, для того чтобы сегодня опубликовать результаты своих научных изысканий, провести эти самые «изыскания» и описать их с соблюдением всех правил научного стиля отнюдь не достаточно: нужно не только оплатить эту самую публикацию, довести «оригинальность» до минимально требуемого процента, но и получить «добро» по результатам рецензирования.

Ответственность
за неправильное
или некорректное
определение
так называемой
«оригинальности»
не несет никто

На практике «проверка уровня оригинальности подготовленного текста системой «Антиплагиат» нередко становится едва ли не наиболее сложной составляющей всего творческого процесса, так как несоответствие параметрам, устанавливаемым

тем или иным вузом или издательством, означает необходимость переработки (порой весьма существенной) представленного к публикации научного труда. При этом изложить другими словами положения, отмеченные в отчете в качестве «заимствований», иногда практически невозможно, так как при новой проверке они будут квалифицированы в качестве «перефразированных», поскольку современная система «Антиплагиат» гарантирует не только эффективный поиск заимствованных фрагментов, но и распознавание видеоизмененных и модернизированных текстов. Это означает, что автор будет вынужден исключить соответствующие положения из

окончательного текста, что, во-первых, лишает его возможности сохранить в работе некоторые, порой весьма важные из полученных им научных результатов, и, во-вторых, снижает уровень новизны подготовленной им работы» [5, с. 89].

В конечном итоге все это никоим образом не способствует росту публикационной активности научно-педагогических работников, негативно влияя при этом на их наукометрические показатели, существенно снижая эффективность и продуктивность профессиональной деятельности в силу невыполнения формальных требований.

Фактически же, все представители профессорско-преподавательского корпуса, научно-педагогические работники, обучающиеся — процессе подготовки своих научных работ к опубликованию «вынуждены заниматься абсолютно бесполезным для науки делом — перефразированием текстов» [4, с. 202].

Позиция Высшей аттестационной комиссии при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации (далее — АК РФ) в отношении объективности и обоснованности решений, принимаемых диссертационными советами при определении соответствия диссертаций установленным критериям, обусловлена тем, что «организация вправе выбрать любую систему проверки использования заимствованного материала. Вместе с тем, следует учитывать, что использование системы “Антиплагиат”, иных систем, позволяющих выявить наличие текстовых совпадений в научных публикациях в автоматическом режиме, может являться лишь элементом системы поддержки принятия объективного решения и не позволяет сделать однозначный вывод о том, что текстовое совпадение является недобросовестным заимствованием» [3].

Резюмируя вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что требование того или иного «процента оригинальности» является незаконным, ущемляющим конституционные права и законные интересы научно-педагогических работников.

Если, например, тот или иной автор написал глубокую по своему содержанию аналитическую статью с использованием большого количества источников, их цитированием в тексте и, соответствующим образом, оформленными ссылками, откуда у него может взяться оригинальность даже в 50% (особенно, с учетом того обстоятельства, что некоторые «эксперты», которым поручена данная функция, умудряются при проверке «текста» статьи загонять ее на провер-

Использование системы «Антиплагиат», иных систем... не позволяет сделать однозначный вывод о том, что текстовое совпадение является недобросовестным заимствованием

Требование того или иного «процента оригинальности» является незаконным, ущемляющим конституционные права и законные интересы научно-педагогических работников

ку целиком вместе со списком литературы, который априори не может быть оригинальным), не говоря уже о пресловутых 70% или 80%?

Главное, в чем с нами солидарны многие ученые и исследователи, что в тексте научной работы не должно быть *«неправомерных заимствований»*, не оформленных соответствующим образом [1; 8; 16; 18 и др.]. Но и здесь мы сталкиваемся с несовершенством распиаренных цифровых технологий в части проверки в системе «Антиплагиат». К неправомерным заимствованиям «бездумный цифровой инструмент», в числе прочего, относит:

- персональные данные автора (фамилия, имя, отчество, ученая степень, ученое звание, должность и т.д.);
- принадлежность к соответствующей организации, юридический адрес и др.;
- общепотребительные слова и словосочетания («таким образом...», «резюмируя вышеизложенное...», «в качестве предмета нашего исследования...», «в Федеральном законе...», «в соответствии с Постановлением Правительства РФ...», «целью исследования...» и т.д.) — то есть все то, что в соответствии с позицией ВАК РФ называется «техническими заимствованиями» и не должно учитываться при анализе неправомерных заимствований, так как эксперт, ответственный за проверку научной работы обязан выделить и исключить подобные речевые обороты из числа «заимствований», но... далеко не всегда делает это.

Более того, нередко эксперт (в качестве которого выступает сотрудник организации, ответственный за обозначенную нами выше проверку той или иной научной работы) не обременяет себя проведением вдумчивой, кропотливой, скрупулезной и доскональной экспертизы, отнимающей достаточно много времени, доверяя проведение проверки искусственному интеллекту, не несущему, как мы уже указывали выше, абсолютно никакой ответственности за полученные результаты — системе «Антиплагиат» в автоматическом режиме, что априори недопустимо.

Проблема не только в том, что до настоящего момента отсутствует как официальная позиция законодательства и судебной практики в отношении рассматриваемого нами вопроса, так и единый научный подход к правовой квалификации результата проверки научных работ в системе «Антиплагиат». «Система, сама по себе, не позволяет определить автора произведения (а значит, и определить наличие заимствования, а также корректность заимствования), равно как и не может гарантировать отсутствие заимствова-

ния содержания. Таким образом, использование термина “заимствование”, а тем более “плагиат”, при автоматической проверке является некорректным. Изложенные выше недостатки системы “Антиплагиат” делают недопустимым ее использование для автоматического определения наличия или отсутствия заимствований и, тем более, для оценки оригинальности текста» [16, с. 206].

Российские вузы исключили из Ассоциации университетов Европы и рейтингов QS, в связи с чем «российские ученые подняли вопрос о необходимости пересмотра критериев оценки результатов их труда, отказа от навязанных западных стандартов, особенно в части “безусловной и необсуждаемой обязательности” публикаций в западных научных изданиях (Web of Science, Scopus)» [9, с. 179].

Резюмируя вышеизложенное, считаем необходимым акцентировать внимание на важности и назревшей необходимости разработки Национальной системы оценки результативности научных исследований и разработок, на которую будет ориентирован и в соответствии с которой будет осуществляться адекватный учет и анализ публикационной активности научно-педагогических работников.

Список литературы

1. Авдеева Н.В., Блинова Т.А., Груздев И.А., Ледовская В.М., Лобанова Г.А., Сусь И.В. Допустимый объем заимствований как проблема организации научной деятельности и контроля ее качества // Открытое образование. 2018. Т. 22. № 5. С. 74–83.
2. Алавердов А.Р. Публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы и резервы ее повышения // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 2. С. 23–36.
3. ВАК – опросы-ответы // Электронный ресурс: URL: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/77> (дата обращения 17.09.2023). – Режим доступа: сайт ВАК. – Текст: электронный.
4. Гореликов С.Ю. «Антиплагиат» – фильтр или тормоз? // Наука и школа. 2018. № 6. С. 201–204.
5. Зайцев В.В., Михайлова И.А. Требования оригинальности научных произведений и научные работы, выполняемые «под заказ»: вопросы теории и практики // Мониторинг правоприменения. 2022. № 2 (43). С. 86–93.
6. Киселевич Ю.В., Стоян В.Б. Анализ публикационной активности профессорско-преподавательского состава в рамках оценки эффективности научной деятельности в вузе // Современные проблемы права, экономики и управления. 2015. № 1. С. 204–208.

7. Михайлов О. В. Опыт определения рейтинга преподавателя с учетом его публикационной активности // Высшее образование в России. — 2016. № 10. С. 71–78.
8. Морозов А. В. Инновационные подходы к оценке оригинальности научных разработок в отечественной системе образования и науки // В сборнике: Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы // Материалы V Международной научно-практической конференции. Саратов: СГМУ, 2023. С. 149–156.
9. Морозов А. В. Разработка отечественной системы оценки результативности научных исследований как одна из актуальных задач в эпоху цифровизации общества // В сборнике: Педагогическое взаимодействие: возможности и перспективы // Материалы IV Международной научно-практической конференции. Саратов: СГМУ, 2022. С. 177–183.
10. Не процентом единым. Оценка оригинальности рукописей в научном журнале // Электронный ресурс: URL: <https://rassep.ru/academy/meropriyatya/sostoyavshiesya-meropriyatya/ne-protsentom-edinym-otsenka-originalnosti-rukopisey-v-nauchnom-zhurnale/> (дата обращения 13.09.2023). — Режим доступа: сайт Академия АНРИ. — Текст: электронный.
11. Постановление Правительства Российской Федерации от 19.03.2022 № 414 «О некоторых вопросах применения требований и целевых значений показателей, связанных с публикационной активностью» // [Электронный ресурс] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203210040> (дата обращения 15.09.2023). — Режим доступа: сайт Официальное опубликование правовых документов. — Текст: электронный.
12. Собкин В. С., Андреева А. И., Рзаева Ф. Р. Исследователь в сфере образования: эскизы к социально-психологическому портрету. М.: Изд-во Московского университета, 2018. 248 с.
13. Спасенников В. В., Андросов К. Ю. Наукометрические индикаторы и особенности оценки эффективности научной деятельности ученых с использованием индексов цитирования (обзор отечественных и зарубежных исследований) // Эргодизайн. 2021. № 3 (13). С. 219–232.
14. Типовой договор между ЗАО «Анти-Плагиат» и Лицензиатом // [Электронный ресурс] URL: <https://www.vshni.ru/sveden/antiplag2017.pdf> (дата обращения 22.09.2023). — Режим доступа: сайт ВШНИ. — Текст: электронный.
15. Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» // [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/70170950/> (дата обращения 28.09.2023). — Режим доступа: сайт ГАРАНТ. — Текст: электронный.

16. Усачева Е.А. К вопросу о допустимости использования системы «Антиплагиат» для определения авторства и оценки оригинальности произведения // Образование и право. 2019. № 4. С. 204–210.
17. Шестакова Л.Г. Интеграция количественных и качественных показателей публикационной активности преподавателя с позиции актуализированных ФГОС ВО // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. № 3 (93). Ч. 2. С. 53–56.
18. *Bashkireva T., Bashkireva A., Morozov A., Tsvetkov S., Popov A.* Problems of the formation of digital competence in the modern educational space // В сборнике: Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation. 2020. Vol. 1691 (1). С. 012130.
19. *Mukhametzyanova F.G., Khayrutdinov R.R., Aminova R.R., Morozov A.V., Fedorchuk Yu. M.* Modern Development Strategy of Russian Education // International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9. No. 8. Pp. 72–78.

Сведения об авторе

Морозов Александр Владимирович — доктор педагогических наук, профессор, академик (действительный член) Международной академии психологических наук, главный научный сотрудник Научно-исследовательского института ФСИИ России, Москва, Российская Федерация. ORCID ID: 0000-0003-0516-0356. E-mail: doc_morozov@mail.ru.

© А.В. Морозов, 2023 

SCIENTOMETRIC INDICATORS AND PUBLICATION ACTIVITY OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PERSONNEL

A. V. MOROZOV

This research discusses a problem that has recently become extremely relevant for research scientists, who are particularly engaged in scientific research, and the teaching staff of educational organizations due to the presence of well-defined indicators, which help reveal the effectiveness and productivity of professional activity of a contemporary Russian scientist and teacher of higher education. The relevance of the chosen research problem is caused by the contradiction between the existing, well-defined, and formal requirements for the publication activity of scientific and pedagogical personnel and the lack of clear and precise understanding concerning the presence of conditions necessary for their qualitative fulfillment by scientific and pedagogical personnel. The author presents an analysis of the situation that has developed in today's scientific and educational practice due to the

illegality and unreasonableness of the requirements for assessing the originality of scientific works and research conducted by domestic scientists and submitted for publication. Particular emphasis is placed on the inadmissibility of substitution of clearly defined definitions existing in the realities of the domestic legal field and their free interpretation, often infringing on the legitimate rights and interests of scientific and pedagogical personnel.

Keywords: scientometric indicators; publication activity; research and teaching staff; requirements; publications; scientometric databases; rating; indexing; originality; borrowing; anti-plagiarism; scientific works, educational organizations.

References

1. Avdeeva N.V., Blinova T.A., Gruzdev I.A., Ledovskaja V.M., Lobanova G.A., Sus' I. V. Dopustimyj ob#jom zaimstvovaniy kak problema organizacii nauchnoj dejatel'nosti i kontrolja ejo kachestva // Otkrytoe obrazovanie. 2018. T. 22. № 5. S. 74–83.
2. Alaverdov A. R. Publikacionnaja aktivnost' prepodavatelej otechestvennoj vysshej shkoly i rezervy ejo povysheniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2019. T. 28. № 2. S. 23–36.
3. VAK — voprosy-otvety // Jelektronnyj resurs: URL: <http://arhvak.minobrnauki.gov.ru/77> (data obrashheniya 17.09.2023). — Rezhim dostupa: sait VAK. — Tekst: elektronnyi.
4. Gorelikov S. Ju. “Antiplagiat” — fil'tr ili tormoz? // Nauka i shkola. 2018. № 6. S. 201–204.
5. Zajcev V.V., Mihajlova I. A. Trebovanija original'nosti nauchnyh proizvedenij i nauchnye raboty, vypolnjaemye “pod zakaz”: voprosy teorii i praktiki // Monitoring pravoprimenenija. 2022. № 2 (43). S. 86–93.
6. Kiselevich Ju.V., Stojan V. B. Analiz publikacionnoj aktivnosti professorsko-prepodavatel'skogo sostava v ramkah ocenki jeffektivnosti nauchnoj dejatel'nosti v vuze // Sovremennye problemy prava, jekonomiki i upravlenija. 2015. № 1. S. 204–208.
7. Mihajlov O. V. Opyt opredelenija rejtinga prepodavatelya s uchjotom ego publikacionnoj aktivnosti // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2016. № 10. C. 71–78.
8. Morozov A. V. Innovacionnye podhody k ocenke original'nosti nauchnyh razrabotok v otechestvennoj sisteme obrazovanija i nauki // V sbornike: Pedagogicheskoe vzaimodejstvie: vozmozhnosti i perspektivy // Materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov: SGMU, 2023. S. 149–156.

9. *Morozov A. V.* Razrabotka otechestvennoj sistemy ocenki rezul'tativnosti nauchnyh issledovanij kak odna iz aktual'nyh zadach v jepohu cifrovizacii obshhestva // V sbornike: Pedagogicheskoe vzaimodejstvie: vozmozhnosti i perspektivy // Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov: SGMU, 2022. S. 177–183.
10. Ne procentom edinyim. Ocenka original'nosti rukopisej v nauchnom zhurnale // Jelektronnyj resurs: URL: <https://rassep.ru/academy/meropriyatiya/sostoyavshiesya-meropriyatiya/ne-protsentom-edinyim-otsenka-originalnosti-rukopisej-v-nauchnom-zhurnale/> (data obrashhenija 13.09.2023). — Rezhim dostupa: sait Akademiya ANRI. — Tekst: elektronnyj.
11. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 19.03.2022 № 414 “O nekotoryh voprosah primenenija trebovanij i celevyh znachenij pokazatelej, svyazannyh s publikacionnoj aktivnost'ju” // [Jelektronnyj resurs] URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202203210040> (data obrashhenija 15.09.2023). — Rezhim dostupa: sait Ofitsial'noe opublikovanie pravovykh dokumentov. — Tekst: elektronnyj.
12. *Sobkin V. S., Andreeva A. I., Rzaeva F. R.* Issledovatel' v sfere obrazovanija: jeskizy k social'no-psihologicheskomu portretu. M.: Izd-vo Moskovskogo universiteta, 2018. 248 s.
13. *Spasennikov V. V., Androsov K. Ju.* Naukometricheskie indikatory i osobennosti ocenki jeffektivnosti nauchnoj dejatel'nosti uchenyh s ispol'zovaniem indeksov citirovanija (obzor otechestvennyh i zarubezhnyh issledovanij) // Jergodizajn. 2021. № 3 (13). S. 219–232.
14. Tipovoj dogovor mezhdru ZAO “Anti-Plagiat” i Licenziatom // [Jelektronnyj resurs] URL: <https://www.vshni.ru/sveden/antiplag2017.pdf> (data obrashhenija 22.09.2023). — Rezhim dostupa: sait VShNI. — Tekst: elektronnyj.
15. Ukaz Prezidenta RF ot 07.05.2012 № 597 “O meroprijatijah po realizacii gosudarstvennoj social'noj politiki” // [Jelektronnyj resurs] URL: <https://base.garant.ru/70170950/> (data obrashhenija 28.09.2023). — Pezhim dostupa: sait ГАРАНТ. — Tekst: электронный.
16. *Usacheva E. A.* K voprosu o dopustimosti ispol'zovanija sistemy “Antiplagiat” dlja opredelenija avtorstva i ocenki original'nosti proizvedenija // Obrazovanie i pravo. 2019. № 4. S. 204–210.
17. *Shestakova L. G.* Integracija kolichestvennyh i kachestvennyh pokazatelej publikacionnoj aktivnosti prepodavatelja s pozicii aktualizirovannyh FGOS VO // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2020. № 3 (93). Ch. 2. S. 53–56.
18. *Bashkireva T., Bashkireva A., Morozov A., Tsvetkov S., Popov A.* Problems of the formation of digital competence in the modern educational space //

V sbornike: Journal of Physics: Conference Series. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, Russian Federation. 2020. Vol. 1691 (1). C. 012130.

19. *Mukhametzyanova F.G., Khayrutdinov R. R., Aminova R. R., Morozov A. V., Fedorchuk Yu. M.* Modern Development Strategy of Russian Education // International Journal of Higher Education. 2020. Vol. 9. No 8. Rr. 72–78.

About the Author

Morozov Alexander Vladimirovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician (full member) of the International Academy of Psychological Sciences, Chief Researcher of the Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, Moscow, Russia. ORCID ID: 0000-0003-0516-0356. E-mail: doc_morozov@mail.ru.

© **A. V. Morozov, 2023** 

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ МНЕНИЕ

ТОРЕЕВА Т. А., МЭЙ ЮЙХАНЬ, ЛИ ТЯНЬ

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ

(ФГБОУ ВО МГУ имени М. В. Ломоносова; Сучжоуский университет;
e-mail: diogen04@yandex.ru; 594843081@qq.com; tiffanylitian@mail.ru)

doi: 10.55959/MSU2073-2635-2023-21-4-235-243

В статье анализируется использование новейших информационных технологий в педагогическом образовании Китая. Особое внимание уделено рассмотрению следующих вопросов: технологии на основе больших данных (Big Data); создание и работа Национальной платформы «умного образования», интеллектуальный анализ образовательных данных; аналитика обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, педагогическое образование, большие данные (Big Data), Национальная платформа умного образования, информационные технологии педагогического образования.

В педагогическом дискурсе выделяют информационные и цифровые технологии. Однако, в целом, эти понятия достаточно близки. И те, и другие принадлежат к технологической экосистеме. Иногда считают, что цифровые технологии более продвинуты, чем информационные, поскольку цифровизация в образовании стала развиваться позже, чем информатизация [Пронь] [1]. На наш взгляд, эта разница несущественна, так как все они входят в общую группу «информационно-коммуникационных технологий», поэтому точнее было бы обозначить данные технологии одним термином — «информационно-цифровые технологии», как это сделано в исследовании О. М. Слеповой [Слепова][2].

Развитие цифровых технологий в обществе закономерно привело к процессу цифровой трансформации всех сфер социальной жизни. Цифровая трансформация Китая началась в области экономики и управ-

ления. В 2020 году Национальная комиссия по развитию и реформам выступила с инициативой «Партнерские действия по цифровой трансформации» [Партнерские действия по цифровой трансформации] [3]. С 2022 года китайское образование уверенно вступило в эпоху всестороннего продвижения цифровой трансформации. «План подготовки высококвалифицированных учителей базового образования новой эры» [4] предлагает изучить новые пути и новые модели искусственного интеллекта для содействия оптимизации управления учителями, реформе образования учителей, инновациям в образовании и методах обучения, а также адресной помощи в образовании. Кроме того, ставится задача дальнейшего привлечения и повышения роли учителей в области искусственного интеллекта и образовательной интеграции. Таким образом, в условиях цифровой трансформации образования Китай принял ряд эффективных мер для повышения качества информатизации педагогического образования.

С началом XXI века различные новые информационные технологии быстро интегрировались в работу, учебу, быт и другие сферы человеческого общества, особенно в области образования, что оказало значительное влияние на эффективность педагогического образования и профессиональной подготовки. Новейшие информационные технологии, в основном, связаны с тремя аспектами: большие данные (Big Data), искусственный интеллект (AI) и проект «Интернет + образование».

Опираясь на «большие данные» (Big Data), Китай смог создать «Национальную платформу умного образования», построенную на интеграции цифровых и информационных технологий. «Большие данные» — это новый рубеж инноваций, конкуренции и производительности. Они относятся к набору данных, размер которых превышает возможности типичного программного обеспечения базы данных для сбора, хранения, управления и анализа. Широко известны так называемые 5V больших данных — объем (Volume), скорость (Velocity), разнообразие (Variety), точность (Veracity) и ценность (Value) [Gillis S. A.] [5].

Объем (volume): объем больших данных огромен. В настоящее время масштаб больших данных является постоянно меняющимся показателем, размер одного набора данных колеблется от десятков терабайт до нескольких петабайт. Хотя статистика и результаты прогнозирования объемов больших данных не совсем одинаковы, все ученые сходятся в одном — в том, что объем данных резко возрастет.

Опираясь на «большие данные» (Big Data), Китай создал «Национальную платформу умного образования». «Большие данные» — это новый рубеж инноваций, конкуренции и производительности

Скорость (velocity): скорость роста данных высока, так же как скорость доступа к обработке данных и скорость доставки данных. Скорость создания, обработки и анализа данных продолжает увеличиваться из-за того, что создание данных происходит в режиме реального времени, а также в связи с необходимостью интеграции поступающих данных в бизнес-процессы и процессы принятия решений. Скорость влияет на задержку данных, то есть разницу во времени между созданием или извлечением данных и моментом, когда они становятся доступными. Сейчас данные генерируются, собираются, хранятся и анализируются со скоростью, которая была бы невозможна в традиционных системах.

Разнообразие (variety): существуют разные типы данных. С точки зрения типа генерации, их можно разделить на данные транзакций, интерактивные данные и данные датчиков; по источнику данных они делятся на социальные сети, данные датчиков и системные данные; по формату данных, они могут быть разделены на текст, изображение, аудио, видео, спектр и т.д.; по типу взаимосвязи выделяют структурированные, полуструктурированные и неструктурированные данные; по принадлежности данных владельцам они делятся на корпоративные, правительственные и социальные.

Ценность (value): «большие данные» имеют большую ценность. «Большие данные» могут интегрировать данные низкой плотности в ценные и мощные информационные активы за счет эффекта масштаба. Например, Wechat — китайская социальная сеть, имеет 1,2 млрд пользователей. После того, как веб-сайт проанализирует эту пользовательскую информацию, рекламодатели смогут точно размещать рекламные объявления на основе полученных результатов. Данные 1,2 миллиарда пользователей приносят рекламодателям сотни миллиардов долларов.

Точность (veracity) включает такие субхарактеристики, как достоверность, аутентичность, валидность и проверяемость источника и репутации.

Образовательный интеллектуальный анализ данных (EDM) и Аналитика обучения (LA) — две основные технологии, лежащие в основе образовательного применения больших данных. На основе «больших данных» роль EDM и LA состоит в помощи учителям. Эти технологии могут эффективно улучшить преподавание, а также могут быть использованы для изучения траектории учебной деятельности студентов. «Большие данные» также могут помочь учителям всесторонне и правильно оценивать учащихся.

«Большие данные» обладают уникальными преимуществами в поддержке персонализированного обучения и адаптивного преподавания, что является одной из целей углубления реформ Китая в сфере образования на всех уровнях.

Китай в процессе информатизации педагогического образования создал много информационных технологий. Например, Национальная платформа умного образования, интеллектуальный обучающий инструмент Rain Classroom и т.д. Рассмотрим подробнее некоторые из них.

Национальная платформа умного образования

Опишем особенности Национальной платформы умного образования, действующей в КНР, точное название которой – “Национальная платформа государственных услуг умного образования” (国家智慧教育公共服务平台).

Национальная платформа умного образования была запущена в марте 2022 года, а ее первое обновление было завершено в июле того же года. Она включает в себя четыре подплатформы: Национальную платформу умного образования для начальных и средних школ, Национальную платформу умного образования для профессионального образования, Национальную платформу умного образования для высшего образования и Национальную платформу службы занятости студентов.

Платформа является важной отправной точкой для продвижения информатизации педагогического образования. Модуль библиотеки профессиональных ресурсов в центре обслуживания специалистов и курсов предоставляет полную систему ресурсов профессиональных курсов и учебных пакетов для всех уровней и направлений учащихся и преподавателей в подразделениях по специальностям, а также запустит учебный центр виртуальной реальности, центр профобразования и ресурсный центр учебников.

Платформа включает 6 частей, одной из которых является обучение педагогов. Следует заметить, что данная часть платформы представляет собой интеллектуальную исследовательскую модель обучения, сочетающую «Автономное межгрупповое обучение» учителей и «Руководство по теории и практике» платформы, что предоставляет учителям более разнообразные возможности для их собственного профессионального развития и повышения информационной грамотности.

Прежде всего, режим «Автономное межгрупповое обучение» позволяет учителям использовать богатые ресурсы платформы для подготовки к уроку и самообразования. Ядром информатизации образования являются не информационные технологии сами по себе, но технологии и субъекты, которые их используют. Раздел подготовки учителей Национальной платформы умного образования для начальной и средней школы включает 9 частей: этика и стиль преподавания, общеобразовательная подготовка и предметная подготовка и т.д. Учителя могут самостоятельно выбрать повышение профессиональной грамотности, идейно-политической гра-

мности, информационной грамотности или профессионально-этической грамотности в соответствии со своими собственными предпочтениями в разделе подготовки учителей.

В то же время Национальная платформа умного образования для начальной и средней школы открыла комплекс учебных и исследовательских групп с использованием новых цифровых технологий, таких как виртуальная реальность и графы знаний и блокчейн. Благодаря сочетанию личных размышлений, взаимопомощи коллег и экспертного руководства укрепляется информационный обмен между учителями по всей стране, поэтому преподаватели могут активно улучшать свои педагогические навыки и профессиональные способности.

Новая модель обучения и исследований «Руководство теорией и практикой» сделала Национальную платформу умного образования для начальных и средних школ важной опорной точкой для изменения концепций преподавания учителей и их педагогических подходов. Различные функции Национальной платформы умного образования для начальных и средних школ разрабатываются с учетом потребностей учащихся. При подготовке учителей создаются не только разделы предметной и общеобразовательной подготовки, предназначенные для того, чтобы помогать учителям всесторонне развивать качества учащихся, но и предлагаются соответствующие учебные курсы для дошкольного образования и специального образования. Все учебные курсы делают упор на индивидуальное развитие учащихся, воплощая идеи образовательной философии, ориентированной на ученика.

Кроме того, платформа помогает учителям изучать различные методы обучения, связанные с цифровизацией. В процессе практического применения платформы учителя не просто снимают на видео методы обучения, но могут удовлетворить потребности учащихся в различных сценариях с помощью «домашних заданий», «консультации», «оценки» и других функций платформы.

Платформа не позволяет учителям пассивно использовать ресурсы для обучения, но применяет стимулы для постоянного поощрения учителей к разработке новых учебных ресурсов по учебным программам. В процессе обучения учителям необходимо не только проявлять инициативу в рассмотрении вопроса о том, какие ресурсы использовать в классе, чтобы способствовать лучшему обучению учащихся, но также должны постоянно обдумывать и нормализовывать обстановку в классе на основе отзывов учащихся о преподавании, чтобы способствовать здоровому взаимодействию в классе.

Режим «Автономное межгрупповое обучение» позволяет учителям использовать Национальную платформу умного образования для подготовки уроков китайскими учителями

В 2022 году 13,13 млн учителей обучалось на Национальной платформе умного образования, а совокупное количество посещений достигло 1,3 млрд [6].

Платформа устанавливает личное учебное пространство учителя и для каждого педагога формирует личный учебный файл. Учителя могут самостоятельно выбирать ресурсы для подготовки в разделе, и, в то же время, платформа фиксирует конкретную учебную ситуацию каждого учителя, проводит анализ профессионального поведения учителей, улучшает способность точного распределения ресурсов для удовлетворения индивидуальных потребностей учителей.

Раздел «Подготовка учителей» подключен к национальной информационной системе управления учителями. После входа в раздел учитель может проверить учебное заведение, дисциплину, профессиональное звание и другую личную информацию в системе. После того, как учитель войдет в систему, классные часы, записанные в блоке обучения, будут включены в 5-летний учебный план учителя (классные часы должны составлять объем 360 часов в течение 5 лет). В то же время платформа объединяет реальную личную информацию и постепенно обогащает модели поведения при обучении, чтобы предоставить учителям более точный личный «портрет», использовать более богатые и целенаправленные ресурсы и лучше служить квалифицированному развитию учителей.

По состоянию на 22 февраля 2023 года Национальная платформа умного образования для начальных и средних школ открыла в общей сложности 225 студий известных педагогов и директоров, опубликовала 1929 статей и 5900 ресурсов [7]. Реализованы кросс-региональные, кросс-временные и пространственно-временные облачные тренинги в студиях известных педагогов и директоров школ. Это позволило обобщить новаторский педагогический опыт. За полгода 225 известных педагогов и директоров общенационального уровня обучили более 2500 директоров и учителей на региональном уровне [8]. Качественные видеоресурсы, которыми поделилась студия, имеют свыше 1 миллиона просмотров.

Национальная платформа умного образования использует большие данные для расширения возможностей обучения учащихся и преподавания учителей, школьного управления и образовательных инноваций с целью содействия продвижения цифровой трансформации регионального образования и инновационного развития педагогического образования. Что касается профессионального образования, эта платформа предоставляет множество дидактических возможностей, например, виртуальное симуляционное обучение и учебные материалы для повышения квалификации учителей.

Список литературы

1. Пронь К.С., Абусупьянова А.А., Анцыфорова Л.Ю. История развития цифровых технологий в системе образования // Молодой исследователь Дона. 2022. № 3 (36). С. 101–105.
2. Слепова О.М. Использование информационно-цифровых технологий в повседневной жизни россиян: типологический анализ // Вестник Ульяновского государственного технического университета. 2019. № 4 (88). С. 47–51.
3. Партнерские действия по цифровой трансформации (数字化转型伙伴行动倡议). URL: https://www.ndrc.gov.cn/xwdt/ztlz/szhzxhbx/d/xdcy/202005/t20200513_1227930.html (дата обращения 07.11.2023) — Режим доступа: сайт National Development and Reform Commission. — Текст: электронный.
4. План подготовки высококвалифицированных учителей базового образования новой эры (2022). Министерство образования КНР и 8 других министерств. 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html (дата обращения 09.11.2023) — Режим доступа: сайт Ministry of Education of the People's Republic of China. — Текст: электронный.
5. Gillis S.A. 5 V's of big data [Electronic data]. URL: <https://www.techtarget.com/searchdatamanagement/definition/5-Vs-of-big-data> (дата обращения 11.11.2023) — Режим доступа: сайт TechTarget. — Текст: электронный.
6. Сюй Бибо, Пей Циньсюэ, Чэнь Чжэо, Чжу Чжэнчжоу. Практическая значимость и направление оптимизации национальной платформы умного образования для начальной и средней школы в содействии цифровой трансформации базового образования. Китайское аудиовизуальное образование. 2023. № 433, с. 75.
7. Кэ Цинчао, Лю Лили, Бао Тинтин, Хуан Чжэнхуа, Чжан Сыци. Четырёхкомпонентный механизм Национальной платформы умного образования для обеспечения цифровой трансформации регионального образования. Китайское аудиовизуальное образование. 2022. № 434, с. 30.
8. Цзинь Юй, Тан Лин, Ван Жуйчжэ, Чжан Ичунь. Исследование путей и мер противодействия провинциальному продвижению национальной платформы умного образования для начальных и средних школ. Китайское аудиовизуальное образование. 2023. № 428, с. 32.

Сведения об авторах

Тореева Татьяна Александровна — кандидат философских наук, доцент, и.о. декана ФПО МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID ID: 0009-0009-5277-1433. E-mail: diogen04@yandex.ru

Мэй Юйхань — кандидат педагогических наук, преподаватель Сучжоуского университета, Сучжоу, КНР. ORCID ID: 0009-0001-8194-944X. E-mail: 594843081@qq.com

Ли Тянь — аспирант, факультет педагогического образования МГУ имени М. В. Ломоносова, Москва, Россия. ORCID ID: 0009-0008-3422-2388. E-mail: tiffanylitian@mail.ru

© Тореева Т. А., Мэй Юйхань, Ли Тянь, 2023



APPLICATION OF INFORMATION TECHNOLOGY IN DEVELOPING TEACHER EDUCATION IN CHINA

TOREEVA T. A., MEI YUHAN, LI TIAN

The research analyzes the use of advanced information technologies in teacher education in China. Particular attention is paid to such issues as technologies based on big data, creation and operation of the National Platform for Smart Education, intellectual analysis of educational data, and learning analytics.

Keywords: information technology, teacher education, big data, National Platform for Smart Education, information technology in teacher education.

References

1. *Pron K.S., Abusupyanova A.A., Antsyforova L. Yu.* History of the development of digital technologies in the education system // Young researcher of the Don. 2022. No. 3 (36). pp. 101–105.
2. *Slepova O. M.* The use of information and digital technologies in the everyday life of Russians: typological analysis // Bulletin of the Ulyanovsk State Technical University. 2019. No. 4 (88). pp. 47–51.
3. Partnerskie dejstvija po cifrovoj transformacii (数字化转型伙伴行动倡议). URL: https://www.ndrc.gov.cn/xwdt/ztlz/szhzxhbx/dxycy/202005/t20200513_1227930.html (data obrashhenija 07.11.2023) — Rezhim dostupa: sajt National Development and Reform Comission. — Tekst: jelektronnyj.
4. Plan podgotovki vysoko kvalificirovannyh uchitelej bazovogo obrazovaniya novoj jery (2022). Ministerstvo obrazovaniya KNR i 8 drugih ministerstv. 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知. URL: http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html (data obrashhenija 09.11.2023) — Rezhim dostupa: sajt Ministry of Education of the People' Republic of China. — Tekst: jelektronnyj.

5. Gillis S.A. 5 V's of big data [Electronic data]. URL: <https://www.techtarget.com/searchdatamanagement/definition/5-Vs-of-big-data> (data obrasheniya 11.11.2023) – Rezhim dostupa: sajt TechTarget. – Tekst: jelektronnyj.
6. Xu Bibo, Pei Qinxue, Chen Zhuo, Zhu Zhengzhou. Practical significance and direction of optimization of the national smart education platform for primary and secondary schools in promoting the digital transformation of basic education. Chinese audiovisual education. 2023. No. 433, p. 75.
7. Ke Qingchao, Liu Lili, Bao Tingting, Huang Zhenghua, Zhang Siqi. Four-component mechanism of the National Platform for Smart Education to ensure the digital transformation of regional education. Chinese audiovisual education. 2022. No. 434, p. 30.
8. Jin Yu, Tang Lin, Wang Ruizhe, Zhang Yichun. Research on the ways and countermeasures of provincial promotion of the national smart education platform for primary and secondary schools. Chinese audiovisual education. 2023. No. 428, p. 32.

About the Authors

Toreeva Tatyana Aleksandrovna – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Acting Dean of the Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID ID: 0009-0009-5277-1433. E-mail: diogen04@yandex.ru

Mei Yuhan – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer at Suzhou University, Suzhou, China. ORCID ID: 0009-0001-8194-944X. E-mail: 594843081@qq.com

Li Tian – postgraduate student, Faculty of Educational Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. ORCID ID: 0009-0008-3422-2388. E-mail: tiffanylitian@mail.ru

© T. A. Toreeva, Mei Yuhan, Li Tian, 2023 



**Памяти
ИРИНЫ ВИКТОРОВНЫ КОСТИКОВОЙ
(1932–2023 гг.)**

30 октября 2023 г. ушла из жизни Ирина Викторовна Костикова, заслуженный преподаватель Московского университета, кандидат философских наук, доцент кафедры философии гуманитарных факультетов философского факультета МГУ, член ученого совета факультета педагогического образования (ФПО) МГУ имени М. В. Ломоносова.

Ирина Викторовна родилась 1 августа 1932 г. В 1955 г. она успешно окончила философский факультет МГУ имени М. В. Ломоносова, в 1961 — аспирантуру кафедры истории зарубежной философии. В 1975 г. защитила кандидатскую диссертацию, посвященную исследованию философских взглядов Т. Карлейля. С 1961 г. и до своих последних дней Ирина Викторовна работала на кафедре философии гуманитарных факультетов. В течение многих лет она преподавала философские дисциплины на факультете журналистики и педагогические дисциплины на факультете педагогического образования.

Ирина Викторовна Костикова — автор многих научных публикаций, в том числе монографий и учебных пособий. Сфера ее научных интересов непосредственно была связана с проблемами истории западноевропейской философии, социальной философии, философской антропологии, проблемами гендерных исследований. Много усилий она посвятила общественной и организационной работе в университете и на ФПО. И. В. Костикова вместе с Н. Х. Розовым формировала концептуальные основания и ценности факультета педагогического образования МГУ, которые не потеряли своей значимости и сегодня.

Ирина Викторовна работала на факультете педагогического образования с 1997 г. Она возглавила на ФПО учебно-научную лабораторию развития гендерного образования, совмещая научную и педагогическую деятельность. Заслуженный преподаватель Московского университета, она была одной из ярких личностей в плеяде выдающихся педагогов и психологов, работавших на факультете педагогического образования, таких как Н. Ф. Талызина, С. Д. Смирнов, В. М. Букатов и др.

Курс «Гендерное воспитание», который Ирина Викторовна читала на программах повышения квалификации «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы» в течение многих лет, пользовался заслуженной популярностью у слушателей ФПО. Для многих своих коллег и студентов она стала примером того, каким должен быть эксперт в образовательной деятельности: педагогом, обладающим широкой эрудицией, глубокими профессиональными знаниями.

Ирина Викторовна Костикова останется в нашей памяти как талантливый преподаватель, доброжелательный человек, мудрый старший коллега и товарищ, готовый прийти на помощь, пользующийся уважением и любовью окружающих.

Редакционная коллегия журнала «Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование» и коллектив факультета педагогического образования скорбят и выражают искренние соболезнования семье и близким Ирины Викторовны.