

АКТУАЛЬНЫЙ ВОПРОС

Гуманитарно-технологическая революция и кризис высшей школы России

Г. Г. МАЛИНЕЦКИЙ

*(Институт прикладной математики им. М. В. Келдыша РАН;
e-mail: GMalin@Keldysh.ru)*

В настоящее время мы видим острый дефицит специалистов во многих сферах жизнедеятельности, который всё чаще называют «кадровой катастрофой». С другой стороны, престиж и востребованность образования у российской молодежи падает. Реформы образования и науки, проводившиеся в стране более 20 лет, не дали желаемого результата. Уровень образования и в средней, и в высшей школе, в сравнении с советской системой 1980-х гг. и странами-лидерами, значительно упал. Это наглядно показывают международные сравнения. Положение дел в системе образования России сегодня всё чаще рассматривается как угроза для национальной безопасности нашей страны. Естественно возникает вопрос, что делать в этой ситуации. При этом желательно найти инструменты и управляющие воздействия, не требующие огромных средств. В статье показывается, что многие проблемы обусловлены тем, что российская высшая школа ориентируется на вехи уходящей, а не наступающей эпохи. Сейчас происходит переход от индустриальной к постиндустриальной фазе развития цивилизации, от мира машин к миру людей. Он происходит очень быстро, в форме гуманитарно-технологической революции, и, к сожалению, полностью игнорируется большинством отечественных университетов. В работе предлагается несколько подходов, позволяющих вузам России «вернуться лицом к будущему».

Опыт преподавания в ряде вузов приводит к выводу, что мы столкнулись с системными проблемами. Их решение требует прежде всего изменения взгляда педагогического и научного сообщества на цели, стратегию и будущее отечественного образования. Только после такого изменения можно предлагать управленческие решения, которые, будучи апробированы на ряде площадок, имеют шансы на успех. Некоторые из таких подходов, опирающихся на теорию гуманитарно-технологической революции, представления теории самоорганизации и опыт математического моделирования образовательных систем, и рассмотрены в этих заметках.

Ключевые слова: высшая школа России, гуманитарно-технологическая революция, теория самоорганизации, кадровая катастрофа, постиндустриальное развитие, проектирование будущего, социально-технологический прорыв, параметры порядка системы образования, обратная связь, рефлексивные процессы.

Гуманитарно-технологическая революция и образование.

В настоящее время человечество проходит, вероятно, самую большую бифуркацию в своей истории [1]. Говоря словами выдающегося математика, философа, мыслителя Н. Н. Моисеева, именно сейчас оно «меняет алгоритм развития» [2]. Наша цивилизация является технологической. И когда набор созданных технологий превышает некоторый критический уровень, то количество переходит в новое качество [3]. Осмыслить происходящие изменения и предвидеть их результат позволяет теория постиндустриального развития, основы которой были заложены Д. Беллом: «На протяжении большей части человеческой истории реальностью была природа: и в поэзии, и в воображении люди пытались соотнести своё «я» с окружающим миром. Затем реальностью стала техника, инструменты и предметы, сделанные человеком, однако получившие независимое существование вне его «я» в овеществленном мире. В настоящее время реальность является в первую очередь социальным миром – не природным, не вещественным, а исключительно человеческим – воспринимаемым через отражение своего «я» в других людях ... Человек может быть переделан или освобожден, его поведение – запрограммировано, а сознание изменено. Ограничители прошлого исчезли вместе с концом эры природы и вещей» [4: 603]. Этот переход от мира машин к миру людей происходит гораздо быстрее, чем предполагали исследователи. Его темп и масштаб позволяет говорить о гуманитарно-технологической революции [3].

Новая эпоха требует новых людей. В самом деле, в индустриальном обществе все экономически активные люди стремились участвовать в производстве или управлении, безработица была большой бедой. Человек, получивший образование, как правило, в течение всей трудовой жизни оставался в одной сфере деятельности. Огромный экономический эффект давал эффект масштаба. Люди, как правило, были частью огромных социально-технологических комплексов. Императивом была стандартизация и взаимозаменяемость. Отсюда бытовавшее представление, что «незаменимых нет», сравнение людей с «винтиками» огромной социальной машины. Это время массовых производства, армий, культуры, образования.

Мир уже стал иным. В ведущих странах 2 человека из 100 кормят себя и всех остальных, 10 делают товары для всех, 13 работают в системе управления. Что будут делать остальные 75, особенно когда в сфере обслуживания людей заменяют роботы? От ответа на этот вопрос в ближайшие десятилетия зависит, как будет пройдена нынешняя точка бифуркации. И ответ этот во многом будет определяться в системе образования. Мы видим ряд примеров, когда усилиями нескольких человек в течение немногих лет были созданы гигантские отрасли промышленности или компании. Тут, напротив, «заменимых нет», а разнообразие

становится важнейшим ресурсом развития. Скорее всего, нынешним студентам в ходе трудовой деятельности придется не раз изменить сферу деятельности.

Юбилейный доклад Римского клуба убедительно показывает, что у капитализма нет будущего и мир ждут глубокие масштабные перемены [5]. Наступает время социального творчества на разных уровнях. К сожалению, эти новые реалии практически не отразились на отечественном образовании, которое смотрит назад, а не вперед. За последние 30 лет была сделана попытка «вестернизировать» отечественное образование, ориентируясь на американские образцы 50-летней давности, относящиеся к ушедшей индустриальной эпохе, и воспользоваться «либеральными рецептами», от которых в мире давно отказались.

Мир движется от Маркса к Беллу. И капитализм, и социализм первой половины XX в. стремились своими средствами накормить голодных и поднять жизненный уровень населения. Эта задача уже решена. Продолжительность жизни в большинстве развивающихся стран уже увеличилась почти вдвое. Перед миром стоят совсем другие большие вызовы.

Известно ленинское утверждение, что политика есть концентрированное выражение экономики. Но эту цепочку можно продолжить. Сама экономика – это результат использования технологий, которыми владеет общество и которые применяют люди, получившие соответствующее образование. Но и технологии, и образование опираются на научные достижения, которые общество создало или освоило. Во главе угла в постиндустриальном мире оказываются не компьютеры, ресурсы или деньги, а человек. Обсудим, как это должно изменить систему образования.

Точка зрения. Последующие рассуждения опираются не только на статистические данные и результаты моделирования, но и на собственный опыт. С 1990-х гг. мне довелось преподавать в Московском государственном университете имени М. В. Ломоносова, Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, быть проректором Российского открытого университета. В настоящее время преподаю в Московском физико-техническом институте, в Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана, а также в Российском университете дружбы народов. Довелось вести семинары и читать естественнонаучные, математические и гуманитарные курсы. Поэтому картина представляется достаточно объемной.

На моих глазах проходили многочисленные реформы – гуманизация, гуманитаризация, фундаментализация, информатизация, «болонизация», «интернетизация», компьютеризация, «университетизация», «ЕГЭзация» – которые, вопреки уверениям реформаторов, не улучшали,

а ухудшали положение дел. С этой «преподавательской колокольни», осознавая все её ограничения, мы и посмотрим на нынешнее состояние и перспективы высшей школы.

Проблемы рынка труда. Одна из ключевых проблем, многократно снижающих эффективность российского образования, лежит вне образовательной системы. Человек должен ясно представлять, для чего он учится, что это даст ему в дальнейшем, где он с полученной квалификацией сможет работать. У большинства российских студентов понимания этого, к сожалению нет. Американские студенты, к примеру, представляют это прекрасно. Те из них, с кем мне довелось общаться, знают, насколько увеличит их зарплату каждый сданный ими курс. Неопределенность будущего в России приводит к тому, что подавляющее большинство студентов инженерных специальностей, которых мне довелось учить, не работают в соответствии с полученной квалификацией, а уходят в банки, компьютерные фирмы, занимаются репетиторством. Они стремятся сменить поле деятельности и получить второе образование, никак не связанное с первым.

И действительно, если в перспективе Россия будет оставаться сырьевым донором более развитых стран, то нужны одни люди. С их подготовкой российская система образования после всех реформ вполне успешно справляется. Если страна будет совершать прорыв, технологический рывок (как это в свое время делалось в СССР, в Японии, Китае, Южной Корее), то нужно быстро и существенно повышать уровень подготовки специалистов. Мировой опыт показывает, что подготовка специалистов для предстоящего рывка, для развития следующего технологического уклада, должна опережать экономические и технологические перемены. Поэтому, чтобы выстроить эффективную образовательную стратегию, надо заглядывать в будущее.

Во многих развитых странах это помогает сделать индикативное планирование. В Японии и Китае важную роль в формировании рынка труда и развитии системы образования играют долговременные социально-экономические и технологические прогнозы и пятилетние планы, к разработке которых привлекаются ведущие специалисты и руководители страны. Они ориентируют предпринимателей на решение стратегических задач национального уровня, университеты получают конкретный «социальный заказ» на подготовку специалистов для разных сфер жизнедеятельности. Молодежи они дают достоверную информацию о направлении развития страны и о том, какие специалисты будут востребованы.

К сожалению, ничего подобного в России пока нет. Страна «застряла» в точке бифуркации. И это безвременье, состояние неопределенности, является важным фактором, разрушающим отечественное образование. Почти тридцатилетний эксперимент показал, что

ни «рынок», ни «бизнес» в России с задачами стратегического развития страны в целом и системы образования в частности справиться не могут.

В стране регулярно озвучиваются различные планы, проекты, программы. Можно напомнить национальные проекты: 4И (Инновации, Инвестиции, Инфраструктура, Институты), «Программу развития цифровой экономики РФ» и др. Как правило, они не дают желаемых результатов и затем забываются. Быстрое развитие, «прорывы» требуют не слов, а дел и эффективной обратной связи – если что-то из запланированного не получилось, надо разбираться, почему, и как можно выправить ситуацию. Без этого трудно вернуть доверие молодежи к правящей элите и сформировать отношение к образованию как к важному, полезному и интересному делу. Вместе с тем мировой и отечественный опыт показывают, что добиться выполнения этого «необходимого условия», играющего ключевую роль для системы образования, можно в течение нескольких лет.

Демократизация высшей школы. Государственный аппарат, чиновничество, бюрократия являются очень важной частью государства. Они поддерживают гомеостаз, обеспечивают выполнение принятых решений. Однако работа подобных систем требует ясного целеполагания и контроля. Иначе бюрократический аппарат начинает работать на себя. Часть начинает решать свои задачи, которые могут быть никак не связаны с проблемами целого.

В свое время Николай II говорил, что Россией правит не он, а 40 тыс. столоначальников. Стремление среднего чиновника сохранить свое положение приводит к желанию переложить ответственность и решение на вышестоящих сотрудников, «машинизировать» свою работу, сводя её не к решению конкретных задач, а к выполнению инструкций. При этом планирование, прогноз, выяснение, к чему же привела предыдущая деятельность, кто несет персональную ответственность за доведение разумных инициатив до абсурда, всячески тормозится или блокируется.

В полной мере эти «болезни аппарата» поразили и российское образование. Проявления этого недуга разнообразны и многочисленны. При аттестации ряда вузов понадобилось напечатать несколько миллионов страниц документов. Эти гигантские стопки бумаг невозможно прочитать. И сама процедура аттестации напоминает странный, нелепый ритуал, давно утративший свой первоначальный смысл. При этом «эффективным менеджерам» кажется, что сущности, о которых они не имеют понятия, – дело очень нехитрое, а чужие задачи гораздо проще своих. Прекрасный пример такого подхода дает глава Сбербанка Герман Греф, заявивший на Восточном экономическом форуме: «Одна из моих личных целей – убить экзамены». До этого он сообщил: «Я

категорический противник математических школ» и потребовал готовить поменьше «математиков и программистов».

Экономисты спорят: находится ли российская экономика в состоянии рецессии или стагнации. Процент по кредитам блокирует развитие производства. Казалось бы, банкам надо решить много проблем, но Сбербанк решительно взялся за искусственный интеллект и собирается «внедрить свои наработки в производство», а в программе «Развитие цифровой экономики РФ» отвечает за безопасность.

Без необходимого контроля отечественная бюрократия может превратить любое начинание в абсурд, каким бы разумным оно ни было. Только что говорилось о стратегическом планировании. И силами бюрократии принятый закон о стратегическом планировании начал исполняться – стратегически планировать стали все, начиная с уровня муниципалитетов. В Совете безопасности имеется около 100 тыс. документов по стратегическому планированию, принятому государственными органами различного уровня, и около 100 концепций, доктрин, стратегий развития разных сфер жизнедеятельности, никак не согласованных друг с другом. Бюрократия указания выполнила, но так, что о стратегическом планировании можно забыть, либо всю эту работу надо начинать заново.

За время реформ появилось интересное новое понятие – «эффективный менеджер». Под этим понимается бюрократ, готовый руководить любой организацией в любой области, даже не имея о ней ни малейшего представления и не интересуясь самой деятельностью, которой призван руководить. Что же могут эти люди? К сожалению, вполне достаточно, чтобы развалить вверенную им организацию или резко ухудшить её работу. В их арсенале слияние, объединение, укрупнение, ликвидация вузов, исследовательских институтов, школ (и между собой, и с детскими садами). Другой любимый прием – реорганизация и «модернизация». В нескольких вузах, где я работаю, уже нет ни факультетов, ни кафедр, (которые верой и правдой служили делу образования последние 80 лет). Зато появились «школы», «департаменты», «академии», «институты». Раньше ещё были «центры превосходства», но потом их упразднили. Мне так и не удалось выяснить, кто и кого должен был превосходить. При этом большинство указаний, дискуссий, распоряжений не касаются содержания образования, а ограничиваются его формами, вопросами финансирования, администрирования и т.д.

Проблема дебюрократизации – важнейшая для российского образования. И решается она довольно просто, поскольку главный критерий деятельности вуза – знания, умения и навыки его выпускников. В Японии крупные компании, которым нужны специалисты, организуют экзамены выпускников вузов, желающих у них работать, не довольствуясь бумагами, полученными ими по окончании. Так же поступает Yandex.

Эту проблему можно решать на национальном уровне, как в США. Когда страна планировала прорыв в области информатики, была создана комиссия при Конгрессе. Она привлекла ведущих ученых для составления программ, а затем написания учебников, и организовала контроль университетов, дающих образование в этой области, контрольные работы для студентов, беседы с преподавателями. Хорошо организованная работа дала отличный результат. По тому же пути идут директора ряда московских школ, предлагая соискателям, независимо от их дипломов, написать тест ЕГЭ по предмету, которому они собираются учить. К сожалению, результаты этого теста у выпускников многих педагогических вузов неудовлетворительны.

Еще один хороший прием нашей бюрократии – смена правил игры по ходу самой игры. Правила «начисления баллов» московским школам или «планы по статьям» научным институтам. Про что статьи – неважно, но их число – единственный показатель, который наша бюрократия умеет измерять.

Тотальная бюрократизация не улучшила, а ухудшила отечественное образование, сотни миллионов напечатанных страниц не дали результата. Значит, надо возвращаться к здравому смыслу и к тем алгоритмам, которые дают результат, а не создают видимость бурной деятельности.

Реанимация средней школы. наших студентов трудно выучить, так как в вузе нет ни времени, ни возможности восполнить многие пробелы средней школы. Во многих вузах России мы ставим небывалый в истории эксперимент – пытаемся дать высшее образование тем, кто не имеет приличного среднего. Большинство телепередач о школе и бодрые рапорты чиновников образования создают иллюзию, что со средней школой у нас всё отлично. Это далеко не так, в чем преподаватели вузов убеждаются ежедневно.

Советские школьники занимали первые или ведущие позиции в мире. Затем были вложены большие усилия, чтобы дискредитировать и развалить советское образование. Один из идеологов реформ писал, что от советской модели, основанной на «культуре полезности» надо перейти к иной, в основе которой «культура достоинства». В конце концов разрушить прежнюю систему реформаторам удалось, а создать новую, сравнимую по своему уровню и эффективности со старой, нет.

Известная система международных сравнений PISA оценивает способность 15-летних школьников применять свои знания по математике, физике и естественным наукам, а также родному языку. В Табл. представлены результаты 2016 г. Видно, что наши ребята находятся в третьем, а то и в четвертом десятке. По общей оценке российские школьники не входят в ведущую группу и находятся в середине мировой таблицы о рангах. До нескольких последних лет результаты российских команд по математике на международных олимпиадах также были

неудовлетворительны. Среди лидеров в области среднего образования Китай и быстро развивающиеся «тихоокеанские тигры», делающие ставку на высокие технологии.

Таблица. Результаты PISA за 2016 г.

Математика			Естественные науки			Родной язык		
1.	Сингапур	564	1.	Сингапур	556	1.	Сингапур	535
2.	Гонконг, Китай	548	2.	Япония	538	2.	Канада	527
3.	Макао, Китай	532	3.	Эстония	536	3.	Гонконг	527
4.	Тайвань	542	4.	Тайвань	532	4.	Финляндия	526
5.	Япония	532	5.	Финляндия	531	5.	Ирландия	521
6.	Китай	531	6.	Макао, Китай	529	6.	Эстония	519
7.	Корея	524	7.	Канада	528	7.	Южная Корея	517
8.	Швейцария	521	8.	Вьетнам	525	8.	Япония	516
9.	Эстония	520	9.	Гонконг	523	9.	Норвегия	513
10.	Канада	516	10.	Китай	518	10.	Макао, Китай	509
...				
25.	Россия	494	25.	США	496	23.	Тайвань	497
26.	Франция	493		24.	США	497
27.	Великобритания	492	32.	Россия	487	25.	Испания	496
...			33.	Люксембург	483	26.	Россия	495
39.	США	470	34.	Италия	481	27.	Китай	494

Источник: <http://factsmaps.com/pisa-worldwide-ranking-average-score-of-math-science-reading/>

Есть парадоксальное утверждение: образование – это то, что остается, когда всё выученное забыто. Остается то, что человек понял, что ему очевидно, его мировоззрение. Со всем этим у нас сейчас большие проблемы. Приведу два примера. Издательство URSS – крупнейшее в России по числу наименований учебной и научной литературы – регулярно набирает корректоров, редакторов, макетировщиков и т.д. Для выполнения своих обязанностей им нужно знание арифметики и элементарных компьютерных программ. Поэтому соискателям дается небольшая контрольная. Например, одно из заданий – вычислить $2/3+3/4$, посчитать объем цилиндра данного радиуса и высоты и т.д. Примерно 9 из 10 соискателей объясняют, что это очень простые задачи, и что ответы и решения они пришлют вечером по интернету ... Иными словами, у них нет среднего образования ...

Магистрам и бакалаврам старших курсов, которым я преподаю, чтобы освоить курс, нужны школьные знания по физике, химии и математике. Поэтому приходится выяснять уровень имеющихся знаний.

Интересуюсь, почему Земля не падает на Солнце, почему бывает зима и лето, как открывали химические элементы в XIX в. Правильных ответов практически нет. Регулярно слышу, что Земле не дают упасть другие планеты, что зима наступает, когда Земля находится далеко от Солнца, потому что она вращается по эллипсу, а чтобы открыть новый элемент, надо те, что уже открыты, перемешать, нагреть и посмотреть, что получится ...

Те, кто имеют дело со школой, знают, что образование ныне, по факту, стало платным и достаточно дорогим – бесплатные спортивные секции и кружки остались в советском прошлом. И это сужает круг молодых людей, готовых к получению высшего образования. Очень многое из того, что раньше давала школа, сейчас возложено на родителей. По данным социологов примерно половина российских школьников прибегает к помощи репетиторов, что говорит о развале среднего образования.

Катализатором развала стал Единый государственный экзамен (ЕГЭ), введенный по инициативе научного руководителя Высшей школы экономики Е. Г. Ясина, как он сам утверждает, «для борьбы с коррупцией и повышения доступности высшего образования». О вреде этой реформы сказано и написано очень много. Сама идея с помощью единого теста отсеивать худших (которым нельзя выдавать аттестат о среднем образовании) и выделять лучших (которых следует принимать в престижные вузы) представляется нелепой.

То, что не спрашивается, как правило, и не учится (как тут не вспомнить борца с экзаменами Г. О. Грефа). В советской школе писали выпускное сочинение, контрольную по математике и сдавали почти десяток устных экзаменов. По факту, сейчас главная цель большинства школ сводится к натаскиванию на сдачу ЕГЭ. Поэтому общий уровень культуры упал; мировоззрения, опирающегося на науку, у большинства выпускников нет; элементарные представления о химии, биологии, истории, не говоря об отечественной литературе, у будущих инженеров и математиков отсутствуют.

Такое сужение кругозора в эпоху гуманитарно-технологической революции очень опасно по двум причинам. Первая связана с развитием технологий. По мнению выдающегося специалиста в области философии науки академика В. С. Стёпина, ядром формирующейся научной картины мира в XXI в. будут междисциплинарные подходы, и, в частности, теория самоорганизации [6]. Эти же подходы являются основой для разработки многих высоких технологий. Достаточно напомнить нанотехнологическую инициативу, технологическую платформу SCBIN (SocioCognitoBioInfoNano), множество идей, моделей и решений, успешно и плодотворно перенесенных из одной области или научной дисциплины в другую [7]. Но если всех этих представлений

у будущих инженеров нет, то поле их возможностей многократно сужается.

Вторая причина связана с тем, что сейчас всё большее значение приобретает управление рисками инноваций, технологий, управленческих решений. Необходимо предвидеть наиболее вероятную реакцию социально-экономических систем на такие решения, на предлагаемые технологии. Однако без минимума знаний в гуманитарной области это невозможно.

Кроме того, ЕГЭ, по сути, ликвидировал профориентацию. Молодежь обычно смотрит «куда возьмут», «где престижнее», не понимая, чем придется заниматься, и не осознавая, что это решение – одно из главных в жизни. Единый экзамен как пылесос высасывает наиболее подготовленную молодежь из провинции, в которую она более не возвращается. ЕГЭ изуродовал отечественную систему образования и продолжает ломать систему расселения страны, что ещё более серьёзно. Московский мэр С. С. Собянин заявил, что в «воронку» московской агломерации втянуто около 40 млн. человек, из которых 25 млн. находится в зоне её интенсивного притяжения [8]. Другими словами, каждый четвертый житель страны в той или иной степени является москвичом. По сути, российские просторы пустеют и формируется огромное «московское княжество». Следствия этого требуют отдельного анализа, однако достаточно очевидно, что такой масштабный процесс представляет очень серьёзную угрозу для национальной безопасности и территориальной целостности страны.

Мысль о том, что на больших характерных временах именно образование и культура, смыслы и ценности определяют судьбу страны, высказывались неоднократно. Например, выдающийся испанский философ Х. Ортега-и-Гассет (1883–1955) писал: «Если образование – это преобразование реальности в соответствии с некоей высшей идеей, носителями которой мы являемся, и образование должно быть общественным и никаким иным, отсюда вытекает, что педагогика является наукой о преобразовании общества» [9: 398]. Он вложил огромные усилия, чтобы преобразить Испанию, настойчиво меняя её систему образования. И наше будущее неразрывно связано с происходящим сейчас в средней школе. При нынешнем положении вещей в средней школе надеяться на подготовку современных полноценных специалистов не приходится.

Однако и эта проблема имеет два решения – хорошее и очень хорошее. В теории управления риском рекомендуют в чрезвычайной ситуации, если возможно, понять, каким же образом объект управления оказался в кризисе. Если это стало результатом ошибок в управлении, то их следует исправлять и выводить систему из зоны кризиса, возвращаясь назад. Анализ образовательных реформ новой России позволяет

проследить, какие системообразующие элементы и на каком этапе ломались, и что сейчас можно отыграть или восстановить. Разумеется, это не позволит в современном российском обществе вернуться к советской школе – мы живем в другой стране, но поможет эволюционным путем выйти из зоны переживаемого сейчас кризиса.

Второе решение лучше, но сложнее в реализации. За последние тридцать лет отечественная школа прошла большой «путь вниз по лестнице, ведущей вверх». В то же время системы образования Китая, Сингапура, Южной Кореи и ряда других стран модернизировались и, судя по результатам социально-технологического развития своих стран, добились больших успехов (опираясь, в том числе, и на советский опыт). Эти результаты и новые подходы можно учесть. Кроме того, есть интересный опыт выращивания «точек роста» в образовательном пространстве, – введение метапредметов, школа «Сириус», проект «Моя страна – моя Россия», многие другие – и ряд педагогов, добившихся, несмотря ни на что, блестящих успехов. Есть понимание, как собрать из этого российскую школу более высокого уровня, чем нынешний [10].

Ломать – не строить и строить – не ломать. Если реформаторы от образования стремились поскорее разрушить советскую систему, выполняя идеологическую задачу и не считаясь с издержками такого курса, то здесь следует делать иначе. Надо начинать педагогический эксперимент, например, опираясь на программу [10], постепенно расширяя его масштабы, корректируя методики и т.д. Примерно так действовали в последние десятилетия в Китае, и у них неплохо получилось. Должно получиться и у нас.

Возврат высшей школы к решению своей главной задачи.

Спросим себя, – какова главная задача вузов? На первый взгляд, ответ очевиден – готовить квалифицированных, ответственных, современных специалистов. Судя по нескольким выступлениям, президент России думает также. Исходя из этой логики, оцениваться в работе преподавателей и профессоров, прежде всего, должно умение помочь студентам овладеть преподаваемыми им курсами. На мой взгляд, преподавание является важной, ответственной, заслуживающей уважения работой.

Но, по факту, дела-то обстоят сейчас в нашем отечестве совсем иначе. Преподавательская деятельность считается чем-то второстепенным, само собой разумеющимся и не заслуживающим особого внимания занятием. Ценится и оплачивается совсем другое – число научных работ. При этом особенно ценятся те, на которые есть ссылки в зарубежных базах данных Scopus, Web of Science. В отсутствие таких работ зарплата будет минимальной и шансы потерять своё место весьма велики. Дело обстоит, как в известной антиутопии: «Первичное вторично, вторичное – первично».

Лошади, которые скачут через барьеры, и тяжеловозы хороши по-своему, но никому в голову не приходило организовывать «лошадиное многоборье», – устраивать соревнования, на которых надо одним и тем же лошадям и через барьеры скакать, и тяжести таскать. Но нашим бюрократам от образования пришло! При этом, как правило, ссылаются на Вильгельма фон Гумбольдта (1676–1835), немецкого философа, филолога, чиновника, дипломата и теоретика образования, видевшего прямую связь между образованием и исследованиями. Однако основная его мысль была другой. По его теории познание следует рассматривать как «непрерывное взаимодействие между нашим способом бытия и нашим способом суждения» [9: 138]. По-видимому, это гораздо ближе к современной идее непрерывного образования в течение всей жизни.

Конечно, важно ориентироваться на выдающихся педагогов, однако за прошедшие со времен Гумбольдта 250 лет ситуация существенно изменилась. Наука с тех времен стала огромной отраслью. Гумбольдт занимался в основном философией, филологией и теорией образования, что требовало лишь пера и бумаги для изложения своих мыслей. Современная наука нуждается в одних случаях в дорогих приборах и реактивах, в других – в экспедициях, в-третьих – в ускорителях, спутниках или телескопах. Иметь это во многих вузах, которые понуждают к занятиям наукой, нереально. Путь к переднему краю науки во многих областях является очень длинным, и пройти его студентам, не освоившим азов школьной программы, даже при помощи научного руководителя, очень трудно ... Наконец, занятия наукой требуют времени, сосредоточенности, работы с литературой. При сверхнагрузке большинства преподавателей это нереально. При низких преподавательских зарплатах даже во многих ведущих вузах преподаватели вынуждены работать на нескольких работах или заниматься репетиторством. Недоплачивая преподавателям, мы наказываем не только наших студентов, но и самих себя. Недоученные врачи, инженеры, учителя, пилоты – большая опасность для общества.

Конечно, и в истории науки, и в российских вузах есть выдающиеся ученые, которые прекрасно читают лекции. Однако это, скорее всего, исключение, а не правило. Да и какой науки можно требовать от преподавателей физкультуры, математического анализа, начертательной геометрии и многих других важных дисциплин, которые «закончились» несколько веков назад?! Но «бюрократический спрос» рождает «преподавательское предложение», – в результате мы имеем «псевдонауку», имитацию научной деятельности, информационный шум, масштабы которого растут.

Большой ошибкой является объединение науки и образования в одном ведомстве, поскольку эти сферы, несмотря на внешнее сходство,

кардинально отличаются по сути. Образовательная система передает уже имеющиеся знания, умения, навыки, смыслы, ценности, технологии следующему поколению. Она обеспечивает воспроизводство социально-экономической и социально-технологической системы общества. Здесь легко планировать и достаточно эффективно управлять.

Наука ориентирована на получение новых знаний, на развитие. Фундаментальная наука исследует неизвестные свойства природы, общества и человека. Здесь не понятно, сколько времени и усилий потребует решение той или иной задачи. Поэтому «планировать» в одних случаях трудно, в других – невозможно.

Наука в современном мире является производительной силой. Важнейший «заказчик» науки – промышленность и, прежде всего, её высокотехнологичный сектор. Ещё Энгельс говорил, что практические надобности продвигают науку больше, чем десяток университетов. Но обрабатывающая промышленность у нас, в лучшем случае, восстанавливается после череды кризисов и реформ... Реального заказчика пока нет и инновации пробивают себе дорогу с большим трудом. Судить же об организации по числу и цитируемости работ так же нелепо, как оценивать качество оперы по тому, сколько в ней нот...

Исправить эту ситуацию очень просто. Надо платить добросовестно работающим преподавателям достаточно для того, чтобы они не «крутились», а могли хорошо делать своё дело на одной работе. Наука, писание бумаг, общественная деятельность, совместительство должны в вузах рассматриваться и оцениваться как бонусы, а не как «обязательная программа».

Указом президента было велено повысить зарплату преподавателям и ученым. Наше министерство вместо этого начинает считать зарплатой гранты, договоры, случайные заработки. Это ошибка. Если нет денег на повышение зарплаты, об этом надо честно сказать, а не заниматься имитацией.

Подготовка научных кадров. Роль науки в развитии общества в ходе гуманитарно-технологической революции увеличивается. Поэтому не только для осуществления прорыва, но и для поддержания техносферы на безопасном уровне, повышения качества и продолжительности жизни, обеспечения национальной безопасности, надо готовить на современном уровне исследователей. Естественно, это должны делать ученые, реализуя схему, – Гимназия – Университет – Академия, которую имел в виду ещё Петр I в 1724 г., создавая Академию наук.

К сожалению, реформы в России пошли в противоположном направлении, исходя из ложной посылки реформаторов, что академическая форма организации науки устарела и что сейчас «вся наука в мире делается в университетах». На этом основании в 2014 г. Российская академия наук была лишена научно-исследовательских институтов

и превращена в клуб ученых. Принятый и утвержденный правительством устав исключает РАН из числа научных организаций, которые могут вести научные исследования. На парадоксальность этого решения – Академия наук без науки – ученые не раз обращали внимание властей.

Конфискованные у Академии институты ныне находятся в ведении Министерства науки и высшего образования, а университетам предписали более активно заниматься научной деятельностью. Результаты проведенной реформы много раз обсуждались в научном сообществе. Мнения разделились – одни ученые считали, что стало хуже, чем было, другие полагали, что стало совсем плохо.

Вернемся к исходной посылке о том, что «вся наука делается в университетах». Приведем список 10 ведущих научных центров и долю статей в ведущих мировых изданиях:

1. Китайская академия наук (14%);
2. CNRS – Французский национальный центр научных исследований (12%);
3. Общество Макса Планка (10%);
4. Гарвардский университет (7%);
5. Объединение немецких исследовательских центров Гельмгольца (6%);
6. Массачусетский исследовательский институт (5%);
7. Стэнфордский университет (5%);
8. Пекинский университет (4%);
9. Калифорнийский университет (Беркли) (4%);
10. Кембриджский университет (4%).

Китайская академия наук – крупнейший в мире научный центр, созданный по образу и подобию Академии наук СССР, финансируется китайским правительством. В 114 институтах Китайской академии наук трудится 60 тыс. ученых и осуществляется большинство исследовательских проектов страны. Научный Китай на взлете – число статей, опубликованных китайскими учеными в ведущих мировых изданиях с 2016 по 2018 гг., выросло на 17%. Доля публикаций российских ученых в этих изданиях составляет 3,6%, южнокорейских – 5,8%.

Дело не только в щедром финансировании – быстро растущая высокотехнологичная промышленность страны требует новых разработок. Ещё более важно то, что китайские ученые предпочитают работать дома, а не за границей. В 2013 г. 9 из 10 китайских студентов продолжали работать в США и через 5 лет после получения степени. В 2017 г. более 480 тыс. ученых, работающих по перспективным направлениям, вернулись в Китай.

Жаль, что «курицу, несущую золотые яйца» – Российскую академию наук – сначала посадили на голодный паек, а потом и зарезали. Заметим, что CNRS – правительственный научный центр, а общество Макса

Планка – неправительственная некоммерческая организация. Три первых ведущих мировых научных центра мира не являются университетами.

Кроме того, «вузовская бюрократия» достаточно инертна, в то время как развитие науки и промышленности зачастую происходит «в быстром времени». Например, в США четко разделяют подготовку «компьютерных инженеров» (computer engineering) и специалистов по компьютерным наукам (computer science). На 9 «инженеров» приходится один «исследователь». Очевидно, этих людей надо учить разному и по-разному.

Мои усилия, направленные на то, чтобы объяснить это на нескольких факультетах «вычислительной математики и кибернетики» (само название звучит достаточно архаично) более, чем за десяток лет, не увенчались успехом.

Доля статей в ведущих мировых журналах по разным научным направлениям наглядно показывает объем вкладываемых средств и надежды, которые связывают с развитием различных дисциплин. Лидеры, судя по публикациям, сейчас таковы: биологические науки (36%), физика (34%), химия (21%), науки о земле и экология (10%).

Взаимодействие академической и прикладной науки с вузами давно является «болевым точкой» министерств, занимавшихся образованием. Намерения и планы оставались на бумаге, ведомственные интересы брали верх. Проблему отчасти решало совместительство. Но сейчас в ряде ведущих вузов оно сильно сокращено или прекращено, что сужает разнообразие подходов, с которыми знакомятся студенты, и во многих случаях лишает их возможности многое узнать о науке «из первых рук» и включиться в научную работу. В ряде ведущих институтов в последние годы были проведены прекрасные ремонты. Мрамора и гранита стало больше, но денег на совместительство меньше (очевидно, они идут по другой статье). Пропасть между наукой и образованием растет ...

Нынешнюю ситуацию можно проиллюстрировать с помощью математической метафоры, широко используемой в теории самоорганизации [12]. Пусть x_n – доля исследователей в населении. Отнормируем эту величину так, что 1 будет соответствовать предельному значению, которое общество может позволить себе на данной стадии развития. Параметр λ определяет эффективность воспроизводства научного сообщества, что также зависит и от системы образования, n – время в годах.

Тогда $x_{n+1} = \lambda x_n (1 - x_n)$, $n = 1, 2, \dots$, $x_1 = \tilde{x}$.

Квадратичный ограничивающий член описывает «внутривидовой отбор» среди тех, кто хочет прийти в науку.

Выписанное отображение может иметь очень сложную и богатую динамику и множество различных бифуркаций. Но в нашем случае мы столкнемся с простейшей. При $1 < \lambda < 3$, $\{x_n\} \rightarrow x^*$, где $x^* = 1 - 1/\lambda$, то есть численность исследователей в этом интервале параметров нормально воспроизводится. Однако при $0 \leq \lambda \leq 1$, $\{x_n\} \rightarrow 0$, то есть сообщество вымирает. По-видимому, именно такая ситуация сейчас и имеет место.

Это показывает, в частности, очень низкий процент защит кандидатских диссертаций после окончания аспирантуры, снижающийся уровень работ на конкурсах для молодых ученых, уменьшение числа людей, желающих сделать академическую карьеру, а также проблемы с замещением сотрудников бывших академических институтов, вплоть до директорского корпуса...

К счастью, решение этого круга проблем также представляется вполне доступным. Стране нужно хотя бы несколько крупных амбициозных научно-технических проектов, чтобы молодежь пошла в науку. Нужно сделать так, чтобы реализовать свои проекты в России было легче и интереснее, чем за рубежом. Надо, чтобы ученые сами готовили себе смену. Позитивный опыт здесь есть – Академический физико-технический университет РАН, созданный академиком Ж. И. Алферовым на базе Физико-технического института им. А. Ф. Иоффе, и Государственный университет гуманитарных наук, созданный на базе ряда академических институтов.

Организационные шаги также понятны. Воссоздание в качестве независимых структур Госкомитета по науке и технике, Высшей аттестационной комиссии, занимающейся присуждением научных степеней. Придание РАН координирующих развитие фундаментальной науки функций и ряда вузов, готовящих исследователей. Российскому образованию и науке повезло, – важнейшие образовательные инициативы в стране исходили от выдающихся ученых мирового уровня. По инициативе нобелевских лауреатов академиком П. Л. Капицы и Н. Н. Семенова был создан Московский физико-технический институт [13], выдающийся математик XX в. академик А. Н. Колмогоров создал школу-интернат при МГУ, во многом благодаря академику А. Н. Тихонову в стране было организовано преподавание прикладной математики, что сыграло очень важную роль в компьютерную эпоху и т. д. Как правило, эти большие ученые, государственно мыслящие люди, видевшие в образовании будущее страны, шли своим оригинальным путем, следуя принципу И. В. Курчатова: «Обгонять не догоняя». И это давало прекрасные результаты. К этой традиции стоит вернуться.

Изменение принципов оплаты труда. Выделение денег на ту или иную сферу жизнедеятельности может иметь как созидательный, так и разрушительный характер. В полной мере это относится и к высшей

школе. Судя по данным, представленным на сайтах университетов, в ряде вузов России сформировалась «вузовская аристократия», – официально выплачиваемые зарплаты ректорам и лицам к ним приближенным составляют, а иногда и превышают, 1 млн. руб. / месяц. Это в десятки, а иногда и в сотни раз больше, чем зарплаты большинства рядовых сотрудников. Это разлагает коллектив и резко снижает эффективность его работы.

Многие социологические исследования были посвящены поиску оптимальной модели оплаты труда. Выяснилось, что и «уравниловка» и «сверхдифференциация» лишают работников нормальных стимулов. Чем плохи «вузовские олигархи»? Они живут со своим коллективом в разных пространствах. Есть известная пословица «Сытый голодного не понимает». Но верно и обратное, – голодный не понимает и не хочет понимать «сытого». Когда в государственном вузе профессор с мировым именем получает в 10 раз меньше бухгалтера или помощника ректора по хозяйственной части, то сразу становится понятно, что происходит что-то не то. Поэтому указания ректора исполняются формально или вообще не исполняются, если не «пинать». Сроки выполнения проектов затягиваются. Общего дела нет, а есть адаптация к бюрократическим требованиям, какими бы нелепыми они ни были. И отношения в коллективе вуза сводятся к старой доброй модели «баре и холопы». Это также одно из проявлений обсуждаемого кризиса.

По-видимому, реформаторы надеялись, что наличие «олигархата» в разных сферах жизнедеятельности заставит низы более активно конкурировать и увеличивать свои доходы, карабкаться вверх по служебной лестнице. Этого не произошло. Большие деньги в руках немногих сыграли разрушительную роль, породили массовое представление об ущербности и несправедливости происходящего. Модель не сработала. Значит, от неё надо отказываться.

В государственных вузах это легко сделать, введя соответствующую шкалу оплаты труда и разбираясь с источниками сверхдоходов. Современной негосударственной же системы высшего образования, несмотря на все реформы и большие усилия, в России не сложилось. Несколько удачных исключений здесь подтверждают общее правило. Поэтому вполне достаточно навести порядок в государственных вузах.

Вывод высшей школы из кризиса в контексте главной задачи. Совершенствование высшей школы, очевидно, является не самоцелью, а элементом общей работы по решению основной задачи, стоящей перед Россией. Эта задача, как определил её президент, является *цивилизационной*.

Нынешнюю картину, с позиций цивилизационного подхода, очень точно очертил американский футуролог Олвин Тоффлер: «Сегодня мы мчимся к полностью иной структуре власти, которую создает мир,

разделённый не на две, а на три четко определенные, контрастирующие и конкурентные цивилизации. Первую из них символизирует мотыга, вторую – сборочная линия, третью – компьютер...

В разделенном натрое мире сектор Первой волны поставляет сельскохозяйственные и минеральные ресурсы, сектор Второй волны дает дешевый труд и массовое производство, а быстро расширяющийся сектор Третьей волны восходит к доминированию, основанному на новых способах, которыми используется и создается знание.

Страны Третьей волны продают всему миру информацию и новшества, менеджмент, культуру и поп-культуру, передовые технологии, программное обеспечение, образование, профессиональное обучение, здравоохранение, финансирование и другие услуги. Одной из этих услуг может оказаться военная защита, основанная на владении превосходящими вооруженными силами Третьей волны» [14: 51,52].

Россия в мировом разделении труда занимает место одной из цивилизаций Первой волны. Чем дольше она будет пребывать в этом качестве, тем меньше шансов у нашей страны сохранить суверенитет, территориальную целостность и социальную стабильность [1, 3].

Еще в 2001 г. президент РФ ставил задачу перевести Россию от «экономики трубы» на инновационный путь развития. Мир России должен стать цивилизацией Третьей волны. Вывод отечественной высшей школы из кризиса является необходимым условием для решения этой исторической задачи.

Список литературы

1. Капица С. П., Курдюмов С. П., Малинецкий Г. Г. Синергетика и прогнозы будущего. 3-е изд. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 288с.
2. Моисеев Н. Н. Математика ставит эксперимент. М.: Наука, 1979. 224с.
3. Иванов В. В., Малинецкий Г. Г. Россия: XXI век. Стратегия прорыва. Технологии. Образование. Наука. Изд. 2-е. М.: ЛЕНАНД, 2017. 304с. (Будущая Россия № 26).
4. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 2004. CLXX, 788с.
5. Weizsäcker E. U., Wijkman A. Come on! Capitalism. Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. A Report to the Club of the Roma. NY: Springer Nature, 2018, 220 p.
6. Горизонты синергетики: Структуры, хаос, режимы с обострением. / Под ред. Г. Г. Малинецкого. М.: ЛЕНАНД, 2019. 464с. (Синергетика: от прошлого к будущему, № 89).

7. *Малинецкий Г. Г.* Чтоб сказку сделать былью. Высокие технологии – путь России в будущее. М.: URSS, 2014. 224с. (Синергетика: от прошлого к будущему № 58, Будущая Россия № 17).
8. *Найденев И., Рыжкова А., Резниченко А.* Где Москва нерезиновая: как избавиться от зависимости // Русский репортер, № 16 (481), 2–23 сентября, 2019. С. 10–19.
9. *Севиля Д.* Хосе Ортега-и-Гассет (1883–1995) // Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании: От Конфуция до Дьюи. М.: Изд. дом ВШЭ. С. 398–405.
10. *Громыко Ю. В.* Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М.: ЛЕНАНД, 2019. 368с. – (Будущая Россия № 30).
11. *Каналес М., Макнотон Ш.* Научный бум в Китае. // National Geographic, Россия, 2019, сентябрь, с. 48.
12. *Малинецкий Г. Г.* Математические основы синергетики: Хаос, структуры, вычислительный эксперимент. Изд. 7-е. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 312с. (Синергетика: от прошлого к будущему № 2).
13. *Капица П. Л.* Эксперимент. Теория. Практика. М.: Наука, 1974. 288 с.
14. *Тоффлер Э. Тоффлер Х.* Война и антивоина: Что такое война и как с ней бороться. Как выжить на рассвете XXI века. М.: АСТ: Транзиткнига, 2005. 413с. (Philosophy).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

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

HUMANITARIAN-TECHNOLOGICAL REVOLUTION AND THE CRISIS OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA

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

Currently, we see an acute shortage of specialists in many areas of life, which is increasingly called the «personnel disaster.» On the other hand, the prestige and relevance of education among Russian youth is declining. Reforms of education and science carried out in our country for more than 20 years did not give the desired result. The level of education in both secondary and higher schools has fallen significantly in comparison with the Soviet system of the 1980s and the leading countries. This is clearly shown by international comparisons. The situation in the education system of Russia today is increasingly seen as a threat to the national security of the country. The question naturally arises of what to do in this situation. At the same time, it is desirable to find tools and control actions that do not require huge funds.

I show that many problems are caused by the fact that the Russian higher school is guided by the guidelines of the outgoing rather than the coming era. Now there is a transition from the industrial to the post-industrial phase of the development of civilization, from the world of machines to the world of people. It happens very quickly, in the form of a humanitarian-technological revolution, and unfortunately is completely ignored by most domestic universities. I propose several approaches that allow universities in Russia to «face the future.»

The experience of teaching in a number of universities leads to the conclusion that we face with systemic problems. Their solution requires, first of all, a change in the view of the pedagogical and scientific community on the goals, strategy, and future of national education. Only after such a change we can offer managerial decisions that been tested at a number of sites have a chance of success. I present in these notes some of these approaches based on the theory of the humanitarian technological revolution, on the theory of self-organization, and on the experience of mathematical modeling of educational systems.

Key words: higher school of Russia, humanitarian-technological revolution, theory of self-organization, personnel disaster, post-industrial development, designing the future, social and technological breakthrough, educational system order parameters, feedback, reflective processes.

References

1. Kapitza S. P., Kurdyumov S. P. Malinetskiy G. G. Sinergetika i prognozy budushhego. [Synergies and future projections]. Moscow: URSS, 2001. 288 p.
2. Moiseev N. N. Matematika stavit ehksperiment. [Mathematics puts an experiment]. Moscow: Nauka, 1979. 224p.
3. Ivanov V. V., Malinetskiy G. G. Rossija: XXI vek. Strategija proryva. Tekhnologii. Obrazovanie. Nauka. [Russia: XXI century. A breakthrough strategy. Technology. Education. Science]. Moscow: Lenand, 2017. 304 p.
4. Bell D. The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting. Basic Books, 1976.
5. Weizsäcker E. U., Wijkman A. Come on! Capitalism. Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. A Report to the Club of the Roma. NY: Springer Nature, 2018, 220 p.
6. Gorizonty sinergetiki: Struktury, khaos, rezhimy s obostreniem. Ed. G. G. Malinetskiy. [Horizons of synergetics: Structures, chaos, regimes with exacerbation]. Moscow: Lenand, 2019. 464 p.
7. Malinetskiy G. G. Chtob skazku sdelat' byl'ju. Vysokie tekhnologii – put' Rossii v budushhee. [To make a fairy tale a bull. High technology is Russia's way to the future]. Moscow: URSS, 2014. 224 p.

8. Najdenov I., Ryzhkova A., Reznichenko A. Gde Moskva nerezinovaja: kak izbavit'sja ot zavisimosti. [Where Moscow is non-resident: How to get rid of dependence]. Russkij reporter. [Russian reporte]. 2–23 sept. 2019, 16(481), P. 10–19.
9. Ortega J. La pedagogía social coma programa politico. Obras completas. Madrid: Revista de Occidente, 1946–1969. T.I, P. 506.
10. Gromyko Yu.V. Rossijskaja sistema obrazovanija segodnja: Reshajushhij faktor razvitija ili put' v bezdnu? Obrazovanie kak politicheskaja tekhnologija. [The Russian educational system today: A decisive factor in development or a path to the abyss? Education as a political technology]. Moscow: Lenand, 2019. 368p.
11. Canales M., McNaughton S. See which countries fund the most scientific research. National Geographic. May 2019.
12. Malinetskiy G. G. Matematicheskie osnovy sinergetiki: Khaos, struktury, vychislitel'nyj ehksperiment. [Mathematical foundations of synergetics: Chaos, structures, computational experiment]. Moscow: Librokom, 2012. 312 p.
13. Kapitza P.L. Ehksperiment. Teorija. Praktika. [Experiment. Theory. Practice]. Moscow: Nauka, 1974. 288 p.
14. Toffler A., Toffler H. A. War and anti-war: Making sense of today's global chaos. Warner Books, 1995. 413 p.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Аксиология педагогического знания: палитра взглядов и логико-эпистемологический код

Н.А. БОГДАНОВ, А.В. КОРЖУЕВ

(кафедра естественнонаучного образования и коммуникативных технологий МПГУ, кафедра медицинской и биологической физики Первого МГМУ им. И.М. Сеченова; e-mail: na.bogdanov@m.mpgu.edu)

На основе анализа эпистемологических работ обозначен спектр компонентов, отображающих ценностную нагруженность педагогического знания: а) знание, вписанное в культурное пространство и ставшее культурным феноменом; б) знание, позволяющее решать актуальные для социума практические проблемы; в) знание, осознанное с точки зрения гносеологической атрибутики и методов его получения, «протоформы» и степени эмпирической, теоретической и контекстуальной обоснованности; г) знание педагогическое, вписанное в социальную действительность или социальная детерминация педагогического познания. Подробно раскрыты третий и четвёртый из обозначенных компонентов; представлен проект «вписывания» педагогики в философско-гносеологический глоссарий: категории количества и качества, части и целого, тождества и различия, формы и содержания, сущности и явления, знание непосредственное и опосредованное, педагогическое понятие, суждение, умозаключение с точки зрения осознанности индивидом способа его получения и степени достоверности. Отдельно обсуждается «код Минто» – сложные случаи причинного анализа педагогического поля. Как «нижний пласт» ценностной нагруженности знания представлена тема «социальная детерминация научного педагогического познания».

Ключевые слова: аксиология, «ценностно нагруженное» знание, логико-гносеологическая атрибутика, научная выверенность полученного знания, социальная детерминация педагогического познания.

Постановка проблемы. Заявленная в заглавии тема имеет сложную и неоднозначную гносеологическую историю. Ещё И. Кант в своих работах обсуждал различие должного и сущего, аксиологический аспект активно обсуждался в работах М. Вебера, М. Шелера, Н. Гартмана и ряда других философов [1]. При этом если Кант акцентировал своё внимание на этико-нравственных аспектах ценностей в науке, то в работах упомянутых только что философов в контекст ценностей уже включается эпистемология: научное знание и вся его логико-эпистемическая атрибутика получают связанное описание и сопряжение аксиологии и методологии научного поиска становится предметом «включённого»

исследования. Дальнейшая эволюция соотношения знания и его ценностного отображения осуществлялась в направлении всё более тесного *сопряжения* концепта «ценность» и научного знания – в противовес идее отстранённости знания от ценности. Тем не менее в гуманитарном педагогическом знании, в отличие от естественно-математического, корректное осознание сопряжённости знания и ценностей требует углублённой науковедческой рефлексии – поскольку в этом содержательном поле феномен «ценность» имманентно включён в само его содержание, очень сложно переплетается с инструментальным контентом: ценность как категория самой педагогики, объект её исследования (1) требует аккуратного отображения того, как аксиология может быть встроена в процесс получения педагогического знания, в педагогический поиск (2). Это утверждение мы обозначаем как актуальность темы нашей статьи.

Эпистемологическая историческая эволюция ценностей научного познания и её проекция на содержательное поле педагогики. Философы первой половины XX столетия признавали необходимость корректного сопряжения аксиологии и методологии научного познания, однако, ценностный пласт в эпистемологию не включали, рассматривая его как «внешнюю» социально нагруженную форму. Сдвиг в этой проблеме произошёл во второй половине XX в.: «ценностную размерность» (термин Л. А. Микешиной [1]) стали вписывать в глоссарий и проблемное поле методологии научного познания, проецировать в гуманитарную принципиалистику, в процесс получения нового знания и интерпретации полученных результатов. При этом ценности включались в науку преимущественно как социо-культурный феномен, образ самих научных деятелей, внесших тот или иной вклад в науку. При всей полифонии мнений и содержательных фокусов как наиболее значимые выявляются подходы к проблеме эпистемологии ценностей, выдвигавшиеся такими известными учеными, как Т. Кун, И. Лакатос, П. Фейерабенд, К. Поппер и рядом других [3; 4; 5].

Анализ литературы того периода позволяет выделить три подхода. Методологи второй половины предшествующего столетия стали рассматривать содержательную интерпретацию ценностно нагруженного знания как историческую эволюцию системы норм и регулятивов научного поиска – это первый из заявленных трёх подходов, в частности, позволивший обозначить в последней трети XX столетия переход от неклассической к постнеклассической парадигме. Второй подход раскрываем как рассмотрение научного поиска в качестве ценностно нагруженного активного отображения феноменов и объектов научного исследования в мировоззренческом ключе [1]. Процесс научного поиска стал проецироваться не только в нравственно-этическую рамку, как это осуществлял ещё Кант, но и в мировоззренческие координаты.

Третий явно вытекающий из анализа литературы подход пытается встроить ценностно нагруженную научную деятельность субъекта познания в сегмент *конструктивных* функций научного поиска, вписать ценностный аспект в исследовательскую инструменталистику.

Эксплицированная триада делает понятным перечень вопросов, которые философия науки поставила перед научным социумом: может ли ценностное суждение быть каким-либо образом верифицировано; как решается проблема истинности ценностного вывода; наконец, как ценностный вывод вписывается в научное знание, предлагающее свои результаты практике. Переход от абстрактного изучения научных ценностей к конкретике знаменовал в 70-е гг. XX столетия такое понимание включённости ценностей в науку, которое обозначило эти ценности как знание, вырабатываемое самим научным сообществом, вводящее в научный оборот клише «шкала ценностей», конвенционируемое научным социумом и постепенно превращаемое в имплицитный статус (ценностные компоненты научного познания как «само-собой-разумеющееся», автоматически соблюдаемый стандарт принадлежности автора и его результатов к научному коду).

Анализ литературы позволяет сфокусировать кратко обозначенные выше научно-философские констатации на методологию педагогики. Дополненный авторским видением темы такой анализ позволяет предложить в статусе синтезированных кантовского этико-эстетического отображения ценностей науки, классического и постнеклассического аксиологического подходов к методологии науки (три раскрытых выше) ракурсов четыре тезиса. Первый отображает педагогическое ценностное знание как феномен культуры, достижение, вписанное в культурный фонд того или иного периода истории. Тезис второй выражается как «ценностное знание, позволяющее научные достижения педагогики предложить практическому образованию». Третий тезис представляет педагогическое знание как форму, осознаваемую его получившим субъектом и адресатами с точки зрения того, как оно получено, какие предпосылочные знания при этом использовались (протоформа), как тот или иной вывод может быть эмпирически, теоретически или контекстуально означен, какие интерпретации позволяют отличить полученный некогда результат от результатов предшественников. Четвёртый тезис оформляет сложно расшифровываемый процесс сопряжения получения научного результата в педагогике с сюжетами социальной действительности. Формат одной журнальной статьи не позволяет полноценно раскрыть обозначенный квартет, и мы сфокусируемся на недостаточно раскрытых в литературе по педагогике последних двух тезисах.

Педагогическое ценное знание философски отображённое и научно выверенное. Раскрывая этот тезис, мы клишируем его отношение к аксиологическому контенту научного знания, обсуждаемому

в статье, так: выверенное педагогическое знание прежде всего требует осознания его автором и теми, кому оно предназначено, отношение к тому или иному сегменту логико-эпистемической атрибутики (кратко: логико-эпистемическая принадлежность фрагмента педагогики). Этот контент мы планируем наполнить элементами общефилософского отображения педагогики, начав с проявления в ней ряда категорий, среди которых *количество* и *качество*. Наиболее близким к категории «количество» является понятие величины, того, что по Гегелю, может быть увеличено или уменьшено. В педагогическом поле это проявляется внедряющимися в исследовательский процесс математическими моделями: а) параметрами, характеризующими состояние педагогического объекта (число усвоенных элементов знания; число правильно решённых задач; число учащихся, соответствующих высокому, среднему, низкому уровням сформированности знания или умения; различные оценочные шкалы – от пятибалльной до столбальной); б) функциями, описывающими изменения данных величин со временем; в) различными статистическими распределениями и корреляционными зависимостями, например, X – число решённых по некоторой теме задач, Y – число усвоенных по данной теме элементов знания; г) скорость выполнения того или иного практического действия, измеряемая прибором. Широко представлена в педагогике и категория *качество*, отображаемая, например, такими клише: студент, овладевший умением решать задачи математического моделирования; ученик со сформированным критическим мышлением; образовательная среда, способствующая проявлению познавательного интереса и т.п.

В педагогическом знании и поиске проявлена такая философская «пара» как «форма – содержание», что отчасти отражает диалектику внутреннего и внешнего: к внутреннему относится компонентное наполнение исследуемого педагогического сегмента (объекта или феномена педагогики), к внутреннему – способ, форма отображения этого содержания. Например, в классической отечественной дидактике И. Я. Лернера и В. В. Краевского содержание образования тезисуется четырьмя компонентами: знание, умение репродуктивное и продуктивное (творческое) и опыт эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру, и представляется посредством простого перечисления компонентов. Среди форм представления педагогического содержания известны и всё более интенсивно внедряются в исследовательский инструментарий математические модели педагогических процессов, а также модели качественного представления, например, графические схемы.

В педагогическом знании и инструментарии его получения представлена также «пара» категорий *часть – целое*, что иллюстрируемо делением той или иной педагогической совокупности. При этом большой проблемой педагогики является попытка проявить полноту деления:

например, авторы концепции четырёхкомпонентного деления содержания образования не обосновали тот признак, по которому произвели деление педагогического поля, не ясно, почему при делении получено четыре компонента, а не более (вразумительного ответа даже от авторитетов от педагогики нам получить не удаётся). Масса аналогичных примеров может быть приведена в связи с классифицированием педагогических совокупностей.

Соотношение части и целого в контексте *критерия полноты* в педагогике добавляется проблемой науковедческой – это степень раскрытия, «отработанности» того или иного педагогического поля. Анализ, проведённый А. М. Новиковым [6: 126], показывает, что распределение такой «проработанности» очень неравномерно. Например, в дидактике выполнено множество работ, посвящённых формированию мышления, при этом совершенно не покрыт такой важный пласт, как методология учения (самостоятельного усвоения учеником и студентом знания и самостоятельного овладения умением). Выявляемая таким образом неполнота отображает, с одной стороны, несформированность самого *научного целого*, а с другой, высвечивает начинающим исследователям возможный ракурс приложения своих научных намерений.

Раскрытое выше содержание дополняется более частными аспектами, к числу которых относится соотношение знания *непосредственного* и *опосредованного*. Это соотношение, во-первых, обозначается признаваемой в философии неразрывностью двух типов знания, во-вторых, адресация двух типов знания разным уровням познания: чувственному, эмпирическому и теоретическому. Педагогическое знание непосредственное, принадлежа чувственному уровню познания, есть палитра ощущений, впечатлений, других «следов», оставляемых в сознании педагога-исследователя образовательной действительностью, с которой он неизбежно вступает в контакт. Опосредованное знание адресуемо эмпирическому и теоретическому уровням. На эмпирическом уровне происходит основанная на наблюдении образовательной реальности систематизация, классификация, статистическая обработка данных, первичная попытка категориального выстраивания знания. На «переходе» от эмпирии к теории степень опосредованности знания повышается: первичный эмпирический срез встраивается в сетку уже накопленных к обсуждаемому моменту категориальных и концептуальных форм, получает объяснительное отображение. На этапе перехода от эмпирии к теории происходит выяснение того, относится ли некое «наблюдаемое» к единичным педагогическим событиям или может претендовать на статус научно-педагогического факта на основе выявления степени распространённости в образовательной среде и возможности быть отображённым на категориальном языке педагогики.

На этапе перехода от эмпирии к теории исследователь переходит от объективной педагогической реальности к предметно-научной, в которой педагогический объект или феномен получают идеализированную форму представления: ученик в тексте научного статуса абстрагируем автором от массы личностной атрибутики, он становится на какое-то время объектом педагогического воздействия. Если это когнитивное воздействие, то в расчёт принимается когнитивная сфера (в зависимости от цели конкретного исследования – память, интеллект, внимание, воображение, мышление и т.п.); если воздействие эмоциональное, то в расчёт принимается эмоциональная сфера. Здесь необходимо дополнить наше рассмотрение категорией *педагогическое понятие*. Это, конечно, опосредованное знание теоретического статуса – срез определённого сегмента образовательной действительности, трансформирующий его в компонент научно-предметной реальности и отображающий в категориальной форме. Только что сказанное отображает такое понятие как абстрактную дефинитивную форму, однако, неизбежно ограничивая при этом отображаемый сегмент реальности образования, определяя его особенности, отличая от ряда других, понятие включает и момент «восхождения к конкретному».

Раскрывая структуру педагогического знания, нельзя забыть о знании *предпосылочном*, – так методологи науки именуют научно-гуманитарную картину мира, философскую опосредованность педагогических идей современности, психологические «протоформы» педагогики (всё это подробно описано, например, в книге М. А. Лукацкого [9]), регулятивы гуманитарного познания, различные его мировоззренческими аспекты, в том числе и духовно-практические, различные формы обыденного знания, например, относимые к сегменту здравого смысла. Связь этих предпосылочных форм с основным контентом научного педагогического знания весьма сложна и неоднозначна, к строгой логической опосредованности не относима. Большую роль в конкретике реализации такой связи играют научные конвенции, выбор той или иной предпосылочной формы для исследуемого фрагмента основного знания, научные предпочтения исследователей. В развитых системах знания, в научных областях «сильной» гносеологической версии такое знание имеет более чёткую структуру, чем в социо-гуманитарных, к которым педагогика сегодня относится.

Обозначенный в заглавии подраздела контент обязывает продолжить рассмотрение категориями *суждение* и *умозаключение*. В связи с этим актуально обращение к категориям индукции, дедукции и абдукции – например, различая умозаключения индуктивные, дедуктивные и абдуктивные. В наших предыдущих работах [8] мы подробно обосновали, что дедуктивное обоснование для педагогики мало актуально за исключением тривиальных случаев (если принято, что критическое

мышление позитивно ценное качество личности, и если найдены задачи, ориентированные на его формирование, то они также ценны и есть смысл их включить в содержание обучения). Индуктивное умозаключение в педагогике широко представлено, однако, корректная индукция в педагогике проблематична и требует особого подробного разговора. Ранее мы обосновывали, что для педагогики достаточно хорошо адаптирована абдуктивная модель, при которой выдвигается та или иная гипотеза, затем она апробируется (теоретически и практически, в экспериментальном «контакте» с образовательной практикой), отвергается или корректируется, вновь апробируется. Этот цикл повторяется несколько раз, до тех пор, пока сам автор и оценивающее научное сообщество не признают достигнутый результат достаточным. Хотя, конечно, и такая модель даёт результаты с определённой не равной единице вероятностью.

Только что упомянутая *гипотеза* также является атрибутом педагогического исследования и объектом методологического осмысления. Длительный анализ этой темы привёл нас к выводу о том, что подавляющее большинство гипотез в педагогике сводимы к трём типам (историко-педагогические и сравнительно-педагогические гипотезы мы сейчас не рассматриваем):

- декларируется некий педагогический позитив, затем гипотезируются условия его достижения в образовательной среде, такие гипотезы называются проектно-исследовательскими;

- гипотезируется причина того или иного состояния исследуемого педагогического поля (например, причина несформированности какого-либо знания или умения), и дальнейшее исследование направлено на выявление этой причины, её дополнение или усечение, и вполне возможно, отрицание. Такая гипотеза относится к чисто исследовательским, хотя, конечно, её проверка не обходится без контакта с практикой образования;

- гипотезируется та или иная методологическая форма, метод или подход к исследованию образовательной реальности – далее, как правило, в отсроченном режиме выявляются работы последователей, проявляющие то, какие результаты получены с использованием предлагаемого автором метода или подхода, насколько они проявляют исследовательский или практический образовательный позитив.

Подтверждение или опровержение гипотезы, её трансформация и коррекция адресуемы к обоснованиям эмпирическим, теоретическим и контекстуальным. Обоснование эмпирическое задействует данные многочисленных обследований системы образования, статистически отображённых в аналитических документах; обоснование теоретическое относимо по большей части к конвенционированным психологическим выводам, в той или иной степени подкреплённым физиологией;

обоснование контекстуальное включает сложные сюжеты обращения исследователя к мнениям авторитетов от философии, психологии, культурологии, педагогики, а также к педагогической традиции. Это подробно описано в наших предшествующих работах [8], и, не повторяя ранних выводов, мы сейчас считаем необходимым подробно обсудить такой часто распространённый тип обоснования как причинный анализ в педагогике, акцентируя внимание на его сложных формах, логически отображённых в книге В. Минто [2]. Это естественным образом подкрепляет и иллюстрирует наш главный тезис: педагогическое ценное знание осознаваемо самим исследователем и адресатами его результата как научно *выверенное*.

Сложные формы корректного причинного анализа в педагогике («код Минто») как одна из возможностей отнесения педагогического знания к категории ценного. В этой части нашей статьи встаёт проблема корректного сопряжения в процессе *причинного анализа* логико-эпистемического кода гуманитарной науки (1) и так или иначе противостоящих ему социальных реалий (2), значимость которого для педагогики переоценить трудно. Он может быть переформулирован и так: социальная детерминированность педагогического познания затрудняет причинный анализ, скрывает от исследователя истинную картину педагогического поля, требует скрупулёзного исследовательского аналитического включения.

Обратимся далее к книге Минто, в которой причинному отображению связей между объектами и феноменами отводится значительное место [2: 151–183]. Для обсуждаемых сейчас исследований в области образования актуален использованный цитируемым автором тезис «*posthoc, ergoergoerghoc*» – он обозначает все ложные умозаключения относительно причинной связи между педагогическими объектами и феноменами. Это опосредует роль индуктивной логики как инструмента рефлексии того, насколько корректно обозначена причинно-следственная связь в каком-либо одном образовательном сюжете (случае), что следует добавить в контент причинного обоснования, и главным образом того, насколько аргументированно осуществлено перенесение этой связи на более широкий спектр случаев. Речь идёт фактически о том, что Минто относил к переходам от наблюдавшегося к не наблюдавшемуся [2: 60]. При этом важен акцент внимания на том, что причинные отношения феноменов не выявляются на уровне феноменологическом, – причина не феноменальна, она ноуменальна, и её выявление предполагает включение педагога-исследователя в логико-теоретическое поле, переход от формы к содержанию, от формы «поверхностной» к глубинной.

Наш опыт показывает, что к числу часто проявляемых в педагогических исследованиях ошибок причинного отображения относится

перевод ситуации, в которой один факт следует за другим, в причинный формат: первое сразу объявляется причиной второго, часто безо всякого обоснования, с насыщением не аргументируемого вывода стилистической патетикой. В связи с этим первым тезисом, раскрывающим возможность найти в педагогическом поле корректную причинную связь, является такой: обстоятельство, при отсутствии которого изучаемый педагогический феномен не наблюдается, а в присутствии такового происходит, может быть *подозреваемо* для отношений исследуемой «пары», обозначаемых причиной и следствием. Например, включение в обучающий контент задач, ориентированных на формирование у студентов умения исследовать ту или иную математически выраженную функцию на экстремум, может посредством диагностических заданий быть фиксируемо как проявляющее положительную динамику. И наполнение учебного задачного контента предлагаемыми исследователем задачами может быть *предполагаемо* в качестве причины достигаемого позитива. Непроявляемость обсуждаемого позитива (следствие) в отсутствие причинного воздействия может быть диагностирована на основе обследования образовательных результатов учебной группы, в которой насыщение задачного контента не осуществлялось (обучение велось по традиционным методикам). Выделенное чуть выше курсивом *«предполагаемо»* не случайно: корректное выставление указанной причинно-следственной зависимости требует от исследования «уравнивания» множества других обстоятельств и факторов, способных повлиять на достигаемый образовательный результат. Необходимо по возможности уравнивать стартовые условия (уровень овладения исследуемым умением в контрольных и в экспериментальных студенческих группах до начала обучающего эксперимента должен быть статистически не значимым), характер обучающего воздействия педагога (или двоих) в обеих группах также должен быть максимально приближен.

Приведённый пример иллюстрирует следующую важную мысль: если исследователь уверен, что в каком-то сочетании событий, факторов или обстоятельств произошло *лишь одно* изменение, и в последствии это *единственное изменение* привело к проявляемому экспериментально эффекту, то стимулирующее изменение и отмеченный эффект (его результат) отображены причинно-следственной связью [2: 163]. При этом мы, как и цитированный автор, подчёркиваем, что корректный причинно-следственный формат в приведённом примере требует, чтобы после введения в процесс обучения какого-либо обстоятельства фактора или стимула то или иное наблюдаемое изменение появляется (а при обратном – удалении этого фактора, это изменение исчезает), то этот фактор или стимул может рассматриваться как причина зафиксированного изменения. Особо важно то, чтобы в процессе введения (удаления) обсуждаемого фактора или стимула никакие другие

обстоятельства существенного влияния на результат не оказали: в обсуждаемом случае это необходимость для исследователя-экспериментатора уравнивать условия обучения двух групп (в одной из которых учебный контент модифицирован, а в другой – стандартный, традиционный), различить их только в одном введённом факторе, для «чистоты» эксперимента вести обучение в обеих группах самому, постараться всячески исключить влияние других случайных факторов. Хотя последние могут возникнуть помимо воли и желания экспериментатора, и предвидеть такое в процессе педагогического эксперимента довольно сложно. Потому эксперимент, предлагающий ценное знание, целесообразно повторить несколько раз.

Раскрывая причинный анализ, Минто в качестве предмета внимательного исследовательского обсуждения отмечает влияние «предшествующих обстоятельств», – в обсуждаемом примере это отражается тем, что даже если результат предэкспериментальной диагностики (в педагогике его называют констатирующим экспериментом) покажет незначимое различие интересующих исследователя показателей студентов двух групп, то это относимо только к исследуемому показателю [2: 156]. Многие другие результаты и параметры предшествующего обучения в двух группах могут оказаться существенно различными и каким-либо образом повлиять на характер овладения студентами умением решать обсуждаемые задачи, добавленные экспериментатором к традиционному перечню задач. Заранее предвидеть всё это практически никогда невозможно. Потому к корректному формату исследовательской индукции, связанной с выявлением причинно-следственной связи, мы добавляем необходимость педагогического эксперимента скрупулёзного, долговременного, позволяющего охватить репрезентативный массив участников, – с тем, чтобы можно было зафиксировать *повторяемость* результатов или какую-либо специфику результата для участников эксперимента, обучающихся в различных учебных группах, на различных факультетах, в различные годы. Как некий ориентир экспериментальной корректности мы вспоминаем эксперимент, осуществлявшийся в советский период известным педагогом и психологом, автором одной из отечественных концепций развивающего обучения Л. В. Занковым – мы имеем в виду эксперимент по переходу отечественного школьного обучения с четырёхлетней начальной школы на трёхлетнюю. Сначала он проводился на базе одного класса одной из школ г. Коломны, затем через год на базе нескольких классов одной школы, ещё через год на базе нескольких школ города, и только после этого – на базе ряда районов в масштабе СССР.

То, что обсуждалось выше, отображает метод индуктивной логики, именуемый методом единственного различия, – он дополняется методом единственного сходства: если все предшествовавшие обсуждаемому

явлению обстоятельства, кроме выявленного одного, отсутствуют, не вызывая уничтожения (исчезновения) исследуемого явления, то это единственное связано с исследуемым явлением причинно-следственной зависимостью. Например, если выявлено, что фактор гендерный (1), знание в гуманитарной сфере (2), знание истории математики (3) на усвоение студентами основ и методов теории вероятностей *не влияют*, а предшествующее изучению теории вероятностей овладение умением нахождения интегралов *влияет*, то качественное усвоение интегрирования имеет шанс стать причиной достижения студентами положительных результатов в усвоении непрерывных случайных величин и их свойств, а также применения этих знаний при решении ориентированных на практику задач.

Несмотря на попытку глубоко рассмотреть педагогический причинный анализ, приведённые выше сюжеты не охватили всей палитры его сложностей, широко проявляемых в исследованиях образования. Это обусловлено влиянием на образовательное сообщество множества факторов, в том числе социальных, включение педагога и обучающегося одновременно в сферу множества влияний и воздействий, однозначно не предвидимых и количественно степень влияния не обозначаемых. Такие ситуации широко представлены в сфере образования: почти всегда на исследуемый образовательный объект или феномен влияют одновременно несколько причин, часто не однонаправленных. В этом случае логики «позволяют» педагогам-исследователям задействовать категорию *частичной причины*. Например, если педагогический стимул, изменяемый каждый раз в процессе эксперимента определённым образом, приводит к специфическому изменению «отклика» обучающегося (участника эксперимента), то можно предполагать, что они связаны общей причиной, не единственной среди множества причин. Потому здесь допустимо клише *палитра причин*, трудно в совокупности выявляемых в эксперименте той направленности, которую выбрал в конкретном случае исследователь-педагог. А тезис «связаны общей причиной» означает, что причинное влияние какого-то определённого «стимула» на ожидаемый отклик проявляется, но в качестве единственного обозначено быть не может. На языке внедряющейся в педагогический эксперимент математической статистики в этом случае в качестве аналога можно признать однофакторный дисперсионный анализ. При этом несколько уровней фактора (ранжированное в сторону повышения количественное представление стимула, педагогического воздействия на исследуемую группу обучаемых или воспитанников) приводят к тем или иным изменениям параметра, характеризующего исследуемый педагогом образовательный позитив, то или иное приращение в обученности или воспитанности студентов. Такой анализ способен дать математический ответ о том, можно ли признать результаты педагогического

воздействия значимыми или они обусловлены случайными факторами. Иллюстрируя это примером, представим, что методом однофакторного анализа с высокой вероятностью установлено, что включение задаче определённого типа влияет на сформированность у студентов качества, интересующего исследователя, – это означает, что вполне возможно и влияние других факторов, однако, использованная математическая схема ни отвергнуть, ни подтвердить такого влияния не может.

«Нижний пласт» проблемы ценностно нагруженного педагогического знания: социальная детерминация педагогического поиска. Интеллектуально трудная для расшифровки версия эксплицируется нами из книги Б. Латура и Ст. Вулгара «Жизнь лаборатории: конструкции научных фактов» [7].

Во-первых, следует обратить внимание на такой тезис цитируемых авторов как «научная реальность *социально сконструирована*» – для педагогического исследования это, в частности, означает, что научные дискуссии в значительной степени могут быть описаны в терминах «социальной *конструкции*» научных фактов, а эпистемологическое объяснение выдержано в стиле *ad hoc* – является существенно опосредованным тем, что выражаемо клише «к этому, для данного случая, для этой цели», т.е. сфокусированным помимо теоретической сетки на целевую канву исследовательского замысла, неизбежно сопряжённую с практической образовательной реальностью, в которой научное познание аккомпанируется предметно-практическим.

Во-вторых, само конструирование научных фактов педагогики зависит от множества социальных и исторических факторов, например, поскольку неизбежно включает сопоставление полученных в педагогических лабораториях результатов с результатами других лабораторий и исследовательских коллективов. В этом процессе активно задействуется цитирование работ предшественников (аргумент к авторитету как один из видов контекстуального обоснования своих результатов), которое при огромном множестве литературы по педагогике и её методологии невольно способствует необходимости решения исследователем задачи выбора авторов, аккомпанированной с предпочтением, по тем или иным социальным причинам включающим в контент цитирования одни работы в «усиленном режиме», другие – контурно, на уровне упоминания, и наконец, третьи вообще исключаящим. Последнее обуславливается массой различных причин: степенью личной «привязанности» цитирующего коллектива, симпатии к тому или иному цитируемому автору, степенью вхождения его работ в современный «педагогический бренд», той или иной выраженностью этих текстов в современном социальном заказе, степенью соответствия имеющихся или планируемых исследовательских результатов замыслам и интересам государственных «заказчиков» тех или иных проектов и педагогических разработок,

разнообразными корпоративными интересами научных сообществ, отображаемо клише: «социальная борьба научных идей», «конфронтации и социальные переговоры», «искусственное продвижение показателей цитируемости в наукометрических базах» и рядом других факторов, клишируемых как «множество мелочей» повседневной научной деятельности.

В-третьих, социальная детерминированность научно-педагогического познания адресуется к осознанию учёным или коллективом учёных того, насколько готов теоретический и практический образовательный социум воспринять и адекватно интериоризовать ту или иную концептуальную идею или практический (обучающий или воспитательный) замысел. При всём соответствии логико-гносеологическому эталону гуманитарного познания теоретической части педагогического исследования, а также критериям научной эстетики и исследовательской оригинальности, при какой угодно целесообразной выраженности практической, конструктивной его части тот относительно малочисленный сегмент сообщества теоретиков или более представительный практический образовательный социум, которым адресуется исследовательский результат, не всегда способны его воспринять адекватно исследовательским интенциям, транслировать в собственные исследовательские или практические инициативы. Предлагаемый автором логико-гносеологический конструкт может быть не понят в силу недостаточности научного образования педагогов-исследователей, а методический проект не принят по причине неготовности образовательного сообщества его полноценно реализовать, скрупулёзно пройдя весь необходимый для достижения оощаемого результата маршрут. Например, по причине чрезмерной интеллектуальной затратности или профессиональной неготовности к такому прохождению, боязни неудачи или невозможности быстрого достижения результата видимого, признаваемого окружающими.

В-четвёртых, «научная реальность социально сконструированная» или социально детерминированное педагогическое познание раскрывается тезисом, утверждающим в качестве одной из задач гуманитарного исследователя перевод беспорядочных данных наблюдений образовательной реальности в упорядоченный подход, конструирующий и систематизирующий на категориальном языке реальность в обсуждаемый момент времени существующую и ту реальность, которая конструируется как научно-практический проект обозримого будущего. При этом и сами научные наблюдения педагогической действительности, и их трансляция в категориальное поле, переход от реальности «повседневной» к педагогической научно-предметной, от педагогических событий к научным фактам при всей кажущейся принадлежности к чисто научному полю неизбежно нагружены интерпретациями фактов,

не способными быть отстроенными от палитры социальной реальности, от настроенности на соответствие изначально желаемому результату, на нахождение из всего множества эмпирических или теоретических обоснований (политеоретичность педагогической науки сегодня возражений не вызывает) такого, которое наиболее устраивает самого исследователя или «коллективный педагогический разум».

Вывод из анализа работ Латура и Вулгара таков: в связи со всем, что было сказано по поводу социальной опосредованности педагогического научного познания, встаёт проблема корректного сопряжения в процессе корректного *причинного анализа* логико-гносеологического кода гуманитарной науки (1) и так или иначе противостоящих ему социальных реалий (2), значимость которой для педагогики переоценить трудно. Он может быть переформулирован и так: социальная детерминированность педагогического познания затрудняет причинный анализ, скрывает от исследователя истинную картину педагогического поля, требует скрупулёзного исследовательского аналитического включения.

Заключение и выводы. Раскрытые два из четырёх аналитически выведенных в начале статьи тезисов, отображающих концепт «педагогическое знание ценное», позволяют исследователю-педагогу осознать и так или иначе «присвоить» в качестве *индивидуально ценного* такое научно-исследовательское поведение, которое предполагает выверение полученного результата и способов его достижения с точки зрения: а) грамотной относимости к обозначенным логико-гносеологическим атрибутам; б) корректности эмпирического, теоретического и контекстуального обоснования, и особенно, с точки зрения корректного причинного обозначения результатов, которое мы метафорично назвали «кодом Минто»; в) включённости (как неизбежности) в социальный формат, что наряду с научным отображением в педагогике социального заказа ставит перед исследователем множество задач, опосредованно, косвенно связанных с научным кодом, но не исключаемых из области исследовательского внимания (педагогическая проекция идей Б. Латура и Ст. Вулгара).

Список литературы

1. Микешина Л.А. Эпистемология ценностей. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2007. 439 с.
2. Минто В. Индуктивная и дедуктивная логика. Мн.: Харвест, 2002. 352 с.
3. Кун Т. Структура научных революций [Электронный ресурс] М.: АСТ, 2014. 448 с. // Электронная библиотека Libking. URL: https://libking.ru/books/sociology_book/630972-tomas-kun-posle-struktury-nauchnyh-revolucij.html. (дата обращения 02.12.2019).

4. *Фейерабенд П.* Наука в свободном обществе. М.: АСТ, 2010. 378 с. // Электронная библиотека Libking. URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/347228-pol-feyerabend-nauka-v-svobodnom-obshchestve.html> (дата обращения 02.12.2019).
5. *Лакатос И.* Фальсификация и методология научно-исследовательских программ. М., 1995. [Электронный ресурс]. М: Центр гуманитарных технологий. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4369> (дата обращения 02.12.2019).
6. *Новиков А.М.* Основания педагогики. / Пособие для авторов и преподавателей. М.: Эгвес, 2010. 208 с.
7. *Латур Б., Вулгар Ст.* Жизнь лаборатории: конструкции научных фактов. М.: АСТ, 2014.
8. *Коржуев А.В., Садькова А.Р.* Педагогический поиск: время перемен. СПб: Нестор-История, 2018. 360 с.
9. *Лукацкий М.А.* Методологические ориентиры современной педагогики. М.: РАО Ин-т теории и истории педагогики, 2008. 270 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Богданов Николай Александрович – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры естественнонаучного образования и коммуникативных технологий Московского педагогического государственного университета. E-mail: na.bogdanov@m.mpgu.edu

Коржуев Андрей Вячеславович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры медицинской и биологической физики ФГАОУ ВО Первого московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова. E-mail: akorjuev@mail.ru

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AXIOLOGY: A PALETTE OF VIEWS AND LOGICAL-EPISTEMOLOGICAL CODE

Bogdanov Nikolai Aleksandrovich – PhD in Pedagogic Sciences, Associate Professor of the Department of Natural Science Education and Communicative Technology, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Moscow Pedagogical State University», Moscow, Russia. E-mail: na.bogdanov@m.mpgu.edu

Korzhuev Andrey Vyacheslavovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Medical and Biological Physics of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education of the First Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov, Moscow, Russia. E-mail: akorjuev@mail.ru

Based on the analysis of epistemological works, the spectrum of components reflecting the value-loaded pedagogical knowledge is designated: a) knowledge embedded in the cultural environment; knowledge that has become a cultural phenomenon; b) knowledge enabling to solve practical problems relevant to the society; c) knowledge, recognized from the point of view of epistemological attributes, methods for its production, "protoform" and the degree of empirical, theoretical and contextual validity; d)

pedagogical knowledge as a part of social reality or, otherwise, social determination of pedagogical knowledge. The third and the fourth components are discussed in detail. The project of "incorporating" pedagogy into the philosophical and epistemological glossary is presented: the categories of quantity and quality, of the part and the whole, identity and difference, form and content, essence and phenomenon, direct and indirect knowledge, pedagogical concept, judgment, inference analyzed in the light of an individual's awareness of the way of its obtaining and degree of reliability. "Minto code" (complex cases of a causal analysis of the pedagogical field) is given a special attention. "Social determination of academic pedagogical cognition" is presented as a "lower layer" of the value-loaded knowledge.

Key words: axiology, value-loaded knowledge, logical and epistemological attributes, academic accuracy of the obtained knowledge, social determination of pedagogical cognition.

References

1. Mikeskina L.A. *Jepistemologija cennostej*. [Epistemology of Values]. Moscow: Rossijskaja političeskaja jenciklopedija (ROSSPJeN), 2007. 439 p.
2. Minto V. *Induktivnaja i deduktivnaja logika*. [Inductive and deductive logic]. Minsk: Harvest, 2002. 352 p.
3. Kun T. *Struktura nauchnyh revoljucij* [The structure of scientific revolutions]. Moscow: AST, 2014. 448 p.
4. Fejerabend P. *Nauka v svobodnom obshhestve*. [Science in a free society]. Moscow: AST, 2010. 378 p. Jelektronnaja biblioteka Libking [Libking Electronic Library] URL: <https://libking.ru/books/sci-/sci-philosophy/347228-pol-feyerabend-nauka-v-svobodnom-obshchestve.html> (Accessed 02.12.2019)
5. Lakatos I. *Fal'sifikacija i metodologija nauchno-issledovatel'skih programm*. [Jelektronnyj resurs] [Falsification and methodology of research programs]. Moscow, 1995.: Centr gumanitarnyh tehnologij. 23.12.2011. URL: <https://gtmarket.ru/laboratory/basis/4369> (Accessed 02.12.2019).
6. Novikov A.M. *Osnovaniya pedagogiki. posobie dlja avtorov i prepodavatelej*. [Foundations of pedagogy. Manual for authors and teachers]. Moscow: Jegves, 2010. 208 p.
7. Latour B., Woolgar S. *Laboratory life. The Construction of scientific facts*. Princeton: Princeton University Press, 1986. pp. 43-91.
8. Korzhuev A.V., Sadykova A.R. *Pedagogičeskij poisk: vremja peremen*. [Pedagogical Search: Time for Change]. Saint-Petersburg: Nestor-Istorija, 2018. 360 p.
9. Lukackij M.A. *Metodologičeskie orientiry sovremennoj pedagogiki*. Rossijskaja akad. obrazovanija, In-t teorii i istorii pedagogiki. [Methodological guidelines of modern pedagogy]. Moscow: RAO In-t teorii i istorii pedagogiki, 2008. 270 p.

ПОНЯТИЕ «КОНТЕКСТ» И КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ

В.Г. КАЛАШНИКОВ

*(кафедра экономики и управления экономического факультета
Стерлитамакского филиала БашГУ; e-mail: transmeta1@yandex.ru)*

В статье рассматривается применение понятия «контекст» в современном образовании как в рамках контекстного подхода, так и за его пределами. Контекст как семантическое явление является ключевым в описании человеческой психики и потому выступает важной научной категорией. Это понятие может стать общегуманитарной категорией, при этом оно также должно стать инструментом практики. Существует и множество других исследований, как в нашей стране, так и за рубежом, которые оперируют понятием «контекст» для описания феноменов сферы образования. Преимуществом отечественной школы контекстного подхода является системность разработки как конкретного наполнения самого понятия и методологии общепсихологического контекстного подхода, так и разнообразных его приложений, прежде всего – в сфере образования. В его рамках разработаны принципы и методы контекстного образования, а также концепции образовательной среды контекстного типа, учебника контекстного типа и др. На основе анализа практики применения понятия «контекст» как в самом контекстном подходе, так и за его пределами делается вывод о перспективности применения понятия «контекст» в педагогических исследованиях и практике.

Ключевые слова: контекст, контекстный подход, контекстная образовательная среда, образование.

К настоящему времени понятие «контекст» прочно утвердилось в научном лексиконе исследователей и практиков гуманитарной сферы – от лингвистики до политологии, от философии до педагогики и психологии. Однако в большинстве случаев этот термин употребляется метафорически, без раскрытия сущности данного понятия и потому даже в лингвистике не обрел достаточной строгости понимания и употребления. В результате проведенных нами исследований *контекст* рассматривается как ключевое гуманитарное понятие, описывающее психический процесс семантизации всех содержаний психики за счет соотнесения некоторого объекта с соответствующим окружением [1, 2, 3, 4]. Поэтому *контекст* как условие обозначения и осмысления любого объекта представляет собой не столько структуру (семантическое поле), сколько процесс (формирование ситуативного семантического поля) и по сути является соотносительным (реляционным) психическим феноменом. На основе данного понятия в 80-е гг. прошлого века возник контекстный подход – сначала в форме теории и методологии знаково-контекстного обучения и образования [5, 6, 7, 8, 9], а в начале

нынешнего века – как общепсихологическая методология научного исследования [3, 4].

Контекстный подход – это методологический подход в психологии, заключающийся в системном раскрытии многовариантных взаимосвязей субъекта и его окружения, составляющих в своем единстве контекст, определяющий значение и смысл самого субъекта и всех его действий в среде. Следует особо подчеркнуть приоритет отечественного контекстного подхода в образовании перед зарубежными попытками его построения. А. А. Вербицкий еще в 1981 г. заявил о рождении и широких перспективах контекстного подхода в теории и практике обучения [8]. Примерно в это же время в США появились собственные разработки в сфере контекстного обучения [10]. Однако изначально контекстуалисты в американской педагогике полагали, что идеи приобретают смысл для обучающегося только в индивидуализированном контексте действия, что препятствовало выявлению общих закономерностей и разработке специфически-контекстуальных методов и методик обучения. Соответственно, в толковом психологическом словаре А. Ребера понятие «контекстное специфическое научение» трактуется как «общий принцип, заключающийся в том, что поскольку научение происходит в определенных контекстах, то усвоенный материал будет лучше припоминаться в том же контексте» [11, с. 489–490]. Фактически, это указание на рефлекторную связь изучаемого материала с характеристиками ситуации как контекстом его предъявления – то есть речь здесь идет о самом простом понимании феномена контекста.

В подобном ключе Р. Энгерстрем разработал теорию *исследовательского обучения и практики* (в сфере бизнес-обучения и тренинга), в которой выделил *шесть фаз* и *три контекста* процесса активного обучения. В качестве фаз им выделены мотивация, ориентация, интернализация, экстернализация, критика и контроль, а в качестве контекстов обучения описаны критицизм, открытие и применение. *Контекст критицизма* предполагает аналитический подход к средствам решения проблемы, применяемый с целью их оценки и сравнения для выбора наилучших «инструментов». *Контекст открытия* представляет собой совокупность условий, способствующих эвристической активности обучающихся и задается факторами среды (пространственно-временная организация общения, правила поведения и пр.). *Контекст применения* означает обстоятельства, в которых происходит «обкатка» избранных инструментов решения проблемы, причем важно, чтобы ситуация обучения моделировала важнейшие компоненты реальной ситуации деятельности [Цит. по: 12, с. 3]. В этой концепции в качестве контекстов выступают только условия, в которых происходит учебная деятельность.

В этой связи Р. Дилтс указывает, что перенесение ресурсов в новый контекст может быть весьма затруднительным, однако перенос процесса из одного контекста в принципиально иной может быть и источником открытий и новаций [13]. Фактически, это описание процесса деконтекстуализации. Согласно Дж. Верчу, идея деконтекстуализации высказываний выводится из текстов Л. С. Выготского. Исследователь также рассматривал процесс *реконтекстуализации* – смены контекстов слова [14, с. 32, 51–52]. Если деконтекстуализация позволяет вычленить инвариантное значение слова, его семантическое ядро или концепт, то реконтекстуализация позволяет выявить и использовать частные значения, составляющие полисемию слова. Оба процесса обогащают понимание рассматриваемого объекта, делая его многомерным, и требуют осознания контекста его восприятия.

На важность *ощущения контекста*, позволяющего учителю и учащимся воспринимать ту или иную ситуации с разных точек зрения, указывали К. Р. Роджерс, Д. Фрейберг [15, с. 401]. Соответственно, концепция *рефлексивного обучения* по М. Липману предполагает развитие у обучающихся чувствительность к контексту «хорошего суждения», а также наличие критического и творческого мышления за счет способности к двум типам мышления. «Мышление в дисциплинах» – это мышление, поставленное в контекст определенной научной дисциплины или практики деятельности, а «мышление высшего порядка» само «выступает контекстом, в терминах которого совершенствуются когнитивные навыки» [16, с. 24], представляя собой метакогнитивную способность человека.

Есть и противоположная трактовка феномена контекста. Так, согласно А. – Н. Перре-Клермон, применительно к обучению можно выделить такие разновидности контекстов, как *контекст образования взрослых, школьный, социальный, институциональный, культурный* и некоторые другие контексты [17]. Все перечисленные варианты сводятся к системе социальных отношений, возникающей в ходе образовательной деятельности, при этом когнитивная основа соответствующих контекстов остается «в тени».

В свою очередь, Г. Бейтсон утверждал, что без предположения о воспроизводимом контексте теряет смысл вся концепция «обучения». Он использует выражение «*маркер контекстов*», чтобы объяснить, почему живой организм по-разному реагирует на один и тот же стимул в разных контекстах. Этот маркер и указывает, какой именно контекст имеет место в данном случае. Г. Бейтсон отмечает, что система контекстов имеет иерархическую природу, состоящую изначально из *стимулов*, затем *контекстов стимулов*, далее *контекстов контекстов стимулов* и т.д. Соответственно, Бейтсон выделяет уровни обучения, каждый из которых представляет собой изменение предшествующего уровня,

в некотором контексте. *Обучение-0* – это автоматические, рефлексорные или инстинктивные реакции, специфичный отклик на стимул. *Обучение-I* – *распознавание контекстов*, т.е. соотнесение реакций с ситуацией как контекстом и за счет этого изменение специфичности отклика за счет обучения специфическому способу разбивки ситуации, т.е. выработка условного рефлекса. *Обучение-II* – *распознавание маркеров контекстов*, т.е. указателей на предполагаемые ситуации, корректирующее изменение набора альтернатив, из которых делается выбор (это вторичное обучение» он называет также «обучение обучению», «перенос обучения»). Это обучение распознаванию более широкого контекста, с которым связаны стимулы, чтобы их можно было правильно интерпретировать, обучение не отдельным реакциям, а классам поведения. *Обучение-III* – корректирующее изменение в целой *системе* наборов альтернатив, из которых делается выбор; это трудный и редкий способ обучения и он предполагает сознательное изменение способов, которым происходит обучение на предыдущем уровне, освобождение от привычных способов обучения. По его мнению, если Обучение-II является обучением контекстам Обучения-I, то Обучение-III должно быть обучением контекстам этих контекстов [18]. Однако эта концепция не нашла своего применения в практике образования.

Автор обобщающей монографии в области контекстуального обучения Е. Джонсон указывает, что сам термин «*контекстное преподавание и учение*» получил распространение в США лишь в 1990 гг. и к началу XXI в. отсутствует целостное руководство по контекстному обучению [10]. Заявленная автором цель составить такое руководство была реализована лишь отчасти. Е. Джонсон полагает, что цель контекстного преподавания и учения состоит в помощи обучающемуся найти смысл в изучаемом материале за счет установления его связей с контекстом личной, социальной, профессиональной и культурной жизни. Следовательно, при всей схожести некоторых базовых положений, за рубежом до сих пор не создана целостная теория контекстного обучения и образования, сколько-нибудь приближающаяся по степени разработанности к отечественному контекстному подходу.

Важнейшим его основанием стало сформированное А. А. Вербицким *психологическое определение контекста*, а также понимание им смыслообразующего влияния *предметного* и *социального* контекстов будущей профессиональной деятельности студента на процесс и результаты его учебной деятельности [5, 6, 7]. Соответственно, А. А. Вербицким и Т. Д. Дубовицкой выделены *основные формы контекстов образования* [19, с. 40]: 1) *пространственно-временной контекст* – в последовательном развертывании материала, соблюдении принципа опоры практических действий на соответствующую теоретическую базу; 2) *контекст системности и межпредметности знания* – взаимосвязи

новой информации с уже имеющейся у студентов; 3) *контекст профессиональных действий и ролей* – в моделирующем изложении материала, предлагающем обучающимся поставить себя в проблемную ситуацию и нарабатывать навыки ее решения; 4) *контекст личных и профессиональных интересов* – смысловое наполнение теоретического материала за счет увязывания его с актуальными потребностями и интересами людей (методом проблемного изложения), а также за счет применения изучаемых закономерностей в жизненных ситуациях за пределами работы.

Таким образом, контекстный подход ориентирован не столько на когнитивный, сколько на *лично-смысловой аспект* феномена контекста. Поэтому в состав контекстного подхода включено и понимание необходимости учета *контекста культурной среды*. В частности, в школе контекстного обучения выработано понятие «*кросс-культурный контекст*», которое используется в двух основных значениях.

1. В образовании внутренний кросс-культурный контекст, согласно Н.В. Жуковой, представляет собой интегральную многоуровневую целостность, которая складывается у человека в результате его погружения одновременно в пять внешних образовательных контекстов, составляющих: образовательную среду семьи; образовательную среду своей страны; образовательную среду коммуникативной и информационной культуры; собственно образовательную среду; мировую образовательную среду [20]. Тем самым образовательная среда рассматривается как система иерархически вложенных социокультурных контекстов.

2. В конфликтологии кросс-культурный контекст, по О.И. Щербакковой, означает межкультурные (кросс-культурные) различия конфликтного взаимодействия, образованные протеканием конфликта в контексте социальных норм и традиций различных культур, которые необходимо учитывать при анализе конфликта [21, с. 13–17]. Следовательно, культура выступает здесь в качестве контекста всех действий человека, как некоторый *общий контекст*, в котором существует не только личность, но и сама образовательная среда.

Итак, кросс-культурный контекст в образовании – это указание на необходимость сознательного учета культурных влияний на образовательную среду и личность. Отсюда осмысление учебного материала, как преподавателями, так и обучающимися, должно основываться на рефлексивном осознании контекстов, в которых существует в социокультурной практике и подается в образовательной практике конкретный учебный материал.

В контекстном подходе используются специфические *педагогические технологии контекстного типа* (*контекстные педагогические технологии*). С позиций контекстного подхода А.А. Вербицкий переосмыслены основы лекции как формы обучения, в том числе традиционная

(информационная) лекция, проблемная лекция, лекция-визуализация (презентация), лекция вдвоем, лекция с запланированными ошибками, лекция пресс-конференция. Также предложены соответствующие формы организации учебной работы в рамках семинара-дискуссии и лабораторной работы, а деловая игра и метод проектов рассмотрены как формы по преимуществу именно контекстного образования [5, 7].

Кроме того, контекстный подход предполагает использование *учебника контекстного типа*. Согласно О. А. Шевченко, «учебником контекстного типа является педагогическая система, созданная в соответствии с принципами контекстного обучения и являющаяся подсистемой целостной системы обучения данному предмету, призванная моделировать будущую профессиональную деятельность студента в ее предметном и социальном аспектах с помощью текста, контекста и подтекста» [22, с. 19]. Такой компонент, как «текст», в учебнике представлен речевым материалом, подлежащим усвоению, «контекстом» выступает будущая профессиональная деятельность, а «подтекстом» – ценностные ориентации, установки, социальные отношения. Посредством интеграции разнообразных методов группового обучения учебник контекстного типа представляет собой не столько традиционную книгу, сколько именно *педагогическую систему*.

Экспансия понятия «контекст» в гуманитарную сферу приводит к тому, что в отечественной педагогике возникают и альтернативные разработки в области применения понятия «контекст» к образовательному процессу за пределами школы контекстного подхода. В частности, протоиерей А. Касатиков в ходе анализа педагогической системы считает признаком любой системы ее центрацию относительно некоей доминанты (понимаемой им по А. А. Ухтомскому). При этом совокупность связей элементов системы с доминантой и между собой он обозначает как *контекст*. В его определении «... контекст – совокупность всех связей элементов системы между собой и с ее доминантой. При этом очевидно, что контекст и доминанта взаимно определяют друг друга. С одной стороны, смена доминанты приводит к смене контекста, с другой – изменение контекста задает новую доминанту, как новое средоточие (фокус) новой совокупности доминантных связей. (...) ... смена доминанты и контекста означает смену системы даже при сохранении совокупности элементов системы, а ликвидация доминанты или контекста означает ликвидацию системы» [23, с. 16]. Отсюда он выводит следующее следствие: любой объект в пространстве педагогической системы следует оценивать на предмет его совместимости / несовместимости с целями данной педагогической системы [Там же, с. 17]. В данном случае в качестве контекста автором рассматривается целостная педагогическая система, включающая как теоретическую концепцию

и методическое обеспечение, так и материальную среду, и систему отношений в образовательном процессе.

В диссертационном исследовании Я.Т. Жакуповой в качестве одного из основных принципов освоения дисциплин психолого-педагогического цикла выделен *принцип контекстности*. Автор полагает, что изучение психолого-педагогических дисциплин должно быть организовано в контексте применения полученных знаний и сформированных умений в условиях профессионально-педагогической деятельности [24, с. 14]. Кроме того, Ю.Н. Кулюткин обоснованно утверждает, что личностный подход к обучению взрослых «предполагает исследование их учебной (и шире – познавательной) деятельности в общем контексте жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности» [25, с. 9]. Следовательно, исследователи в качестве смыслообразующих контекстов в образовании выделяют не только саму профессиональную деятельность, но и целостную жизнедеятельность человека.

За пределами научной школы контекстного подхода имеются и некоторые обоснования необходимости создания контекстных учебников. Так, в 1990 г. Т.П. Хризман, В.Д. Еремеева, Б.Л. Ливер и др. выявили нейрopsихологическими методами так называемых «*контекстно-зависимых*» детей. Это правополушарные дети (зачастую «левши»), которые не способны воспринимать материал вне конкретной ситуации и контекста. Однако исследователи подчеркивают, что в большинстве современных учебников материал преподносится вне контекста [26]. Интересно отметить, что Э.Г. Гельфман, М.А. Холодная в своей «*обогащающей модели обучения*» выдвигают определенные требования к контексту при конструировании учебных текстов. Они полагают, что учебный материал должен предъявляться по принципу «Текст в контексте»: например, математические сведения излагаются в нематематическом контексте с использованием психологических комментариев, размышлений физика, афоризмов, историко-культурного материала, текстов «от автора», игровых ситуаций и т.д. Как подчеркивает М.А. Холодная, подобная избыточность контекста – важное условие для создания смыслового пространства в рамках учебного текста, с тем, чтобы ученик имел возможность усваивать изучаемые понятия в более широких мировоззренческих и межпредметных связях [27, с. 219]. В.П. Галкин, опираясь на несколько иные основания, в тот же период разработал ряд *контекстных учебных пособий*. Контекстность этих пособий заключается в ориентации текста на диалогическое взаимодействие субъективной позиции автора с текстами других авторов, за счет чего достигается расширение сознания обучающегося, формирование у него *института оппонента* [28].

В свою очередь Ю. В. Сенько справедливо утверждает, что повышение эффективности усвоения учебного материала происходит посредством погружения текста в диалогический *«понимающий» контекст*, совместно создаваемый участниками в процессе обучения. Этот контекст включает в себя условно выделяемые частные контексты – *ситуативный контекст, контекст культуры, личностный контекст*. *Ситуативный контекст* – это соотнесение содержания исходного текста с соответствующими обстоятельствами, включая, например, преподавателя в роли референта автора, студентов как адресатов; время, место и другие факторы. *Контекст культуры* – это совокупность предварительных знаний фактологического и ментального характера, особенно знание реалий; это знания, общие для коллектива, предполагающие эквивалентность тезаурусов общающихся. *Личностный контекст* – это взаимное знание и учет преподавателем и студентами установок, мнений, намерений друг друга; знание, основанное на совместном прежнем опыте и обмене мыслями. Кроме того, Ю. В. Сенько выделяет *дидактический контекст* – результат деятельности студентов и преподавателей при организации совместной деятельности по осмыслению содержания образования. Педагог привносит в содержание образования свое эмоционально-ценностное отношение, и, обращаясь к личности студента, создает предпосылки для построения живого знания за счет побуждения обучающихся к актуализации собственного опыта и создает условия для его перестройки и коррекции [29, с. 147, 206].

А. Н. Кимберг указывает, что в учебной деятельности «при взаимодействии с контекстом или средой работает еще один механизм – бессознательного вывода или (в иных терминах) *нерефлексивного умозаключения» (выделено автором)* [30]. Результатом этого, по утверждению автора, становится *личностное знание*, которое во многом «вычерпывается» именно из контекста сообщения (однако, на наш взгляд, именно рефлексивность обучения и необходимо повышать, во избежание влияния скрытых контекстов, о чем речь впереди). Следовательно, в трактовке этого исследователя в образовании в качестве контекста выступает *среда*.

В свою очередь, И. Д. Фрумин под *контекстом в образовании* понимает все «слои педагогической реальности», которые в совокупности задают смысл образовательного процесса. Конкретно данный автор говорит об *институционном контексте*, понимаемом им как система явных и неявных факторов и условий образовательного процесса. И. Д. Фрумин описывает их как характеристики среды, окружающей учебные институты, и делит на *макросоциальные* и *микросоциальные* по масштабу охвата [31, с. 15]. Это означает, что исследователь в качестве образовательного контекста рассматривает предметное и социальное окружение всех участников и компонентов образовательного процесса. При

этом следует особо выделить отмечаемый им социальный аспект образовательного контекста. В. И. Чирков (вслед за Е. Деци, Дж. Незлеком, Л. Шейнманом) также отмечает во взаимоотношениях учителя и учащегося два вида межличностного контекста – *контролирующий* и *информирующий* [32]. В данном случае под контекстом фактически понимается стиль межличностных отношений, причем информирующий контекст ориентирован на поддержание автономности учащегося, т. е. его мыслительной и личностной самостоятельности.

Итак, все указанные исследователи отмечают смыслообразующую роль контекста в образовательном процессе и фактически указывают на то, что информация никогда не воспринимается человеком изолированно, но всегда вплетенной в определенный контекст, а «кристаллизация знания» происходит из контекста. Фактически в рассмотренных выше работах происходит «переоткрытие» того, что изначально было заложено в концепции контекстного подхода в образовании А. А. Вербицким. Однако здесь особо важным является указание И. Д. Фрумина на многослойность педагогической реальности, образованной взаимодействием множества контекстов. Это позволяет говорить о формирующемся *контекстном понимании* образовательной среды и за пределами школы контекстного подхода.

Исходя из этого, можно трактовать и образовательную среду как *совокупность контекстов*, в которых происходит как усвоение учебного материала, так и личностное развитие самих обучающихся. Это позволяет говорить о возможности применения контекстного подхода, развиваемого в научной школе А. А. Вербицкого, в сфере моделирования существующей образовательной среды, равно как и проектирования перспективной образовательной среды с заданными свойствами, каковой является *контекстная образовательная среда* или *образовательная среда контекстного типа*.

В определении О. И. Щербаковой «... контекстная образовательная среда представляет собой систему пространственно-предметного, социально-психологического и деятельностного компонентов, моделирующих социально-профессиональный контекст деятельности будущего специалиста» [33, с. 4]. Однако можно дать и более общее определение контекстной образовательной среды с указанием не столько структуры, сколько оснований ее построения. *Образовательная среда контекстного типа* – это совокупность методов и приемов организации образовательной деятельности, основанная на методологии контекстного подхода, что предполагает явное использование концепции психологического контекста в теоретическом и практическом аспектах – опору на принципы контекстного подхода и применение методов контекстного анализа и моделирования [34]. Следовательно, образовательная среда контекстного типа представляет собой особым образом

организованные *средства образовательной деятельности*, которые организуются в соответствии с *принципами контекстного подхода* и с использованием *методов знаково-контекстного обучения*. К специфическим *характеристикам образовательной среды контекстного типа* относятся следующие: 1) опора на принципы контекстного подхода в построении образовательной среды; 2) учет различных контекстов для организации и контроля качества образовательной деятельности; 3) применение специфических контекстных методов и методики обучения; 4) ориентация на развитие и самоопределение личности в образовательном процессе [34].

Контекстуальное понимание образовательной среды дает возможность не только систематизировать многочисленные характеристики образовательной среды, но и разработать соответствующие критерии ее качества, равно как и качества образования – как соответствие элемента образовательной деятельности определенному контексту. Таким образом, эвристический потенциал контекстного подхода распространяется на теорию и практику формирования и функционирования, регуляции и оценки образовательной среды любого типа. Отсюда следует, что понятие «контекст» является одним из инструментов прогресса педагогической теории и практики как в нашей стране, так и за рубежом, обогащая понимание и инструментарий исследователей и педагогов всех уровней образования.

Список литературы

1. *Вербицкий А.А., Калашников В.Г.* Категория «контекст» в психологии и педагогике. Монография. М.: Логос, 2010. 298 с.
2. *Вербицкий А.А., Калашников В.Г.* Контекст как психологическая категория // Вопросы психологии. 2011. №6. С.3-14.
3. *Вербицкий А.А., Калашников В.Г.* Контекстный подход в психологии // Психологический журнал. 2015. Т. 36. №3. С. 5-14.
4. *Калашников В.Г.* Контекстный подход как методология психологического исследования. Монография. СПб.: Нестор-История, 2019. 384 с.
5. *Вербицкий А.А.* Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
6. *Вербицкий А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. №5. С. 31-39.
7. *Вербицкий А.А.* Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие. М.: МПГУ, 2017. 268 с.
8. Психология и педагогика высшей школы: проблемы, результаты, перспективы. Круглый стол // Вопросы психологии. 1981. №3. С. 20-21.

9. Психология и педагогика контекстного образования: Коллективная монография / Под науч. ред. А.А. Вербицкого. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 416 с.
10. *Jonson E.B.* Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.
11. Ребер А. Большой толковый психологический словарь. Т. 1 (А-О): Пер. с англ. М.: Вече, АСТ, 2000. 592 с.
12. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. М.: Гардарики, 2003. 223 с.
13. Дилтс Р. НЛП: навыки эффективного лидерства: Пер. с англ. СПб.: Питер, 2003. 224 с.
14. *Верч Дж.* Голоса разума: Социокультурный подход к опосредованному действию / Пер. с англ. М.: Тривола, 1996. 176 с.
15. *Роджерс К., Фрайберг Д.* Свобода учиться: Пер. с англ. М.: Смысл, 2002. 527 с.
16. *Lipman M.* The reflective model of educational practice // Lipman M. Thinking in Education. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. pp. 9-27.
17. *Перре-Клермон А.-Н., Мюллер Н., Марро П.* Чему мы можем научить? И что нам это дает? // Психологическая наука и образование. 2002. №4. С. 9-15.
18. *Бейтсон Г.* Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии и эпистемологии: Пер. с англ. М.: Смысл, 2000. 476 с.
19. *Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д.* Контексты содержания образования. Монография. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. 80 с.
20. *Жукова Н.В.* Роль внутреннего кросскультурного контекста в становлении личной культуры субъекта: Монография. Екатеринбург: УРГПУ, 2009. 212 с.
21. *Щербакова О.И.* Контексты в конфликтологии: Монография. М.: МГУ им. М.А. Шолохова, 2006. 80 с.
22. *Шевченко О.А.* Педагогические характеристики учебника контекстного типа: Монография. Старый Оскол, Белгородская область: РОСА, 2010. 155 с.
23. *Касатиков А.* Доминанта и контекст педагогической системы // Школьные технологии. 2006. №2. С. 14-18.
24. *Жакупова Я.Т.* Психолого-педагогические условия формирования эмоционально-коммуникативной культуры педагогов-музыкантов в колледже: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Челябинск, 2009. 23 с. РГБ ОД 61 10-19/114.
25. *Кулюткин Ю.Н.* Психология обучения взрослых. М.: Просвещение, 1985. 305 с.
26. *Ливер Б.Л.* Обучение всего класса. М.: Новая школа, 1995. 48 с.
27. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. СПб.: Питер, 2002. 272 с.

28. *Галкин В.П.* Проблемы современности: теоретические аспекты и основы экологической проблемы – толкователь слов и идиоматических выражений. Контекстное учебное пособие к циклу «Экологические проблемы человечества». Экология, социология, философия, право. Часть 2. Чебоксары, Изд-во «Лаборатория проблем цивилизации», 1997. 105 с.
29. *Сенько Ю.В.* Гуманитарные основы педагогического образования. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 240 с.
30. *Кимберг А.Н.* Субъект в мире контекста // Школьные технологии. 2007. №6. С. 7-13.
31. *Фрумин И.Д.* Тайны школы: заметки о контекстах. Красноярск: Красноярский государственный университет, 1999. 256 с.
32. *Чирков В.И.* Межличностные отношения, внутренняя мотивация и саморегуляция // Вопросы психологии. 1997. №3. С. 102-111.
33. *Щербакова О.И.* Психология конфликтологической культуры личности специалиста: формирование в контекстной образовательной среде: Дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.07. М., 2011. 395 с. РГБ ОД 71 12-19/5.
34. *Калашиников В.Г.* Образовательная среда контекстного типа // Высшее образование в России. 2012. №4. С. 92-97.
35. *Калашиников В.Г.* Контекстный подход к выработке критериев качества образовательных систем // Вестник МГГУ им М.А. Шолохова. 2011. №4. С. 11–14.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Калашиников Виталий Григорьевич – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления экономического факультета Стерлитамакского филиала Башкирского государственного университета. E-mail: transmeta1@yandex.ru

THE CONCEPT OF «CONTEXT» AND CONTEXTUAL APPROACH IN EDUCATION

KALASHNIKOV V.G. – PhD OF PSYCHOLOGY, ASSOCIATE PROFESSOR,
STERLITAMAK BRANCH OF BASHKIR STATE UNIVERSITY, STERLITAMAK, RUSSIA.
E-MAIL: [TRANSMETA1@YANDEX.RU](mailto:transmeta1@yandex.ru)

The article considers the application of the concept of "context" in modern education both within the context approach and outside the context approach, established in the scientific school of A.A. Verbitsky. Context as a semantic phenomenon is key in the description of the human psyche and therefore acts as an important scientific category. This concept can become a General humanitarian category, while it should also become a tool of practice. In Russian pedagogy and psychology on the basis of this understanding was formed contextual approach. There are many other studies, both in our country and abroad, which use the concept of "context" to describe the phenomena of education. The advantage of the Russian school of contextual approach is the systematic development of both the specific content of the concept and methodology of the General psychological context approach,

and its various applications, primarily in the field of education. In its framework, the principles and methods of contextual education, as well as the concept of the educational environment of the context type, the context of the textbook of the context type, etc. Based on the analysis of the practice of applying the concept of "context" both in the context approach and beyond, the conclusion is made about the prospects for the use of the concept of "context" in pedagogical research and practice.

Key words: context, contextual approach, contextual educational environment, education.

References

1. Verbitskii A.A., Kalashnikov V.G. Kategoriya «kontekst» v psikhologii i pedagogike. Monografiya [Category «context» in psychology and pedagogy. Monograph]. Moscow: Publ. Logos, 2010. 300 p. (In Russ.).
2. Verbitskii A.A., Kalashnikov V.G. Kontekst kak psikhologicheskaya kategoriya [Context as a psychological category]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 2011. no. 6. pp. 3–15. (In Russ.).
3. Verbitskii A.A., Kalashnikov V.G. Kontekstnyi podkhod v psikhologii. [Contextual approach in psychology] Psikhologicheskii zhurnal [Psychological journal]. 2015. vol. 36. no. 3. pp. 5–14. (In Russ.).
4. Kalashnikov V.G. Kontekstnyi podkhod kak metodologiya psikhologicheskogo issledovaniya. Monografiya [Contextual approach as a methodology of psychological research. Monograph]. Saint-Petersburg: Publ. Nestor-Istoriya, 2019. 384 p. (In Russ.).
5. Verbitskii A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podkhod [Active learning in higher education: contextual approach]. Moscow: Publ. Vysshaya shkola, 1991. 207 p. (In Russ.).
6. Verbitskii A.A. Kontseptsiya znakov-kontekstnogo obucheniya v vuze [The concept of sign-contextual learning in the university] Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 1987. no. 5. pp. 31–39. (In Russ.).
7. Verbitskii A.A. Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya: Uchebnoe posobie [Theory and technology of contextual education: Textbook]. Moscow: Publ. Moscow State Humanitarian University, 2017. 268 p. (In Russ.).
8. Psikhologiya i pedagogika vyshei shkoly: problemy, rezul'taty, perspektivy. Krugly stol [Psychology and pedagogy of higher education: problems, results, perspectives. Round table]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 1981. no. 3. pp. 20–21. (In Russ.).
9. Psikhologiya i pedagogika kontekstnogo obrazovaniya: Kollektivnaya monografiya [Psychology and pedagogy of contextual education: a Collective monograph]. In A.A. Verbitskii (ed.). Saint-Petersburg: Publ. Nestor-Istoriya, 2018. 416 p. (In Russ.).
10. Johnson E.B. Contextual Teaching and Learning. Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. 2002. 196 p.

11. Reber A. Bol'shoi tolkovyi psikhologicheskii slovar'. T. 1 (A-O). [Large explanatory psychological dictionary. Vol. 1 (A-O)]. Moscow: Publ. Veche, AST, 2000. 592 p. (In Russ.).
12. Zhukov Yu.M. Kommunikativnyi trening [Communicative training]. Moscow: Publ. Gardariki, 2003. 223 p. (In Russ.).
13. Dilts R. NLP: navyki effektivnogo liderstva [NLP: the skills of effective leadership]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2003. 224 p. (In Russ.).
14. Wertsch J. Golosa razuma: Sotsiokul'turnyi podkhod k oposredovannomu deistviyu [Voices of reason: a Sociocultural approach to mediated action]. Moscow: Publ. Trivola, 1996. 176 p. (In Russ.).
15. Rogers C., Freiberg H.J. Svoboda učit'sya [Freedom to learn]. Moscow: Publ. Smysl, 2002. 527 p. (In Russ.).
16. Lipman M. The reflective model of educational practice. [Lipman M. Thinking in Education]. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003. pp. 9–27.
17. Perret-Clermont A.N., Muller Mirza N., Marro P. Chemu my mozhem nauchit'? I chto nam eto daet? [What can we teach? And what does it give us?]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological science and education]. 2002. no. 4. pp. 9–15. (In Russ.).
18. Bateson G. Ekologiya razuma. Izbrannye stat'i po antropologii, psikhii i epistemologii [Ecology of mind. Selected articles on anthropology, psychiatry and epistemology]. Moscow: Publ. Smysl, 2000. 476 p. (In Russ.).
19. Verbitskii A.A., Dubovitskaya T.D. Konteksty soderzhaniya obrazovaniya: Monografiya. [Contexts of the content of education: Monograph]. Moscow: Publ. Moscow State Humanitarian University M.A. Sholokhov, 2003. 80 p. (In Russ.).
20. Zhukova N.V. Rol' vnutrennego krosskul'turnogo konteksta v stanovlenii lichnoi kul'tury sub"ekta: Monografiya [The role of the internal cross-cultural context in the formation of the subject's personal culture: Monograph]. Ekaterinburg: Publ. The Urals State Pedagogical University, 2009. 212 p. (In Russ.).
21. Shcherbakova O.I. Konteksty v konfliktologii: Monografiya [Contexts in conflictology: Monograph]. Moscow: Publ. Moscow State Humanitarian University M.A. Sholokhov, 2006. 80 p. (In Russ.).
22. Shevchenko O.A. Pedagogicheskie kharakteristiki uchebnika kontekstnogo tipa: Monografiya [Pedagogical characteristics of the textbook context type: Monograph]. Staryi Oskol, Belgorodskaya oblast': Publ. ROSA, 2010. 155 p. (In Russ.).
23. Kasatkov A. Dominanta i kontekst pedagogicheskoi sistemy [Dominant, and the context of pedagogical systems]. Shkol'nye tekhnologii [School technology]. 2006. no. 2. pp. 14–18. (In Russ.).
24. Zhakupova Ya.T. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya formirovaniya emotsional'no-kommunikativnoi kul'tury pedagogov-muzykantov v kolledzhe

- [Psychological and pedagogical conditions of formation of emotional and communicative culture of teachers-musicians in College. Ph.D. (Psychology) Thesis]. Chelyabinsk, 2009. 23 p. (In Russ.).
25. Kulyutkin Yu.N. Psikhologiya obucheniya vzroslykh [Psychology of adult education]. Moscow: Publ. Prosveshchenie, 1985. 305 p. (In Russ.).
 26. Liver B.L. Obuchenie vsego klassa [Teaching the whole class]. Moscow: Publ. Novaya shkola, 1995. 48 p. (In Russ.).
 27. Kholodnaya M.A. Psikhologiya intellekta [Psychology of intelligence]. Saint-Petersburg: Publ. Piter, 2002, 272 p. (In Russ.).
 28. Galkin V.P. Problemy sovremennosti: teoreticheskie aspekty i osnovy ekologicheskoi problemy – tolkovatel' slov i idiomaticheskikh vyrazhenii. Kontekstnoe uchebnoe posobie k tsiklu «Ekologicheskie problemy chelovechestva». Ekologiya, sotsiologiya, filosofiya, pravo. Chast' 2 [Problems of modernity: theoretical aspects and bases of ecological problem-interpretation of words and idiomatic expressions. Contextual textbook for the cycle "Environmental problems of mankind". Ecology, sociology, philosophy, law. Part 2]. Cheboksary: Publ. Laboratoriya problem tsivilizatsii, 1997. 105 p. (In Russ.).
 29. Sen'ko Yu.V. Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya [Humanitarian bases of pedagogical education]. Moscow: Publ. Akademiya, 2000. 240 p. (In Russ.).
 30. Kimberg A.N. Sub"ekt v mire konteksta [Subject in the world of context]. Shkol'nye tekhnologii [School technology]. 2007. no. 6. pp. 7-13. (In Russ.).
 31. Frumin I.D. Tainy shkoly: zametki o kontekstakh [Mysteries of the school: notes on contexts]. Krasnoyarsk: Publ. Krasnoyarskii gosudarstvennyi universitet, 1999. 256 p. (In Russ.).
 32. Chirkov V.I. Mezhlchnostnye otnosheniya, vnutrennyaya motivatsiya i samoregulyatsiya [Interpersonal relations, internal motivation and self-regulation]. Voprosy psikhologii [Questions of psychology]. 1997. no. 3. pp. 102–111. (In Russ.).
 33. Shcherbakova O.I. Psikhologiya konfliktologicheskoi kul'tury lichnosti spetsialista: formirovanie v kontekstnoi obrazovatel'noi srede [Psychology of conflictological culture of a specialist's personality: formation in a contextual educational environment. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2011. 395 p. (In Russ.).
 34. Kalashnikov V.G. Kontekstnyi podkhod kak metodologicheskii proekt v psikhologii [Contextual approach as a methodological project in psychology]. In A.V. Karpov (ed.). Aktual'nye problem teoreticheskoi i prikladnoi psikhologii: traditsii i perspektivy: Mater. Vseros. nauchno-prakt. konfer., g. Yaroslavl', 19-21 maya 2011 g.: V 3 ch. Ch. I [Proceedings of All-Russia Scientific and Practical Conference Actual problems of theoretical and applied psychology: traditions and perspectives, Yaroslavl, May 19-21, 2011: in 3 parts. Part I.]. Yaroslavl: Publ. Yaroslavl State University P.G. Demidov, 2011. pp. 69–73. (In Russ.).

35. Kalashnikov V.G. Obrazovatel'naya sreda kontekstnogo tipa [The educational environment of the context type]. Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia]. 2012. no. 4. pp. 92–97. (In Russ.).

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

СТАНОВЛЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ И МЕТОДИЧЕСКИХ ОСНОВ ЛИТЕРАТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НАЦИОНАЛЬНЫХ ГРУППАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ РЕСПУБЛИКИ МОРДОВИЯ

М. И. Ломшин

(ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарёва», г. Саранск; e-mail: mrsu13ru@gmail.com)

В данной статье на основе богатого исторического материала рассматривается история становления литературного образования в национальных группах высшей школы Республики Мордовия, а также широкий круг вопросов, связанных с разработкой педагогических основ вузовского литературного образования. Проанализированы первые учебные планы, программы и учебники по русской и родной литературам для студентов национальных групп университета и педагогического института. Отмечается, что самой трудной задачей на первоначальном этапе становления вузовского литературного образования было правильное решение вопросов, касающихся его структуры и содержания образования. В то же время подготовке высококвалифицированных учителей мешала перегрузка учебного плана, отсутствие стройной концепции литературного образования.

Ключевые слова: национальные группы высшей школы, литературное образование, учебные планы, учебные программы, содержание образования, педагогический техникум, подготовка педагогических кадров, филологическое образование, русская и мордовская литературы, методика преподавания литературы, обязательные, альтернативные и факультативные дисциплины, система и концепция литературного образования, учебный процесс, знания, умения и навыки, средства обучения, историко-литературные и специальные курсы, лекции, семинары и практические занятия по литературе.

Вплоть до начала 30-х гг. XX в. для создания вузов на территории Мордовии не было ни материальной базы, ни кадров, ни контингента обучающихся. Конечно, высшее образование можно было получить в вузах других регионов нашей страны. Но это было сопряжено с целым рядом трудностей, прежде всего высокой оплатой за обучение. Однако, благодаря прогрессивной русской общественности, отдельным талантливым выходцам из мордовского народа удавалось попасть в высшие учебные заведения, получить соответствующее образование и даже

выдвинуться в число известных деятелей науки, культуры и просвещения. В их числе архитектор М. П. Варенцов (Жоринфийский), педагоги М. Е. Евсевьев, И. М. Петяев, И. Х. Бодашкин, С. З. Варламов, Д. С. Желтов, Г. К. Ульянов, В. Х. Хохряков, профессора Ф. Ф. Советкин, М. Н. Коляденков, А. П. Рябов и др. По подсчетам Мордовского культурно-просветительского общества, организованного по инициативе М. Е. Евсевьева после февральской революции, к 1917 г. из среды мордвы было около 100 человек с высшим и около 2000 со средним образованием [4: 5]. Значительную часть из них составляли учителя, сумевшие получить соответствующее образование и посвятившие себя делу просвещения родного народа. Следовательно, утверждать, что вплоть до начала 30-х гг. XX в. мордва была лишена возможности получить высшее образование, было бы не совсем правильно. Большая работа в местах компактного проживания мордвы по организации средних специальных и высших учебных заведений развернулась в двадцатые годы нашего века. В них готовили кадры педагогических, партийных, советских работников, потребность в которых на местах была очень велика. В 1918 г. в селе Мачкасы Петровского уезда Саратовской губернии был открыт первый мордовский педтехникум [1]. Несмотря на то, что он готовил учителей только для мордовских школ Саратовской губернии, его роль в подготовке педагогических кадров из мордвы огромна. По существу, ему суждено было положить начало подготовке национальных педагогических кадров со средним профессиональным образованием. Опыт Мачкасского педтехникума впоследствии был использован при организации других учебных заведений. В этом же году, по ходатайству инструктора по школьному и внешкольному образованию Ардатовского уезда И. М. Петяева, Наркопрос РСФСР преобразовал двухгодичные педагогические курсы при Ардатовском высшем начальном училище в учительскую семинарию. В 1921 г. открываются сразу несколько педтехникумов в Инсаре, Саранске, Темникове. В этом же году создается мордовский педтехникум в селе Малый Толкай Бугурусланского уезда Самарской губернии [1]. В отличие от Мачкасского педтехникума Малотолкайский готовил учителей для всего мордовского населения Поволжья, поэтому большая часть выпускников направлялась в Мордвию. Кроме того, в эти годы открываются мордовские отделения при средних и высших учебных заведениях крупных городов России. Так, по подсчетам историков, к середине 20-х гг. было создано восемь мордовских отделений при совпартшколах, рабфаках, педтехникумах и педагогическом факультете Саратовского университета [6: 47].

В подготовке национальных педагогических кадров огромную роль сыграли мордовские отделения учебных заведений Нижнего Новгорода, Пензы, Саратова и Симбирска. Следует отметить, что в педагогических вузах этих и других городов обучалось большое количество

мордовской молодежи, которое из года в год увеличивалось. Так, например, в 1922 г. в вузах РСФСР обучалось 180 мордовских студентов [6: 47]. Расширение сети средних специальных учебных заведений, командирование молодежи в иногородние вузы позволили в довольно короткие сроки подготовить большое количество специалистов средней и высшей квалификации для народного образования Мордовии, однако потребность в специалистах не была удовлетворена. Наоборот, по мере развития народного образования все острее испытывалась нехватка квалифицированных педагогических кадров. С открытием новых школ, техникумов предстояло перейти к планомерной систематической подготовке специалистов на месте. С этой целью в 1931 г. по решению ВЦИК в Саранске был открыт первый вуз – Мордовский государственный агропединститут, который состоял из четырех отделений: историко-экономического, физико-технического, агрохимико-биологического и политехнического. Как видно из названия и структуры вуза, в нем предполагалась подготовка педагогических, сельскохозяйственных и инженерных кадров [8]. В числе первых преподавателей были литератор Я. П. Григошин, впоследствии ставшим известным мордовским писателем, и языковед И. Г. Черапкин, внесший большой вклад в собирание и изучение мордовского фольклора; первый преподавал литературоведческие дисциплины, второй занимался лингвистической подготовкой студентов.

В 1932 г. агропедвуз был преобразован в Мордовский государственный педагогический институт (МГПИ). В нем был ликвидирован агрономический профиль и созданы новые отделения: историческое, математическое, химическое, литературы и языка, биологическое. В 1933 г. при МГПИ для ускоренной подготовки педагогических кадров создается учительский институт. Необходимость его открытия была продиктована потребностью в педагогах с высшим образованием не только для школ Мордовии, но и для ареалов компактного проживания мордвы за её пределами. В 1934–1935 гг. вместо отделений в пединституте создаются четыре новых факультета: физико-математический, исторический, естественный и факультет языка и литературы с мокшанской, эрзянской и русской секциями. На факультете языка и литературы всю подготовку в первые годы осуществляли две кафедры: русской и всеобщей литературы, русского и мордовского языков. На этих кафедрах работали известные преподаватели: А. П. Рябов, В. А. Андрюфагин, Б. В. Маков, П. С. Шишканов, Г. С. Петров, А. М. Бихтер, Н. Ф. Цыганов и др. В годы репрессий конца 30-х гг. преподавательский корпус института в целом и факультета языка и литературы в частности понес невосполнимые потери. Но и в этих условиях факультет выжил и продолжал развиваться. Ежегодно увеличивался прием студентов, а вместе с этим расширялся и преподавательский состав за счет собственных

выпускников и специалистов из других городов. Так, накануне войны на факультете работали М. А. Петракеев, Ю. Ф. Никулин, Н. Д. Хрымова, Ф. М. Брескина, А. А. Амануэль, М. И. Пигин. Некоторые из них к этому времени уже защитили кандидатские диссертации, часть усиленно работала над исследованиями.

Большие трудности принесли военные годы, когда институт был эвакуирован в город Темников. На кафедрах велась учебная и воспитательная работа, которая была полностью подчинена задачам военного времени. На основе директивы Всесоюзного комитета по делам высшей школы в учебные планы факультета было введено большое количество часов по военному и санитарному делу. Многие преподаватели были призваны на фронт. Несмотря на трудности военного времени, на факультете продолжалась серьезная научная работа. Так, кафедра русской и всеобщей литературы изучала советскую поэзию периода Великой Отечественной войны и героического исторического прошлого нашего народа. Старший преподаватель кафедры русского и мордовского языков М. И. Пигин подготовил к защите кандидатскую диссертацию «Залог в мордовском (эрзянском) языке», а преподаватель кафедры русской и всеобщей литературы И. Д. Воронин, проходя военную службу в Москве, защитил кандидатскую диссертацию о творчестве поэта А. И. Полежаева. Преподаватели факультета наряду с основной работой читали лекции населению Темниковского района.

После войны высшее филологическое образование в целом и литературное в частности развивалось в Мордовии более высокими темпами. Значительно вырос кадровый потенциал. После успешного окончания филологического факультета в вузе остались Л. К. Чикина, Л. Г. Васильев, М. Я. Шалдыбина, Т. В. Михалева, появились новые кандидаты наук – М. Н. Коляденков, И. Д. Воронин, А. И. Маскаев, Н. И. Черапкин и др. В связи с потребностью в подготовке учителей родного и русского языка и литературы для мордовских национальных школ в 1950/51 учебном году на факультете было организовано мордовское отделение, открытие которого рассматривалось как помощь в дальнейшем развитии просвещения мордвы. Кафедрой мордовского языка и литературы заведовал кандидат филологических наук М. Н. Коляденков.

Важным событием в жизни факультета стал приезд в университет в 1945 г. известного литературоведа М. М. Бахтина. Кандидатскую диссертацию на тему «Рабле в истории реализма» ученый защитил в ноябре 1946 г. в Институте мировой литературы им. А. М. Горького при Академии Наук СССР. Как преподавателя его отличало высокое лекторское мастерство, живое изложение предмета, а как ученого-литературоведа – обширные знания, глубина мысли. Его лекции пользовались огромным успехом, их приходили слушать студенты и преподаватели со всех факультетов вуза [8: 16].

В 1956 г. на базе исторического и филологического факультетов был создан историко-филологический факультет, который стал готовить многопрофильных специалистов в основном для сельских школ. В октябре 1957 г. на базе МГПИ, выросшего в крупный учебно-научный и культурный центр, был создан Мордовский государственный университет, что ознаменовало начало нового этапа в истории высшей школы республики. В вузе появился первый доктор филологических наук – докторскую диссертацию по мордовскому языкознанию защитил заведующий кафедрой мордовского языка и литературы М. Н. Коляденков. Эта кафедра оказалась самой высококвалифицированной в университете. Из одиннадцати преподавателей и сотрудников шестеро имели ученые степени. Переход ко всеобщему среднему образованию резко поднял потребность в педагогических кадрах, и в начале 60-х гг. историко-филологический факультет стал самым крупным в университете. В 1970 г. из него выделился филологический, который не был органически связан с историческим и всегда тяготел к самостоятельности. Педагогический коллектив пополнялся за счет выпускников факультета, окончивших аспирантуру и защитивших диссертации. С целью подготовки квалифицированных кадров по мордовской фольклористике в университете был открыт первый специализированный совет по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата филологических наук.

В начале 70-х годов состоялась успешная защита первой кандидатской диссертации: соискатель А. М. Шаронов представил работу «Русско-мордовские фольклорные отношения (исторические песни)». В этот период доценты В. В. Горбунов, Н. И. Черапкин, Д. В. Цыганкин, А. И. Маскаев, С. С. Конкин успешно защитили докторские диссертации. Профессиональный рост кадрового потенциала, потребность более глубокого изучения истории и теории мордовских языков, литературы и фольклора позволили провести дальнейшее совершенствование структуры факультета. Так, кафедра мордовского языка и литературы была преобразована в кафедру мордовских языков; с целью более глубокого изучения истории русской и мордовской литературы создана кафедра советской литературы, впоследствии преобразованная в кафедру финно-угорских литератур. В эти годы происходят заметные изменения во всей системе высшего педагогического образования республики. В 1962 г. в целях более полного удовлетворения потребностей органов народного образования в педагогических кадрах высшей квалификации в Мордовии открывается второе высшее учебное заведение – Мордовский государственный педагогический институт, где также начинает функционировать специальное отделение по подготовке преподавателей мордовского языка и литературы, русского языка и литературы для национальных школ.

С открытием этого учебного заведения остро встал вопрос о разработке учебных планов, рабочих программ, учебников, учебно-методических пособий по мордовским языкам и литературе.

Самой непростой задачей на первоначальном этапе становления содержания образования в национальных группах высшей школы республики оказалась разработка учебного плана специальности. Основная трудность заключалась в том, что еще недостаточно ясны были его содержание и границы, количество предметов и часов, отводимых для изучения той или иной дисциплины, а также порядок их прохождения. Чтобы составить научно обоснованный учебный план, был необходим глубокий анализ характера практической работы учителей мордовского и русского языков и литературы в национальных школах с одновременным определением уровня научно-теоретической подготовки, необходимой для её выполнения. Поэтому только после тщательного изучения работы учителей первого и второго выпусков университета удалось составить научно обоснованный и методически продуманный учебный план, отвечающий основным требованиям подготовки специалистов данной квалификации.

Анализ учебного плана показывает, что он строился на базе знаний, получаемых выпускниками средней общеобразовательной школы с учетом требований специальности «Мордовские языки и литература, русский язык и литература» по обеспечению подготовки и выпуска специалистов такого профиля, который был намечен в квалификационной характеристике учителя литературы для национальных школ и отражен в требованиях законодательных документов. Учебный план явился важным документом, определившим систему, формы и методы учебно-воспитательной работы в вузе в целом и каждого студента в отдельности [11]. Все изучаемые дисциплины в нем делились на три вида: обязательные, альтернативные и факультативные. Обязательные дисциплины составляли научно-теоретическую основу подготовки учителя мордовской и русской литературы. К их числу в национальных группах относились общественные и специальные историко-литературные дисциплины. В число альтернативных дисциплин по выбору были включены специальные курсы или разделы курсов, изучаемые студентами в соответствии со сложившимися научными интересами. Они делились на два вида. К первым относились специальные дисциплины самостоятельного значения, развивающие и углубляющие гуманитарную подготовку студентов, основательно знакомящие их с методологией литературы, приобщающие к конкретной работе по специальности. Это – этика, эстетика, научный атеизм, выразительное чтение, литературное краеведение, история педагогики и др. Вторые были связаны между собой единством научного направления или общностью содержания. Наибольшее распространение альтернативные дисциплины

получили в университете, так как система университетского образования, будучи наиболее гибкой, позволяла включать в учебный процесс все новое, имеющее перспективное значение. К альтернативным дисциплинам в рамках литературного образования студентов национальных групп университета относились спецкурсы и спецсеминары по русской, мордовской и зарубежной литературе, а также по творчеству отдельных крупных писателей. При этом предполагалось, что студенты ранее получили необходимую научно-теоретическую подготовку и могут самостоятельно заниматься учебно-исследовательской работой. Поэтому альтернативные курсы учебным планом предусматривались на старших курсах.

К факультативным относились курсы с небольшим количеством часов, дающие представление о новейших достижениях в области литературоведения, искусства и культуры. В большинстве случаев, как показывает анализ, они освещали опыт преподавателей в проведении научно-исследовательской работы. Эти курсы играли важную образовательную и воспитательную роль – они теснее сближали лектора и слушателей и содействовали привлечению студентов к научно-исследовательской работе. Сочетание обязательных, альтернативных и факультативных дисциплин имело большое практическое значение. Обязательное изучение основных дисциплин в определенном порядке создавало устойчивую научную основу образования, позволяло студентам сознательно подойти к выбору дальнейшего направления углубленной подготовки по специальности, чему как нельзя лучше отвечали альтернативные дисциплины, разнообразные факультативные курсы, являясь дополнением к систематическим учебным занятиям, позволяли углубиться в избранную научную область. В учебных планах национальных групп университета и педагогического института удалось установить прочные внутренние связи между общетеоретическими и специальными историко-литературными дисциплинами. Причем опыт показал, что чем теснее и многостороннее эти связи, тем глубже научно-теоретическая подготовка учителей, тем шире их научный кругозор и выше квалификация, позволяющая решать сложные научные и практические задачи перспективного значения.

Большое место в учебных планах занимали общественные дисциплины – история КПСС, марксистско-ленинская философия, политическая экономия и научный коммунизм. Они были призваны создать необходимую методологическую базу специальности, и кроме того, способствовали формированию научного мировоззрения студентов. Изучение этих наук начиналось с первого курса и продолжалось до последнего, что обеспечивало постепенное углубление понимания законов общественного развития и правильное применение знаний в будущей профессиональной деятельности.

Вслед за общественными науками определялось место основополагающих общетеоретических и историко-литературных дисциплин с соблюдением внутренней зависимости и преемственности между ними. Например, на первых курсах изучались такие дисциплины, как мордовское и русское устное народное творчество, введение в литературоведение, древнерусская литература, мордовская литература. При этом особенно тщательно прослеживалось, чтобы не нарушалась связь мордовской литературы с другими дисциплинами историко-литературного курса: русской, зарубежной литературой, литературой народов СССР.

Анализ первых учебных планов национальных групп университета и педагогического института показывает, что общетеоретической подготовке будущих учителей в них отводилось большое место. Дело в том, что успех в решении сложных задач образования зависел прежде всего от того, насколько глубоко усвоены студентами теоретические дисциплины литературного цикла, в какой мере они обеспечивают понимание и усвоение специальных курсов, а, следовательно, и творческий подход будущих учителей к практической деятельности. Не случайно на изучение этих дисциплин в учебных планах отводилось больше часов, чем на специальные.

Следует отметить, что в анализируемых учебных планах не до конца была продумана система литературного образования. Опыт работы в русских группах университета и педагогического института показал, что учебный процесс во многом выигрывает, если число дисциплин оказывается сравнительно небольшим. Но в первых учебных планах национальных групп вузов их насчитывалось около 40, причем только 17 литературного профиля. Сроки прохождения некоторых общественных и историко-литературных дисциплин без особой необходимости растягивались на два – два с половиной года вместо одного. Однако следует заметить, что в учебном плане имелись дисциплины, которые были связаны с анализом большого количества первоисточников (например, курсы истории, философии, логики, педагогики, психологии и др.), и чтением множества художественных произведений (история русской, мордовской, советской, зарубежной литературы), и требовали постепенного изучения на протяжении длительного времени. Поэтому многопредметность делала учебный план рыхлым, расплывчатым, недостаточно целенаправленным. Важное значение в становлении литературного образования в национальных группах высшей школы республики имело правильное решение некоторых других вопросов, касающихся структуры и содержания учебного плана специальности. Известно, что для успешного усвоения научных знаний требуется одновременное изучение разных дисциплин, что повышает эффективность умственной работы студента при перемене

характера материала и учебной работы [2, 3, 5]. Поэтому в первых учебных планах дисциплины располагались с таким расчетом, чтобы они давали разнообразный по своей природе и по методике работы учебный материал. В этом смысле большое значение имело изучение на каждом курсе общественных наук, которые значительно меняли общий характер литературного образования, обогащая его философской мыслью.

В первых учебных планах неплохо была продумана система прохождения дисциплин. На наш взгляд, этого удалось добиться на основе накопленного педагогического опыта, пусть пока и небогатого. Так, студенты национальных групп высшей школы быстрее смогут изучить курс истории родной литературы, чем курсы зарубежной литературы, так как этому содействуют хорошие знания родного языка, быта, культуры своего народа. Правильно составленные учебные планы позволяли обеспечить разнообразные формы и виды работ студентов. В основу учебного процесса были положены лекции и практические занятия, причем все его звенья были органически связаны между собой. Кроме того, в учебных планах предусматривались две курсовые работы по русской и мордовской литературе, государственный экзамен по русской и мордовской литературе и защита дипломной работы.

Значительное место в учебных планах уделялось лекциям и практическим занятиям по важнейшим историко-литературным курсам. Это обуславливалось требованием высшей школы, чтобы изучение всех без исключения дисциплин строилось на основе сочетания теоретических и соответствующих им практических занятий. Как правило, сначала курсы читались, а потом проводились практические занятия. Наиболее тесная связь между ними обеспечивалась на первом и втором годах обучения, учебными планами которых предусматривалось последовательное проведение практикумов, спецпрактикумов, практических и семинарских занятий. Эти занятия преподаватели тематически связывали с лекциями, так как студентам, еще не в полной мере овладевшим методикой работы в высшем учебном заведении, трудно было охватить большой теоретический материал и применить его на практике. Как правило, только на старших курсах практические занятия по литературным курсам планировались с таким расчетом, чтобы студенты могли работать над более или менее крупной темой учебно-исследовательского характера.

В учебных планах изучение того или иного предмета завершалось зачетами и экзаменами. Определенность и законченность изучения учебного материала дисциплинировала самостоятельную работу студентов и содействовала их обобщающей работе. Таким образом, помимо внутренней связи между предметами и различными видами занятий учитывалась необходимость завершения изучения в каждом семестре

какой-либо более или менее самостоятельной части, или нескольких частей, или курса в целом. Однако, как показывает анализ учебных планов университета и педагогического института, это не обязательное требование при планировании учебного материала, все зависело от особенностей каждой дисциплины. Так, в учебном плане университета изучение курса «Мордовское устное народное творчество» заканчивалось экзаменом в первом семестре, а курс «История мордовской литературы» изучался три семестра на 1–2-ом курсах, в педагогическом институте же – четыре семестра. Курс «История русской литературы» в национальных группах высшей школы изучался 4 года.

Историко-литературные курсы не могли быть введены в учебный план без предварительного строгого отбора и научно-методической обработки накопленного материала. Общеизвестно, что это достигается подготовкой систематизированных научно-теоретических курсов, охватывающих основное содержание и важнейшие проблемы науки. Анализ программ курсов русской и мордовской литературы показывает, что преподаватели непрерывно укрепляли и развивали научную и теоретическую базу историко-литературных и специальных курсов, не допуская при этом ни излишнего усложнения, ни упрощенчества, имея в виду, что самые сложные проблемы литературы можно изложить просто, ясно и убедительно, если материал методически обработан, создана логически стройная система преподаваемой дисциплины и достаточно развиты научные интересы студентов. Таким образом, будущие учителя овладевали не только основным содержанием, но и методологией науки, что является важным элементом литературного образования. Кроме того, они получали представление о процессе формирования литературоведения как науки о его взаимодействии и связях с другими отраслями знаний и, наконец о перспективах его развития. Без этого нельзя стать широко образованным, творчески мыслящим специалистом. Строгость, системность построения изучаемых литературных курсов, логическая последовательность изложения учебного материала способствовали получению качественного литературного образования. Самыми важными достижениями при этом были самостоятельность мышления, широкий научный кругозор студентов, умение приложить знания к практической деятельности.

Уже на начальном этапе обучения преподавание историко-литературных и специальных курсов основывалось на сочетании процессов усвоения знаний и выработки навыков анализа художественного произведения с развитием самостоятельности мышления. Вся учебная работа была направлена на то, чтобы студенты под руководством преподавателя сами подходили к пониманию сущности предмета, путей его дальнейшего развития и овладевали навыками использования полученных знаний в педагогической работе. Выполнение этих сложных

образовательных задач было возможно только при условии обеспечения учебного процесса программами и учебными пособиями по историко-литературным и специальным курсам. Если по истории русской и зарубежной литературы уже были подготовлены стабильные программы и учебники то, к сожалению, совсем иначе обстояло дело курсом «История мордовской литературы»: ко времени открытия национальных групп в вузах республики не существовало ни стабильных программ, ни учебников. Первая программа по истории мордовской литературы для студентов высшей школы была подготовлена в 1950 г.

В Центральном государственном архиве Республики Мордовия хранится вариант первой рабочей программы по мордовскому фольклору и литературе для отделения мордовского языка и литературы филологического факультета Мордовского государственного педагогического института, составленная преподавателем Ф. А. Макаровым [11: 73–78]. Эта программа положила начало созданию учебно-методических пособий по истории мордовской литературы для студентов национальных групп высшей школы республики. Несмотря на свое несовершенство, она сыграла известную роль в литературном образовании будущих учителей. По структуре программа состоит из вводной части и двух разделов. Во вводной части определяются цели и задачи вузовского литературного образования, отмечается, что изучение мордовской литературы в высшей школе опирается на знания, полученные в школьном курсе, подчеркивается, что задачи литературного образования в национальных группах будут выполнены только в том случае, если удастся найти оптимальные формы и пути взаимосвязанного изучения мордовской и русской литературы. Первый раздел программы предполагает изучение богатого устного народного творчества мордвы. Во введении к нему указываются основные моменты, на которых следует сосредоточить внимание студентов, чтобы дать целостное представление об общественном характере и национальных особенностях мордовского фольклора. Заканчивается раздел изучением творчества двух мордовских сказительниц – Е. П. Кривошеевой и Ф. И. Беззубовой.

Задача этой ступени литературного художественного образования – формирование у студентов представления о специфических особенностях становления мордовского историко-литературного процесса, о роли фольклора в нем как вида искусства. Важной целью данного раздела программы является также воспитание высоко нравственного, духовно богатого, эстетически развитого читателя, обладающего совершенным вкусом, многогранными духовными потребностями, способного воспринять фольклорные произведения в единстве идейно-нравственного содержания и художественной формы, владеющего системой критериев самостоятельной идейно-эстетической оценки созданных народом произведений.

Во втором разделе программы в обзорных темах рассматриваются четыре основных этапа становления мордовской литературы, а также творчество отдельных писателей – эрзянских и мокшанских. При изучении обзорных тем основное внимание сосредоточивается на важнейших историко-культурных событиях в жизни мордовского народа в тот или иной период, а также подчеркиваются достижения в поэзии, прозе и драматургии. Аннотации к темам содержат литературоведческую и идейно-художественную интерпретацию конкретных произведений. В монографических темах большое внимание уделяется изучению в хронологической последовательности творческого наследия писателей, своеобразию их произведений, рассмотрению их жанровых и художественных особенностей с целью выявления авторской позиции, нравственно-эстетических идеалов писателя. Существенно, что аннотации к темам базируются на выводах современного литературоведения и указывают методологические направления при изучении произведений в соответствии с целями и задачами литературного образования и общечеловеческими проблемами, рассматриваемыми в произведениях.

Как видим литературное образование в мордовской высшей школе имеет свою историю. Общее его развитие шло в направлении накопления положительного опыта, складывания своих методологических и методических традиций. Значительные успехи в литературной подготовке будущих учителей достигнуты в настоящее время, когда вся система образования вступила в ответственный этап своего реформирования. В законодательных документах подчеркивается, что литературное образование может выполнить свою миссию, удовлетворить общественность лишь тогда, когда оно будет соответствовать критериям большого общегосударственного и общекультурного дела. Для этого сейчас необходимы новое обращение к его узловым проблемам, концентрация внимания на ведущих принципах и критериях, определяющих его состояние и направление, содержание и структуру, повышение требовательности в практической реализации этих принципов и критериев.

Введение новых учебных планов, разработка новых рабочих программ, на наш взгляд, прежде всего преследовали цель приведения содержания обучения в вузе в соответствие с современным уровнем развития общества, науки и культуры. В этом отношении в высшей школе республики многое уже сделано [7: 5–12], например, разработана программа деятельности Мордовского университета по подготовке и повышению квалификации учителей [7: 17–24], основной акцент в которой сделан на возрождение классических форм подготовки учителя в вузе. В настоящее время успешно вводятся в практику средней и высшей школы более совершенные варианты школьной и вузовской программ

по мордовской литературе, разработанные при нашем участии [9, 10]. Но в то же время следует признать, что приведение литературного образования в соответствие с задачами высшей школы представляется в ряде моментов ещё до конца не реализованным.

Список литературы

1. Документы и материалы по истории Мордовской АССР: В 3 т. Т. 2. / Под ред. Б. Д. Грекова, В. И. Лебедева. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1940. 287 с.
2. Дьяченко В. К. Организационная структура учебного процесса и его развитие. М.: Педагогика, 1989. 159 с.
3. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. 2-е изд. М.: Высш. шк., 1975. 316с.
4. Ивашкин В. С. Формирование советской интеллигенции в Мордовии. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1972. 119 с.
5. Ильясов И. И. Структура процесса учения. М.: Изд-во Москов. ун-та, 1986. 200 с.
6. Народное образование в Мордовской АССР. Саранск: Мордов. кн. изд-во, 1962. 292 с.
7. Совершенствование подготовки учителя в университете: Межвуз. сб. науч. тр. Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 1991. 119 с.
8. Куклин В. Н. Становление высшей школы в Мордовии (1931–1957 гг.): Первый вуз Мордовии Мордовский университет: Ист. – хронол. очерк. Саранск, 1992. С. 16–28.
9. Родной литература: эрзянькельсэпрограммась (Родная литература: программа на эрзянском языке) / Сост.: М. И. Ломшин, В. М. Макушкин, А. М. Каторова. Саранск: Мордов. пед. ин-т, 1994. 52 с.
10. Федин Р. Р. Морафтома книга: 6-це класса тонафтнема (Книга для чтения: для учащихся 6 класса). М.: Учпедгиз, 1940. 315 с.
11. ГА Республики Мордовия. ф. Р-206, ед. хр. 28, л. 73–78.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Ломшин Михаил Иванович – доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарёва», г. Саранск. E-mail: mrsu13ru@gmail.com

THE FORMATION OF THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF LITERARY EDUCATION IN THE NATIONAL GROUPS OF THE HIGHER SCHOOL OF THE REPUBLIC OF MORDOVIA

Lomshin M.I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «National Research Mordovian State University named after N. P. Ogaryova», Saransk, Russia. E-mail: mrsu13ru@gmail.com

This article, based on rich historical material, examines the history of the formation of literary education in national groups of higher schools of the Republic of Mordovia, as well as a wide range of issues related to the development of pedagogical foundations of university literary education. Based on the analysis of the first curricula, programs and textbooks on Russian and native literature for students of national groups of the university and the pedagogical institute, it is noted that the most difficult task at the initial stage of the formation of university literary education was the correct solution of issues related to its structure and content of education. At the same time, the overload of the curriculum and the lack of a coherent concept of literary education prevented the preparation of highly qualified teachers.

Key words: national groups of higher education, literary education, curricula, curricula, educational content, teacher training college, teacher training, philological education, Russian and Mordovian literature, teaching methods of literature, compulsory, alternative and optional disciplines, system literary education, the educational process, knowledge, skills, teaching aids, historical-literary and special courses, lectures, seminars and practical classes in literature.

References

1. Dokumenty i materialy po istorii Mordovskoj ASSR: V 3 t. T. 2. [Documents and materials on the history of the Mordovia ASSR] (ed.) B. D. Grekova, V. I. Lebedeva. Saransk: Mordov. kn. izd-vo, 1940. 287 p.
2. D'jachenko V. K. Organizacionnaja struktura uchebnogo processa i ego razvitie [Organizational structure of the educational process and its development] Moscow: Publ. Pedagogika, 1989. 159 p.
3. Zinov'ev S. I. Uchebnyj process v sovetskoj vysshej shkole. [The educational process in the Soviet higher school] 2-e izd. Moscow: Publ. Vyssh. shk., 1975. 316 p.
4. Ivashkin V. S. Formirovanie sovetskoj intelligencii v Mordovii [Formation of the Soviet intelligentsia in Mordovia] Saransk: Publ. Mordov. kn. izd-vo, 1972. 119 p.
5. Il'jasov I. I. Struktura processa uchenija [Structure of the exercise process] Moscow: Publ. Izd-vo Moskov. un-ta, 1986. 200 p.
6. Narodnoe obrazovanie v Mordovskoj ASSR [Public education in the Mordovia ASSR] Saransk: Publ. Mordov. kn. izd-vo, 1962. 292 p.

7. Sovershenstvovanie podgotovki uchitelja v universitete: Mezhvuz. sb. nauchn. tr. [Improvement of teacher training at the university] Saransk: Publ. Izd-vo Mordov. un-ta, 1991. 119 p.
8. Kuklin V. N. Stanovlenie vysshej shkoly v Mordovii (1931–1957 gg.): Pervyj vuz Mordovii. Mordovskij universitet: Ist. – hronol. ocherk. [The formation of the higher school in Mordovia (1931–1957): The first university of Mordovia, Mordovia University] Saransk, 1992. pp. 16–28.
9. Rodnoj literatura: jerzjan' kel'sje programmas' (Rodnaja literatura: programma na jerzjanskom jazyke) [Related literature: The program in Erzyan language] (ed.) M. I. Lomshin, V. M. Makushkin, A. M. Katorova. Saransk: Publ. Mordov. ped. in-t, 1994. 52 p.
10. Fedin R. R. Moraftoma kniga: 6-ce klassa tonaftnema (Kniga dlja chtenija: dlja uchashhihsja 6 klassa). [Book to read: For students of grade 6] Moscow: Publ. Uchpedgiz, 1940. 315 p.
11. GA Respubliki Mordovija [State archive of the republic of Mordovia] f. R-206, ed. hr. 28, l. 73–78.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГР В ЦЕЛЯХ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

А. А. ЛУГОВАЯ

*(Департамент языковой подготовки ФГОБУ ВО «Финансовый университет
при правительстве РФ»; e-mail: nastyalugovaya7@mail.ru)*

В данной статье рассматриваются актуальные вопросы современного образования, которые имеют перспективы развития и могут широко применяться на практике. Они интересны как для опытных преподавателей, так и для молодых специалистов. В статье анализируются методы применения цифровых технологий и их влияние на педагогический мир, а также приводятся аргументы в пользу применения игровых подходов в классических методиках обучения иностранным языкам. Речь идет об использовании современных компьютерных средств, которые на данный момент приобрели большую актуальность, но, к сожалению, применяются не достаточно широко. Использование игр в процессе обучения является дискуссионным вопросом. В статье приведены взгляды ряда исследователей, которые обосновывают преимущества использования игр в образовании, и доказывают полезность применения как командных игр, так и компьютерных технологий и онлайн игр для лучшего усвоения материала. Также мы описываем методы повышения мотивации к изучению языковых аспектов, возможность улучшения запоминания сложного материала, преобразуя его в игровую и, следовательно, более легкую форму. Такой подход позволяет снять разговорный и психологический барьеры, которые обычно усложняют изучение иностранного языка. На основании проведенного нами опроса в статье приводятся данные, подтверждающие мнение ряда исследователей о целесообразности применения метода использования игр и современных технических средств, позволяющих расширить и разнообразить занятия и вовлечь студентов в учебный процесс, активно заинтересовывая их предметом.

Ключевые слова: метод использования игр, организация учебного процесса, игровая форма обучения, цифровизация, компьютерные технологии, коммуникативный подход.

На сегодняшний день инновационные методы обучения студентов имеют ключевое значение в развитии образования. Современный мир ставит ранее неизвестные и трудные задачи в сфере высшего образования, освоение которых может дать зарождение новым вехам в преподавании и подготовке будущих специалистов. Переход общества на цифровые технологии происходит бурными темпами. Мы уже не представляем нашей жизни без использования компьютеров и разных видов гаджетов. Растут сетевые ресурсы, используются электронные помощники и устройства, которые активно стимулируют появление новых форм обучения.

К. М. Заречнева и О. В. Ушакова отмечают, что эпоха цифровизации является определяющей в перспективах современного общества и находит свое отражение и реализацию в сфере образования [11]. Внедрение цифровых образовательных технологий влечёт за собой формирование нового опыта, а также позволяет подготовить гарантированно востребованных специалистов для разных отраслей. Также отметим, что современные образовательные учреждения высшего образования должны готовить высококвалифицированных выпускников, для которых ведущими моментами профессиональной деятельности являются конкурентоспособность и высокое качество работы.

На 12-й Международной научно-практической конференции «Высшее и среднее профессиональное образование в России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития» (17 мая 2018 г., Институт стратегии развития образования РАО) говорилось о необходимости пересмотра подходов к организации традиционного учебного процесса, а также отмечалось, что очень важно повышать эффективность освоения той или иной дисциплины путём введения интерактивных форм при проведении занятий [15]. Кроме того, в ходе вышеназванной конференции подчеркивалось, что интерактивные способы проведения занятий включают коммуникативный подход, вовлекая в процесс общения как студентов между собой, так и преподавателя [15]. Развитие системы высшего образования является важным моментом в успешном переходе отечественного образования на качественно новый путь развития. Модернизация данной сферы позволит решить задачу построения эффективной модели обучения студентов. По словам А. Р. Габитовой и И. А. Фроловой, современные молодые люди представляют собой особую социальную группу, обладающую нестандартным мышлением, высокой адаптивностью к быстро меняющейся окружающей среде, имеющую высокий образовательный уровень и желание реализовывать полученные знания на практике [1].

Мы полностью согласны с тем, что современные студенты в совершенстве владеют различными технологиями и информационными ресурсами, которые позволяют им в кратчайшие сроки находить необходимые им сведения и данные, а также обладают острым умом и оперативностью. Можно предположить, что обучение таких молодых людей исключительно по классическим методикам не всегда будет эффективно. Задачей современного преподавателя высшей школы является совмещение традиционных методов преподавания с инновационными.

В настоящее время появилась реальная необходимость в совершенствовании методов обучения в целом, а иностранному языку в частности. Изучение иностранного языка – непростое, но благодарное занятие, отлично повышающее самооценку и уверенность в себе. Одним

из относительно новых методов преподавания иностранного языка является метод использования игр для обучения навыкам овладения языком. Актуальность и проблематичность понятия игровых методов обучения в образовательной сфере связаны с тем, что это направление является относительно новым и не до конца изученным. В связи с этим у многих преподавателей эта область вызывает сомнение в ее целесообразности. В статье на основании личного опыта будут указаны факты применения игровых методов обучения в образовательной среде, а также приведена подробная информация и обоснование, доказывающие эффективность и перспективность данного направления.

С целью привлечения внимания к обсуждаемой теме и повышению мотивации к её применению на практике, нами использовались игровые методы вовлечения в учебный процесс, что вызвало очень живой интерес студентов к рассматриваемому вопросу на занятиях. Не секрет, что многие студенты регулярно прогуливают пары в университете, и этим сегодня никого уже не удивишь. Многие преподаватели игнорируют такие систематические пропуски занятий, а это уже неправильно. Игровая форма обучения студентов является мощной стимулирующей силой, вызывающей большой интерес к овладению изучаемого предмета, а азарт, возникающий в процессе обучения, позволяет направить энергию студентов в полезное для них русло. По мнению Л. П. Варениной, в игровых методах обучения используются такие элементы, как формулировка целей и задач, обратная связь и реакция, а также творческий подход, что не может не заинтересовать студентов [2]. С выше-названной точкой зрения соглашаются и О. В. Орлова, В. Н. Титова, говоря, что «ключевой считается такая особенность игры, как способность увлечь, захватить все внимание и не отпускать от себя долгое время», привлекая участников психологически погрузиться в процесс [3]. По мнению А. Р. Габитовой и И. А. Фроловой, эту методику можно применять в любой образовательной области, где нужно «применить творческий подход, свежие идеи» [1]. Следовательно, игровой метод обучения в образовательной сфере дает широкое поле деятельности как для преподавателя, так и для студента, не ограничивая их какими бы то ни было рамками. В. П. Горшенин, А. Н. Короленко, А. Б. Степичева отмечают в своей статье, что «только увлеченность процессом дает выдающиеся результаты» в той или иной сфере деятельности, а также оказывает большое влияние на развитие образного мышления [4].

Важнейшим элементом игровых методик, которые применяются на наших занятиях, является яркость образов, возникающая в процессе обучения и помогающая облегчить понимание иногда даже очень сложного материала. Игровая методика является совместной деятельностью преподавателя и студента. При составлении игры необходимо учитывать эрудированность и возраст студентов, а также специфику

юмора, применимую в данной социальной группе. По мнению Т. Е. Пахомовой, применение игровых форм обучения усиливает конкуренцию внутри студенческой группы, так как предполагает награды в виде бонусов и баллов, а также помогает развивать когнитивную, эмоциональную и социальную компетенции, необходимые будущим специалистам для успешной реализации в профессиональной деятельности [5]. В игровых методиках обучения очень сильно повышается дух соперничества, и как следствие, возрастает эффективность усвоения материала. Е. Е. Борякова, О. В. Штаюра рекомендуют вводить рейтинги, но использовать их корректно по отношению к студентам [6]. С. В. Титова и К. В. Чикризова называют тип игровых методов структурным, когда используются баллы и рейтинги для повышения эффективности данного процесса [8]. Такая наградная система и является одной из отличительных черт инновационного подхода к использованию игр в обучении иностранному языку. На наших занятиях даже малоактивные студенты становятся более инициативными и динамично включаются в учебный процесс.

А. Р. Габитова и И. А. Фролова приводят в пример известного ученого, занимавшегося вопросами современного образования, доктора Джеймса Джи, утверждавшего, что невозможно чему бы то ни было научить без мотивации, которая зачастую принимает вид какой-то награды. «Вы можете весело проводить время, зарабатывая игровые очки» и одновременно с этим усваивать те или иные дисциплины [1]. Однако следует особо подчеркнуть, что игровые методы в образовательной среде не является бездумным зарабатыванием баллов или рейтингов. Любая игровая технология нацелена на реализацию профессиональных целей. По мнению Л. П. Варениной, игровые методы обучения не исчерпываются лишь развлекательными целями, а представляют собой феномен, который способен трансформироваться в творчество, отработку профессиональных навыков и формирование межличностных отношений [2]. С. В. Титова и К. В. Чикризова отмечают, что при применении игровых практик реальность не превращается в игру, поскольку участникам даются лишь игровые установки для отработки тех или иных профессиональных навыков [8]. Затрагивая психологический аспект игровых практик, авторы подчеркивают, что целями их внедрения является повышение вовлечённости студентов в процесс обучения, а также замена внешней мотивации на внутреннюю [8].

По мнению Т. В. Бурдаевой и М. В. Жестковой, необходимо также учитывать тот факт, что студенты подчас чересчур проникаются азартом и духом соперничества, в то время как основной целью игровых приемов в образовании является познавательный аспект. Однако при дозированном использовании игровых методов наблюдается существенный подъём мотивации студентов к изучению иностранного языка.

Возрастает эмоциональный интерес к занятиям, появляется стимул к познавательной деятельности. На основании личного опыта можем отметить, что также существенно улучшилась посещаемость занятий. Студентам стало интересно усваивать новый материал посредством использования игровых методик. Таким образом, применение игровых методов в образовании вызывает мобилизацию и активизацию студентов, увеличивает их вовлеченность в изучаемый предмет, повышает мотивацию, способствует реализации их творческого потенциала, развивает дух соперничества и здоровой конкуренции, а также несет элементы удовольствия.

А. Р. Габитова, И. А. Фролова утверждают, что потребность в игровых подходах в обучении была всегда, и сама идея внедрения игры в образовательный процесс не является новой [1]. Эту же мысль в своей статье высказывают О. В. Орлова и В. Н. Титова, приводя в пример выдающихся классиков образования, таких как Л. С. Выготский, Г. П. Щедровицкий, Д. Б. Эльконин, которые признавали универсальность и эффективность использования игр [3]. С появлением целого поколения, характеризующегося подвижностью и эмоциональностью, которое выросло в эру Интернета и компьютеров, актуальность и потребность применения образовательных игр, как классических, так и онлайн, с каждым годом возрастает.

Обучение иностранным языкам в неязыковом вузе (финансовом или техническом) требует отдельного внимания, поскольку эти предметы не являются основными. Из-за этого мотивация обучения может существенно снизиться, а посещаемость семинаров снизиться. Поэтому и возникает необходимость ввести в процесс обучения некую изюминку. Использование игровых методик всегда считалось эффективным и целесообразным методом обучения, поскольку именно в данной сфере образования существует обширное поле для ее реализации. Как отмечают А. В. Склярченко и Д. И. Семёнова, игровую деятельность можно включать во все виды работы на занятии иностранному языку, так как любому человеку сложно концентрировать свое внимание дольше двадцати минут [7]. В такой ситуации необходимо разнообразить деятельность с помощью игровых приемов. По мнению С. В. Титовой и К. В. Чикризовой, игровая методика позволяет развивать не только навыки общения на иностранном языке, но и критическое мышление, коммуникативные и профессиональные навыки, умение работать в команде, а также толерантность [8]. В. В. Семина отмечает, что эффективность игры на иностранном языке напрямую зависит от доброжелательной обстановки и творческой атмосферы на семинаре, а также от тщательного планирования сюжета игры заранее [10]. Кроме того, использование игры при изучении иностранного языка способствует снижению уровня напряженности, лучшему усвоению сложных лексико-грамматических

конструкций, а также повышает прочность усвоения иноязычного материала. По мнению С. В. Титовой и К. В. Чикризовой, часто в процессе обучения у студентов возникает распространённая психологическая трудность – боязнь сделать ошибку. Внедрение игровых методов способствует изменению организации учебного процесса, при котором студент начинает воспринимать учебный процесс не как сложный барьер, а как возможность приобрести новые знания [8]. Как следствие этого, студент становится более раскрепощённым, пробует говорить без боязни сделать ошибку при общении на иностранном языке, что позволяет преодолеть языковой барьер.

На наших занятиях мы часто применяем метод кейсов. Такой игровой метод существенно помогает справиться с психологическими трудностями у студентов. По мнению О. И. Коваль, метод кейсов в формате игры имеет ряд преимуществ: развивается критическое мышление студентов, повышается их активность, расширяются коммуникации и навыки решения проблем, развивается партнерство [12]. Кейсы основаны на описании реальных ситуаций и позволяют студентам как индивидуально, так и в команде искать пути решения той или иной задачи. Наш опыт показал, что наиболее эффективны и интересны кейсы, которые проводятся в двух соревнующихся командах. Игроки получают баллы за наиболее логичные решения поставленных проблем. Это повышает общий интерес и способствует активному участию в процессе обучения. Студенты общаются только на иностранном языке, совещаясь как на подготовительном этапе кейса в команде, так и впоследствии, обсуждая проблему между обеими командами и приводя аргументы в пользу своей. О. И. Коваль считает, что вышеизложенный метод в формате игры позволяет развивать навыки активной работы в команде, успешной презентации, сбора и анализа информации, тайм менеджмента, поскольку игроки ограничены во времени [12].

Аналогичным действующим инструментом является метод ведения дебатов на английском языке, который мы широко применяем на семинарах. Неоспоримым преимуществом вышеназванной технологии является возможность совместной языковой практики, а также изучение в команде той или иной спорной информации с последующим обсуждением. «Дебаты представляют собой высказывания и аргументацию участниками различных точек зрения» [14]. Важно помнить, что в процессе этой игры участники приводят свои аргументы не споря, а лишь выясняя позицию оппонента. Наш опыт показал, что студенты настолько увлекаются заданной темой, что не замечают, как полностью переходят на общение только на иностранном языке. Студенты не боятся сделать ошибку, начиная с помощью различных конструкций иностранного языка передавать свою идею друг другу. Стоит отметить, что

даже малоактивные студенты очень заинтересовываются и начинают участвовать в игре.

Идея дебатов также не является инновационной, но при этом не теряет своей актуальности. Как отмечают Л. Н. Юсупова и С. Д. Кирпу, эта технология позволяет не только развить критическое мышление и научить студентов формулировать собственное мнение, доказывая оппоненту свою позицию, но и в игровой форме активизирует работу всех видов иноязычной речи [14]. Как говорилось выше, психологический барьер снимается именно благодаря игровому подходу, а эффективность семинаров существенно повышается.

Наряду с игровыми видами деятельности в команде, существуют различные онлайн платформы, стимулирующие желание студентов к самообразованию. Примером одной из них является Google Classroom. При использовании вышеназванной образовательной платформы преподаватель создает свой класс и высылает учебные материалы своим студентам. Мы можем оценивать и контролировать успеваемость и прогресс в обучении, а также предлагать различные виды заданий в зависимости от характера языковой группы. Вся информация о происходящем на курсе отображается в ленте. Преподаватель может создавать объявления для студентов. Задания предлагаются любые, так как платформа Google Classroom является многофункциональной и позволяет создавать разнообразные виды упражнений, исходя из предпочтений обеих сторон: может быть любой документ компьютера или Яндекс диска, ссылка на видео, множественный выбор и т.д. Для контроля знаний преподаватель предлагает практическую работу или тест. Совместно с прикрепленной ссылкой на видеозапись в Google Classroom, нами была использована онлайн платформа Kahoot для проверки усвоения информации из видео уже в аудитории. Эта образовательная платформа также дает возможность реализовать игровую технологию и посредством учебных практик. С помощью Kahoot преподаватель создает опрос, анкетирование или викторину на сайте, а студенты отвечают с помощью электронных устройств в режиме онлайн и получают баллы за правильные ответы. Преподаватель видит статистику ответов и может сделать выводы относительно подготовки студентов и эффективности выполнения того или иного задания. Такой вид игровой и одновременно познавательной деятельности может проводиться как в аудитории, так и дистанционно.

Н.Н. Денисенко считает, что онлайн сервис Kahoot характеризуется удобством в моделировании тестовых заданий, вследствие чего преподаватель имеет возможность определять их последовательность и вариативность [13]. Подобным ресурсом является сервис Quizlet, позволяющий также в игровой форме изучать иностранный язык. Основной данной платформы являются сетки слов, представленные в форме

ассоциативных картинок, фотографий, которыми студенты могут делиться друг с другом. Функции, представленные на Quizlet, дают возможность запоминать списки слов, грамматику и даже отрабатывать фонетический аспект языка с помощью различных игровых упражнений, которые направлены на тренировку памяти, что является одним из существенных плюсов данной программы. Групповое интерактивное обучение на Quizlet повышает интерес и вовлеченность студентов в процесс, а также, реализует развитие навыков работы в команде и здорового соперничества [8].

Внедрение вышеперечисленных компьютерных технологий в режиме игровых методик существенно улучшает качество усвоения материала. На основании нашего опыта использования данных программ в образовательном процессе, хотелось бы сказать несколько слов о преимуществах и недостатках вышеупомянутых сервисов. Важнейшим преимуществом онлайн платформ является аспект визуализации, что существенно облегчает учебный процесс. Наглядность материала и красочное оформление программ позволяет привлечь в процесс как можно больше студентов, а также повысить мотивацию в изучении иностранного языка. Нами было отмечено, что с помощью онлайн сервисов стимулируется активность студентов. Она возникает в результате быстрого оценивания их деятельности преподавателем. Так же появляется обратная связь между студентами, и они начинают оценивать друг друга. К существенным плюсам относится новизна вышеназванной системы обучения и ее тесная связь с компьютерными устройствами, которые очень популярны среди современных студентов.

Из технических преимуществ Google Classroom, можно назвать возможность хранения всех используемых материалов на Google диске, что позволяет вернуться к нужной информации в любой момент. В данном подходе реализуется принцип систематичности и последовательности. Эти сервисы являются бесплатными и доступными, и дают возможность отличной коммуникации между студентами и преподавателем. К сожалению, недостатки у этих методов тоже есть, но они носят чисто технический характер. Не всегда удается всем одновременно зайти на платформу из-за возникающих время от времени проблем с Интернетом, когда преподаватель использует задание с той или иной платформы на занятии. Однако, вполне очевидно, что преимущества данной формы обучения существенно перевешивают недостатки.

В заключение хотелось бы обобщить приведенную выше информацию и сделать выводы о целесообразности применения игровых методик. Развитие умения учиться является основополагающим принципом современного образования. Этот педагогический ориентир является одним из самых труднореализуемых, так как поколение современных студентов может найти любую информацию в интернете в кратчайшие

сроки. Следовательно, мотивация учиться существенно сокращается. Педагог в свою очередь должен приложить усилия, чтобы заинтересовать студента, стимулировать его желание учиться. На сегодняшний день к выпускникам предъявляются высокие требования в связи с потребностью поиска активных личностей, способных критически мыслить, иметь творческий подход к решению той или иной задачи. Одной из современных концепций в педагогике является личностно-ориентированный подход, а одной из технологий его реализации – игровая технология, «предусматривающая моделирование конфликтной или проблемной ситуации», которая помогает развить навык принятия нестандартных решений и реализовать творческий потенциал [16]. Творческий подход к обучению вызывает большой интерес у студентов, предлагая широкий выбор различных заданий, в том числе и игровых.

Одним из основных видов деятельности на занятиях по изучению иностранного языка является формирование речевых и разговорных навыков. Л. С. Выготский в своём труде обращает внимание, что существует корреляция между игрой и речью: речь начинает совершенствоваться под воздействием игры, а игра развивается в процессе речи [17]. Нами этот факт был подтвержден на практике посредством проведенного опроса среди студентов 3 курса направления «Экономика». Цель опроса заключалась в выявлении проблемных зон при изучении иностранного языка. Выяснилось, что 60% студентов считают, что они мало говорят на занятии на английском языке по причине боязни сделать ошибку и обдумывают конструкции прежде, чем высказать мысль, что делает их внутренне и внешне «зажатыми». Однако, после внедрения заданий в формате игры, 98% студентов отметили, что изъясняться на иностранном языке им стало значительно проще. Они чувствуют себя увереннее, их речь развивается и улучшается, психологический барьер становится менее напряженным или исчезает совсем. У студентов появляется живой интерес к занятиям и существенно улучшается посещаемость семинаров. Мы увидели неподдельный энтузиазм студентов.

Безусловно, учёба – это не игра. Традиционные классические задания ни в коем случае не должны отменяться преподавателем, а игровые методы следует вводить разумно и дозированно. Игровой подход к обучению позволяет реализовывать творческие способности студентов, развить их критическое мышление, толерантность, умение работать в команде. Согласно проведенному нами исследованию, большинство ученых сходятся во мнении, что многие процессы учебной деятельности лучше усваиваются студентами в игровой форме, нежели в рамках только традиционных семинарских методов. Они улучшают их речевые навыки, развивают память, мышление, навыки межличностного общения, повышают мотивацию к самообучению и реализуют творческий потенциал.

В заключение отметим, что игровые методы в обучении иностранному языку имеют существенное преимущество перед другими методами, так как они интересны и привлекают к себе повышенное внимание студентов. В основе игры всегда заложены только положительные эмоции, способствующие созданию комфортной и приятной психологической обстановке и в учебном процессе. Усвоение материала любой сложности проходит намного быстрее и эффективнее.

Список литературы

1. *Габитова А.Р., Фролова И.А.* Геймификация в образовании как инновационный аспект развития научной деятельности молодых ученых // Вестник Казанского технологического ун-та. 2014, Т.17, №16. С.252-254.
2. *Варенина Л.П.* Геймификация в образовании // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. Т. 6. № 6-2. С. 314-317.
3. *Орлова О.В., Титова В.Н.* Геймификация как способ организации обучения // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2015. № 9 (162). С. 60-64.
4. *Горшенин В.П., Короленко А.Н., Степичева А.Б.* Современный контекст глобального образовательного пространства и геймификация в дистанционном обучении. // Шумпетеровские чтения. 2015. Т. 1. С. 89-95.
5. *Пахомова Т.Е.* Геймификация как средство подготовки студентов педагогического колледжа к решению профессиональных задач // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2015. № 6 (65). С. 31-39.
6. *Борякова Е.Е., Штаюра О.В.* Геймификация в образовательном процессе и ее использование при обучении английскому языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 10-3. С. 6-10.
7. *Скляренко А.В., Семёнова Д.И.* Игровая деятельность как активный метод в обучении иностранному языку в вузе // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы. Материалы II Международного научного конгресса / Крымский Федеральный Университет имени В.И. Вернадского 2017. С. 428-432.
8. *Титова С.В., Чикризова К.В.* Геймификации в обучении иностранным языкам: психолого-дидактический и методический потенциал // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 135-152.
9. *Бурдаева Т.В., Жесткова М.В.* Геймификация в преподавании иностранных языков в техническом вузе // Наука и образование транспорту. 2018. № 2. С. 242-245.

10. *Семина В.В.* Использование геймификации в процессе обучения бизнес-английскому студентов вузов // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2017, № 2. С. 306-315.
11. *Заречнева К.М., Ушакова О.В.* Цифровизация в сфере образования // В сборнике: Непрерывное образование: теория и практика реализации материалы II Международной научно-практической конференции. Екатеринбург, 2019. С. 76-79.
12. *Коваль О.И.* Применение метода кейсов в преподавании иностранного языка в техническом университете // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2018, Т. 12, № 7. С. 25-29.
13. *Денисенко Н.Н.* Использование образовательной web-платформы Kahoot! на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе // В сборнике: Теория и практика языковой коммуникации Материалы X Международной научно-методической конференции. Под редакцией Т.М. Рогожниковой. 2018. С. 87-92.
14. *Юсупова Л.Н., Кирпу С.Д.* Технология открытых публичных межкафедральных дебатов на английском языке как средство реализации компетентностного подхода в образовании // В сборнике: Инновационные процессы в современной науке Материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. Под общей редакцией А.И. Вострцова. 2017. С. 542-553.
15. Высшее и среднее профессиональное образование в России в начале 21-го века: состояние, проблемы, перспективы развития // Материалы 12-ой Международной научно-практической конференции. В 2-х книгах / Под общей редакцией Р.С. Сафина, Е.А. Корчагина. 2018. Т 2.
16. Современный взгляд на проблемы педагогики и психологии / Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции // 2015, Том II.
17. *Выготский Л.С.* Игра и её роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966, № 6. С. 62–76.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Луговая Анастасия Андреевна – преподаватель Департамента языковой подготовки ФГОБУ ВО «Финансовый университет при правительстве Российской Федерации». E-mail: nastyalugovaya7@mail.ru

USAGE OF GAMES AS A MEANS OF INCREASING STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN FOREIGN LANGUAGE IN NONLINGUISTIC UNIVERSITY

Lugovaya A.A. – Teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia. E-mail: nastyalugovaya7@mail.ru

This article deals with latest issues of modern education, which have great prospects for development and wide application in practice, and are able to open new milestones in teaching. This view can be interesting for either experienced teachers or young professionals. The article reveals the

processes of digitalization and its impact on the modern pedagogical world, as well as provides arguments in favor of the introduction of game approaches to teaching foreign languages using both classical techniques and modern computer tools, which are currently the most relevant, but not widely applicable. Due to the fact that the use of games in learning is still a controversial issue, the article presents the views of researchers supporting the benefits of gamification in education, namely, the feasibility of team games, and computer technologies and online games for better absorption of the material, increasing motivation to study aspects of language, improve memorizing of complex material by converting it to game and therefore easier form, and removing the language and psychological barriers, able to add difficulties in learning a foreign language. Based on the survey, the article provides statistics confirming the opinion of a number of researchers on the feasibility of using the method of gamification with the use of modern technical means to expand and diversify classes, to involve students in the educational process, to interest them in subject.

Key words: gamification, organization of the educational process, game form of training, digitalization, computer technology, communicative approach.

References

1. Gabitova A.P., Frolova I. A. Gejmifikaciya v obrazovanii kak innovacionny`j aspekt azvitiya nauchnoj deyatel`nosti molody`x ucheny`x [Gamification in education as an innovative aspect of the development of scientific activity of young scientists] Vestnik Kazan. texnol. un-ta. 2014. T. 17. №16. pp. 252-254.
2. Varenina L.P. Gejmifikaciya v obrazovanii [Gamification in education] Istoricheskaya i social`no-obrazovatel`naya my`sl`. [Historical and socio-educational thought] 2014, T. 6, № 6-2. pp. 314-317.
3. Orlova O.V., Titova V.N. Gejmifikaciya kak sposob organizacii obucheniya [Gamification as a way of organizing training] Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of Tomsk State Pedagogical University] 2015, № 9 (162). pp. 60-64.
4. Gorshenin V.P., Korolenko A.N., Stepicheva A.B. Sovremenny`j kontekst global`nogo obrazovatel`nogo prostranstva I gejmifikaciya v distancionnom obuchenii [The modern context of the global educational space and the gamification in distance learning] Shumpeterovskie chteniya. 2015, T. 1. pp. 89-95.
5. Pahomova T.E. Gejmifikaciya kak sredstvo podgotovki studentov pedagogicheskogo kolledzha k resheniyu professional`ny`h zadach [Gamification as a means of preparing students of a teacher training college to solve professional problems] Ucheny`e zapiski Zabajkal`skogo gosudarstvennogo universiteta [Scientists of the note of the Transbaikalian State University] 2015, № 6 (65). pp. 31-39.

6. Boryakova E.E., Shtayura O.V. Gejmifikaciya v obrazovatel'nom processe i ee ispol'zovanie pri obuchenii anglijskomu yazy`ku [Gamification in the educational process and its use in teaching English] Aktual'ny`e problemy` gumanitarny`x i estestvenny`x nauk [Urgent problems of the humanities and natural sciences] 2015. № 10-3. pp. 6-10.
7. Sklyarenko A.V., Semyonova D.I. Igrovaya deyatel'nost` kak aktivny`j metod v obuchenii inostrannomu yazy`ku v vuze [Game activity as an active method in teaching a foreign language at a university] Inostrannaya filologiya. Social'naya i nacional'naya variativnost` yazy`ka i literatury` Materialy` II Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa. Kry`mskij Federal'ny`j Universitet imeni V.I. Vernadskogo 2017. pp. 428-432.
8. Titova S.V., Chikrizova K.V. Gejmifikacii v obuchenii inostranny`m yazy`kam: psihologo-didakticheskij i metodicheskij potencial [Gamification in teaching foreign languages: psychological, didactic and methodological potential] Pedagogika i psihologiya obrazovaniya [Pedagogy and psychology of education] 2019, № 1. pp. 135-152.
9. Burdaeva T.V., Zhestkova M.V. Gejmifikaciya v prepodavanii inostranny`h yazy`kov v tehničeskom vuze [Gamification in teaching foreign languages at a technical university] Nauka i obrazovanie transport [Science and education transport] 2018, № 2. pp. 242-245.
10. Semina V.V. Ispol'zovanie gejmifikacii v processe obucheniya biznes-anglijskomu studentov vuzov [The use of gamification in the process of teaching business English to university students] Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina. [Bulletin of the Leningrad State University A.S. Pushkin] 2017, № 2. pp. 306-315.
11. Zarechneva K.M., Ushakova O.V. Cifrovizaciya v sfere obrazovaniya [Digitalization in Education] V sbornike: Nepreryvnoe obrazovanie: teoriya i praktika realizacii materialy` II Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii [Continuing education: Theory and practice of implementation Materials of the II International Scientific and practical Conference]. Ekaterinburg, 2019. pp. 76-79.
12. Koval` O.I. Primenenie metoda kejsov v prepodavanii inostrannogo yazy`ka v tehničeskom universitete [Application of the case study method in teaching a foreign language at a technical university] Aktual'ny`e problemy` gumanitarny`h i social'no-e`konomičeskijh nauk [Problems of the humanitarian and socio-economic sciences]. 2018, T.12, № 7. pp. 25-29.
13. Denisenko N.N. Ispol'zovanie obrazovatel'noj web-platforny` Kahoot! na zanyatijax po inostrannomu yazy`ku v neyazy`kovom vuze [Application of the Kahoot! Educational web platform in a foreign language class at a non-linguistic university] Teoriya i praktika yazy`kovej kommunikacii Materialy` X Mezhdunarodnoj nauchno-metodičeskoj konferencii [Theory and practice of language communication Materials X International Scientific and Methodological Conference]. (ed.) T.M. Rogozhnikova. 2018. pp. 87-92.

14. Yusupova L.N., Kirpu S.D. Tekhnologiya otkry`ty`h publicny`h mezhfakul`tetskih debatov na anglijskom yazy`ke kak sredstvo realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [The technology of open public inter-faculty debate in English as a means of implementing the competency-based approach in education] Innovacionny`e processy` v sovremennoj nauke Materialy` Mezhdunarodnoj (zaochnoj) nauchno-prakticheskoy konferencii [Innovative processes in modern science Materials of the International (correspondence) scientific-practical conference]. (ed.) A.I. Vostreczova. 2017. pp. 542-553.
15. Vy`sshee i srednee professional`noe obrazovanie v Rossii v nachale 21-go veka: sostoyanie, problemy`, perspektivy` razvitiya [Higher and secondary education in Russia at the beginning of the 21st century: state, problems, development prospects] Materialy` 12-oj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Materials of the 12th International Scientific and practical Conference]. V 2-x knigax (ed.) R.S. Safina, E.A. Korchagina. 2018. Tom Kniga 2/ Vol 2
16. Sovremenny`j vzglyad na problemy` pedagogiki i psixologii [A modern view of the problems of pedagogy and psychology] Sbornik nauchny`x trudov po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2015, Vol 2.
17. Vy`gotskij L.S. Igra i eyo rol` v psihicheskom razvitiie rebenka [A game and its role in the mental development of a child] Voprosy` psixologii [Psychology issues]. 1966. № 6. pp. 62–76.

ТЕОРИЯ, МЕТОДИКА И ОРГАНИЗАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ

А.М. Лошачков, С.Ю. Толстова

(Ивановская государственная медицинская академия, Ивановский государственный университет; e-mail: loschakovam@rambler.ru)

Статья посвящена актуальным вопросам формирования здорового образа жизни студентов современного вуза. Целью статьи является представление результатов исследования мнения студентов о принципах здорового образа жизни, об основных проблемах его формирования в условиях высшего учебного заведения. Показано, что особое значение в процессе формирования здорового образа жизни имеют психологические факторы. Особенно подчеркнута роль мотивации и правильного мировоззрения студентов, позволяющего им противостоять девиантному поведению. В результате исследования выявлено, что среди студентов здорового образа жизни придерживается только около одной трети обучающихся, хотя подавляющее большинство студентов имеют мотивацию к соблюдению принципов здорового образа жизни, считая их важными. Среди самых частых причин, препятствующих ведению здорового образа жизни, студенты указали нерациональное питание, гиподинамию, курение и употребление алкоголя, десинхронозы и проблемы в сексуальной сфере. Формирование здорового образа жизни у обучающихся является комплексной проблемой. Оно осуществляется в сложном взаимодействии личности студента во всем многообразии индивидуальности-психологических свойств и условий окружающей действительности, которые способны оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на систему ценностей студента. Современной системе высшего образования необходима комплексная, адекватная реалиям сегодняшнего дня программа формирования здорового образа жизни студентов. Необходимо во время обучения в вузе создать потребность и мотивацию на сохранение и укрепление здоровья, на ведение здорового образа жизни, чаще используя во время обучения здоровьесберегающие технологии.

Ключевые слова: формирование здорового образа жизни, психологические факторы, мотивация, мировоззрение, потребность.

Актуальность формирования здорового образа жизни студентов вызвана возрастанием и изменением характера нагрузок на организм человека в связи с усложнением общественной жизни, увеличением рисков психологического, информационного, техногенного, экологического и политического характеров, провоцирующих отрицательные сдвиги в состоянии здоровья [4]. Согласно результатам медицинских

обследований, более половины обучающихся в высших учебных заведениях имеют отклонения в состоянии здоровья; увеличивается количество студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальной медицинской группе, растет количество обучающихся с заболеваниями, которые не позволяют им заниматься физической культурой [5, 7].

Образ жизни и здоровье человека представляют собой систему, функционирующую в установленных социально-психологических, экологических и культурных условиях и неразрывно связанную со средой обитания. В общей структуре факторов, формирующих здоровье, основную долю занимает образ жизни – определенный способ деятельности человека в материальной и духовной сферах. Выделяют шесть основных компонентов образа жизни: рациональное питание, физическая активность, отношение к вредным привычкам, психологический микроклимат, режим дня, ответственность за сохранение собственного здоровья. В зависимости от конкретного содержания этих составляющих, образ жизни может быть различным. Здоровым считается образ жизни, способствующий сохранению и укреплению здоровья [3]. При этом он должен развиваться, дополняться новыми полезными для здоровья элементами, привычками и выступать регулятором социального поведения человека [15].

Компоненты здорового образа жизни являются универсальными факторами профилактики большинства распространенных неинфекционных заболеваний и гармоничного развития личности, поэтому работа по его формированию считается наиболее эффективной с медицинской, педагогической, социальной и экономической точек зрения. По данным экспертов улучшение структуры питания с одновременным увеличением на 25–30% числа лиц, регулярно занимающихся физической культурой, обеспечит снижение распространенности избыточной массы тела на 20–30% и, как следствие, уменьшение заболеваемости от основных хронических неинфекционных заболеваний на 10%. Однако, в России не занимается физической культурой 70% населения. Распространенность гиподинамии среди школьников достигла 80% [7, 12].

Для подавляющего большинства населения нашей страны характерно наличие противоречия между общей и конкретной потребностью в формировании здорового образа жизни. Общая потребность ограничена, непоследовательна и встречается нечасто. Она воплощается периодически в единичных и отдельных действиях, таких как физическая зарядка, поход на стадион, ограничение в еде с желанием похудеть и т.д. Конкретная потребность в специальных действиях по формированию здорового образа жизни возникает преимущественно вследствие какой-либо болезни. Но это зачастую ведет к нестабильным временным результатам, которые, однако, помогают устранить нарушения, вызвавшие данную конкретную потребность [16].

Противоречие между декларируемыми ценностями и реальными поведенческими реакциями особенно заметно проявляется при соотношении здоровья как ценности и социальной практики среди студентов. Для них характерно понимание здоровья исключительно как физической дееспособности, а не способности к адаптации в новых условиях жизни в системе высшего образования. Обучающиеся считают себя здоровыми тогда, когда они хорошо выглядят, не имеют жалоб и хронических заболеваний, а их повседневное состояние не мешает им полноценно жить и выполнять повседневные учебные и социально-бытовые обязанности [13].

Современный студент имеет слабую мотивацию к занятиям физической культурой, либо она полностью отсутствует. Как показывает мониторинг студентов первого курса, лишь незначительная часть из них активно занималась физической культурой до вуза и, как правило, привычка эта сформирована в семье, а не в школе. По данным мониторинга Росстата были изучены мотивы отказа от занятий физической культурой и спортом студентов с разным уровнем доходов. По средним показателям на первом месте следует недостаток свободного времени, который указали 42,2% респондентов. На втором и третьем месте идут соответственно отсутствие желания, интереса – 29,4% и лень – 29,2%. Обучающиеся с высоким уровнем дохода менее всех указали в качестве мотивов плохое состояние здоровья (9,1%) и недостаток финансовых средств (3,3%). Студенты со средним уровнем дохода указали соответственно 15,8% и 12,1%. У респондентов с низким уровнем дохода эти мотивы были выражены в 31,0% и 8,5% [15].

Целью нашей статьи является представление результатов исследования мнения студентов о принципах здорового образа жизни, об основных проблемах его формирования в условиях высшего учебного заведения. В статье показано, что особое значение в процессе формирования здорового образа жизни имеют психологические факторы. Особенно подчеркнута роль мотивации и правильного мировоззрения студентов, позволяющего им противостоять девиантному поведению. Методологическими основаниями проведенного исследования являются положения системного, личностно-деятельностного и субъектного подходов к формированию здорового образа жизни обучающихся. Для решения поставленных задач были использованы такие методы как наблюдение, анкетирование, интервьюирование, психологическое тестирование, педагогический эксперимент, количественная и качественная обработка результатов исследования с применением статистических пакетов «SPSS» и «EXCEL». Исследование формирования здорового образа жизни обучающихся проводилось на базах Ивановского государственного университета и его Шуйского филиала. Численность респондентов составила 810 студентов 1–5 курсов различных специальностей

и направлений подготовки. Временной промежуток исследования составлял с 2012–2017 гг.

Согласно проведенным нами исследованиям, среди студентов здорового образа жизни придерживается только около 1/3 обучающихся. На протяжении всего периода обучения в вузе, по высказываниям многих студентов, для них характерна пониженная двигательная активность, нарушение сна, режима питания, приверженность к вредным привычкам. Всё это создает ситуацию, когда 30–50% выпускников, находясь на старте самостоятельной жизни, оказываются хронически больными людьми. В большинстве случаев это происходит не столько из-за отсутствия знаний, сколько из-за низкой активности личности, поведенческой пассивности [6, 9, 14]. На рис. приведены причины, препятствующие здоровому образу жизни студентов, по данным самооценивания.

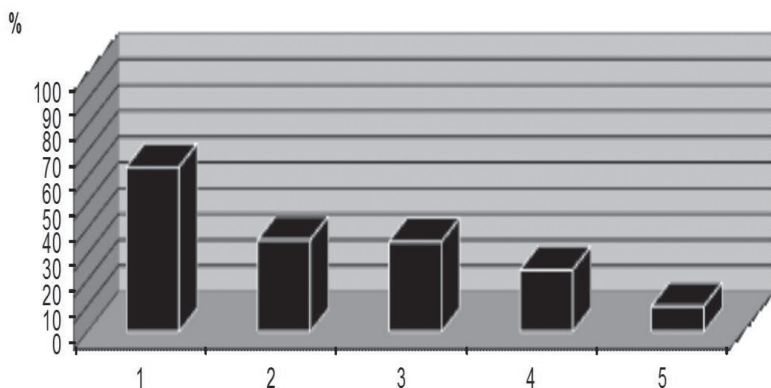


Рис. Причины, препятствующие здоровому образу жизни студентов вуза: 1 – нерациональное питание, 2 – гиподинамия, 3 – курение и употребление алкоголя, 4 – десинхронозы, 5 – проблемы в сексуальной сфере

Формула индивидуального здоровья чрезвычайно точно сформулирована академиком Н. М. Амосовым: «Чтобы стать здоровым, нужны собственные усилия, постоянные и значительные. Заменить их ничем нельзя» [1]. Серьезным стимулом к здоровому образу жизни становятся личностно-мотивационные особенности студента, его жизненные ориентиры. Однако человек – существо не только биологическое, но в первую очередь и социальное. Неоспоримая социальная основа существования человека как элемента общественной структуры является ведущей, опосредующей его биологические механизмы существования и осуществления физиологических потребностей.

Существенное влияние на формирование здорового образа жизни имеют психологические факторы, наиболее важным из которых является мотивация. Нами было предложено оценить принципы здорового образа жизни с позиций степени важности для обучающихся 1 курса (См. Табл.).

Таблица.
Оценка принципов здорового образа жизни студентами

№ пп	Принципы	Очень важно, %	Достаточно важно, %	Не очень важно, %
1	Ежедневное горячее питание	26,21	65,05	8,74
2	Соблюдение калорийности питания	11,65	67,96	20,39
3	Своевременное снабжение организма оптимальными количествами пищевых веществ	29,13	63,11	7,77
4	Регулярный прием пищи	46,6	42,72	10,68
5	Медленная еда и долгое жевание	19,42	63,11	17,48
6	Наличие разгрузочных дней	23,3	71,84	4,85
7	Витаминизированное питание	33,98	62,14	3,88
8	Соблюдение питьевого режима	26,21	66,99	6,79
9	Отказ от еды в сухомятку	23,3	70,87	5,83
10	Посильность физической нагрузки	21,36	70,87	7,77
11	Систематичность физической нагрузки	30,1	59,22	10,68
12	Всесторонняя направленность физической нагрузки	19,42	69,9	10,68
13	Постепенное повышение интенсивности физической нагрузки	32,04	45,63	22,33
14	Закаливание	12,62	65,05	22,33
15	Соблюдение режима дня	27,18	61,17	11,65
16	Сон не менее 7–8 часов	49,51	37,86	12,62
17	Чередование умственной и физической деятельности	33,98	62,14	3,88
18	Чередование активной и пассивной деятельности	22,33	70,87	6,8
19	Оптимальная демографическая структура семьи	39,81	53,4	6,79
20	Здоровье каждого из членов семьи	66,99	31,07	1,94
21	Гармония супружеских отношений	63,11	33,98	2,91
22	Наличие желаемого числа детей	41,75	43,69	14,56
23	Здоровый психологический климат в семье	61,17	35,92	2,91
24	Здоровый психологический климат в вузе	49,51	46,6	3,88
25	Отсутствие отрицательного стресса	49,51	46,6	3,88
26	Умение управлять и сохранять свое психическое здоровье	51,46	46,6	1,94
27	Умение контролировать эмоции	51,46	45,63	2,91
28	Позитивное мышление	44,66	47,57	7,77

29	Высокий уровень культуры интимных отношений (профилактика абортот и пр.)	55,34	36,89	7,77
30	Высокий уровень культуры потребления медицинских услуг (профилактические осмотры, не посещение занятий при заболевании ОРЗ и пр.)	54,37	41,75	3,88
31	Соблюдение навыков личной гигиены	71,84	27,18	0,97
32	Профилактика травматизма	38,83	58,25	2,91
33	Отказ от курения	69,9	24,27	5,83
34	Умеренное употребление алкоголя	61,17	29,13	9,71
35	Отказ от наркотиков	72,82	21,36	5,825
36	Отказ от беспорядочной половой жизни	66,99	21,36	11,65
37	Отказ от игромании	56,31	33,98	9,709
38	Отказ от кофемании	40,78	49,51	9,709
39	Отказ от Интернет-зависимости и компьютерных игр	43,69	47,57	8,738
40	Отказ от переедания	51,46	38,83	9,709
41	Отказ от бесконтрольного использования лекарств	57,28	37,86	4,854
42	Отказ от ненормативной лексики	48,54	40,78	10,68
Средний показатель		42,79	48,96	8,25

Из данных исследования можно заключить, что подавляющее большинство студентов (91,75%) имеют достаточную мотивацию к соблюдению принципов здорового образа жизни. Если попытаться обозначить «место» образа жизни в системе подструктур личности, то пользуясь классификацией К. К. Платонова, можно считать поведение, обуславливающее образ жизни следствием опыта (привычек, умений, знаний, навыков) и направленности личности (мотивы, убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желание) [10, 11]. Исходя из этого, видны две основных составляющих развития мотивации на здоровый образ жизни: обучение (опыт) и воспитание (направленность). Здоровьесберегающее поведение складывается из триады «знать», «хотеть», «уметь», поэтому важным является психолого-педагогическое воздействие на подструктуры представлений, субъективного отношения, стратегии и технологии взаимодействия [15].

Поступление молодого человека в вуз часто сопровождается не только значительной сменой круга знакомых, но и существенным снижением степени родительского контроля (тем более при переезде для прохождения учебы в другой город), резким изменением образа жизни. В этой связи предполагается принятие студентом ответственности за свою жизнь, что требует наличия у него определенных психологических свойств. Прежде всего, это правильное мировоззрение, которое позволяет обучающемуся противостоять негативным примерам окружающих, особенно старшекурсников, а также агрессивному воздействию средств массовой информации, посредством рекламы

пропагандирующих не только алкоголь и сигареты, но и связанные с ними негативные модели поведения.

Вследствие правильного мировоззрения студент осуществляет гармоничное взаимодействие с окружающим миром, эффективную реализацию в социуме. Вот этот результат взаимоотношений, по мнению А. А. Андрущакевич и В. П. Смирнова, и можно назвать здоровым образом жизни. Поэтому необходимо разработать методики, которые позволят целенаправленно и эффективно формировать мировоззрение обучающегося, и этим бы гарантировалось не только здоровье и благополучие ему самому, его родным и близким, но и процветание общества, и даже выживание всего человечества. И начинать это нужно делать гораздо раньше, чем человек поступит в высшее учебное заведение.

Психологам известно множество методик, с помощью которых можно оказать необходимую психологическую помощь человеку. Актуальным вопросом остается только выбор этой методики [2, 8].

Большое значение в формировании здорового образа жизни имеет направленность студента на здоровьесберегающее поведение. Для того чтобы придерживаться принципов здорового образа жизни, студенту необходимо иметь четкое внутреннее убеждение, что это – правильно. Идея сохранения и укрепления собственного здоровья должна являться составной частью мировоззрения молодого человека.

подавляющее большинство студентов имеют достаточную мотивацию к соблюдению принципов здорового образа жизни. Психологическими характеристиками личности студента, способствующими формированию здорового образа жизни, следует считать целеустремленность, силу воли и последовательность в выполнении поставленных задач. Студенту, занимающему активную жизненную позицию по отношению к своему здоровью, свойственен волевой, деятельный, самостоятельный тип характера. В то же время, характерологические особенности противоположного знака, особенно достигающие формата акцентуаций, препятствуют здоровьесберегающему поведению молодёжи.

Формирование здорового образа жизни у студентов вузов осуществляется в сложном взаимодействии личности обучаемого, во всем многообразии ее индивидуально-психологических свойств, с условиями окружающей действительности, которые способны оказывать как позитивное, так и негативное воздействие на систему ценностей вступающего в самостоятельную жизнь студента. Необходимы новая, актуальная сегодняшнему дню концепция и комплексная программа, разработанная с учетом психологических факторов формирования здорового образа жизни, положительного общественного мнения, создания потребности и мотивации сохранения и укрепления здоровья студентов, а также основанная на широком использовании в учебно-воспитательном процессе здоровьесберегающих технологий.

Список литературы

1. *Амосов Н.М.* Раздумья о здоровье. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Физкультура и спорт, 1987. 64 с.
2. *Андрущакевич А.А., Смирнов В.П.* Актуальные проблемы формирования духовно-нравственной личности. Н. Новгород: Дятловы горы, 2013. 94 с.
3. *Бабушкина И.О.* Психологическое сопровождение здорового образа жизни студентов педагогических специальностей. Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2011. 228 с
4. *Безопасность жизнедеятельности : учебник / П.Л. Колесниченко [и др.].* М. : ГЭОТАР-Медиа, 2017. 544 с.
5. *Гаркуша Н.С.* Воспитание культуры здоровья школьников: психологический аспект // *Дискуссия.* 2014. № 1 (42). С. 104-107.
6. *Дымова А.В.* Психологическая культура и психологическое здоровье личности в информационном обществе // *Молодой ученый.* 2016. №27.1. С. 17-18.
7. *Карасева Т.В, Лощаков А.М.* Основы медицинских знаний и здорового образа жизни : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей. Шуя : Весть, 2008. 144 с.
8. *Кароян А.А., Дымова И.А., Пашкова И.А.* Гармонизация личности и культура здоровья в сфере российского образования // *Современные наукоёмкие технологии.* 2017. № 1. С. 104-108.
9. *Лощаков А.М.* Проблемы формирования здорового образа жизни будущего педагога // *Вестник Ивановской государственной медицинской академии / Научно-методический журнал.* Том 17. № 4. Иваново, 2012. С. 5-7.
10. *Лях М.В.* Виды мотивов учебно-профессиональной деятельности, их развитие в студенческом возрасте : автореф-т. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2012. 24 с.
11. *Платонов К.К.* Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. С. 122-141.
12. *Правдина Л.Р., Васильева О.С.* Психология здоровья и безопасность жизнедеятельности // *Северо-Кавказский психологический вестник.* 2013. № 11/1. С. 39-43.
13. *Психолого-педагогические аспекты эффективного общения в образовательной среде : монография / под ред. Е.Л. Буслаева, Т.И. Пашукова.* М.: МГЛУ, 2018. 220 с.
14. *Психолого-педагогические основания формирования культуры здоровья студентов классического университета / А.М. Лощаков, Т.В. Карасева.* Иваново: ПресСто, 2018. 256 с.
15. *Формирование мотивации к здоровому образу жизни / Т.В. Карасева, С.Н. Толстов, В.А. Тутельян и др.* Иваново : ПресСто, 2013. 164 с.

16. Христидис Т.В. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в вузе // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2015. № 1 (63). С. 172-176.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Лощаков Александр Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и медицины чрезвычайных ситуаций Ивановской государственной медицинской академии, г. Иваново, Россия. E-mail: loschakovam@rambler.ru

Толстова Светлана Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и общемедицинских знаний Ивановского государственного университета, г. Иваново, Россия. E-mail: svetlana_tolstova@mail.ru

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF STUDENTS' HEALTHY LIFESTYLE FORMATION

Loshchakov A.M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Life Safety and Emergency Medicine, Ivanovo State Medical Academy, Ivanovo, Russia. E-mail: loschakovam@rambler.ru

Tolstova S.Yu. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Life Safety and General Medical Knowledge of Ivanovsky State University, Ivanovo, Russia. E-mail: svetlana_tolstova@mail.ru

The article is devoted to pressing issues of creating a healthy lifestyle for students of a modern university. The purpose of the article is to present the results of a study of students' opinions on the principles of a healthy lifestyle, on the main problems of its formation in a higher educational institution. The article shows that psychological factors are of particular importance in the process of forming a healthy lifestyle. Particularly emphasized is the role of motivation and the correct worldview of students, allowing them to resist deviant behavior. The study revealed that only about one third of students adhere to a healthy lifestyle among students, although the vast majority of students are motivated to adhere to the principles of a healthy lifestyle, considering them important. Among the most common reasons that prevent a healthy lifestyle, students indicated poor nutrition, physical inactivity, smoking and drinking, desynchronization, and sexual problems. The article shows that the formation of a healthy lifestyle for students is a complex problem and is carried out in a complex interaction of the student's personality, in the whole variety of its individual psychological properties, with environmental conditions that can have both positive and negative effects on the student's value system. The modern system of higher education needs a comprehensive, adequate to the realities of today, a program for the formation of a healthy lifestyle of students. It is necessary during training at the university to create a need and motivation for maintaining and strengthening health, for maintaining a healthy lifestyle, often using health-saving technologies during training.

Key words: formation, healthy lifestyle, psychological factors, motivation, worldview, need.

References

1. Amosov N.M. Razdum'ya o zdorov'ye. [Thinking about Health] 3-ye izd., dop. i pererab. Moscow: Fizkul'tura i sport [Physical Education and Sport], 1987. 64 p.
2. Andrushchakevich A.A., Smirnov V.P. Aktual'nyye problemy formirovaniya dukhovno-nravstvennoy lichnosti [Actual problems of formation of spiritual and moral personality] N. Novgorod: Dyatlovy gory, 2013. 94 p.
3. Babushkina I.O. Psikhologicheskoye soprovozhdeniye zdorovogo obraza zhizni studentov pedagogicheskikh spetsial'nostey [Psychological support of healthy way of life of students of pedagogical specialties] Diss. ... kand. psikhol. nauk. Moscow, 2011. 228 p.
4. Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti : uchebnik [Safety of life : textbook] (ed.) P.L. Kolesnichenko [et al]. Moscow: GEOTAR-Media, 2017. 544 p.
5. Garkusha N.S. Vospitaniye kul'tury zdorov'ya shkol'nikov: psikhologicheskii aspekt [Education of a culture of health of schoolchildren: Psychological aspect] Diskussiya, [Discussion]. 2014. № 1 (42). pp. 104-107.
6. Dymova A.V. Psikhologicheskaya kul'tura i psikhologicheskoye zdorov'ye lichnosti v informatsionnom obshchestve [Psychological culture and psychological health of the individual in an information society] Molodoy uchenyy [Young scientist] 2016. №27.1. pp. 17-18.
7. Karaseva T.V, Loshchakov A.M. Osnovy meditsinskikh znaniy i zdorovogo obraza zhizni : ucheb. posobiye dlya studentov pedagogicheskikh spetsial'nostey [Basic medical knowledge and healthy lifestyle : textbook for students of pedagogical specialties] Shuya : Vest', 2008. 144 p.
8. Karoyan A.A., Dymova I.A., Pashkova I.A. Garmonizatsiya lichnosti i kul'tura zdorov'ya v sfere rossiyskogo obrazovaniya [Harmonization of personality and health culture in the sphere of Russian education] Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii [Modern high-tech technologies] 2017. № 1. pp. 104-108.
9. Loshchakov A.M. Problemy formirovaniya zdorovogo obraza zhizni budushchego pedagoga [Problems of formation of healthy way of life of the future teacher] Vestnik Ivanovskoy gosudarstvennoy meditsinskoy akademii [Bulletin of the Ivanovo State Medical Academy] Nauchno-metodicheskiy zhurnal. Tom 17. № 4. Ivanovo, 2012. pp. 5-7.
10. Lyakh M.V. Vidy motivov uchebno-professional'noy deyatelnosti, ikh razvitiye v studencheskom vozraste [Types of motives of educational and professional activity, their development in student age] avtoref. diss. ... kandid. psikhol. nauk. Moscow, 2012. 24 p.
11. Platonov K.K. Struktura i razvitiye lichnosti [Structure and development of the individual] Moscow: Publ. Nauka, 1986. pp. 122-141
12. Pravdina L.R., Vasil'yeva O.S. Psikhologiya zdorov'ya i bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti [Health psychology and life safety] Severo-Kavkazskiy

- psikhologicheskiiy vestn. [North Caucasus psychological Bulletin] 2013, № 11-1. pp. 39-43.
13. Psikhologo-pedagogicheskiye aspekty effektivnogo obshcheniya v obrazovatel'noy srede [Psychological and pedagogical aspects of effective communication in the educational environment] (ed.) Ye.L. Buslayeva, T.I. Pashukova. Moscow: Publ. MGLU, 2018. 220 p.
 14. Psikhologo-pedagogicheskiye osnovaniya formirovaniya kul'tury zdorov'ya studentov klassicheskogo universiteta [Psychological and pedagogical grounds for the formation of a culture of health of students of the classical university] (ed.) A.M. Loshchakov, T.V. Karaseva. Ivanovo : Publ. PressSto, 2018. 256 p.
 15. Formirovaniye motivatsii k zdorovomu obrazu zhizni [Forming motivation for a healthy way of life] (ed.) T.V. Karaseva, S.N. Tolstov, V.A. Tutel'yan i dr. Ivanovo: Publ. PresSto, 2013. 164 p.
 16. Khristidis T.V. Psikhologo-pedagogicheskoye soprovozhdeniye studentov v vuze [Psychological and pedagogical support of students in the university] Vestn. Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv [Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts] 2015, № 1 (63). pp. 172-176.

ОБЗОР МЕР ПО ПРОФИЛАКТИКЕ И УСТРАНЕНИЮ АГРЕССИИ СРЕДИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В Финляндии

Ю.Ю. Гуляев, М.М. ПАРШИНА

*(факультет педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова;
e-mail: mari73712@mail.ru)*

В современном мире все чаще возникают проблемы буллинга в образовательных учреждениях, а также неконтролируемой агрессии и аутоагрессии среди подростков. В связи с этим ученые и педагоги в различных странах мира стараются разработать комплекс мер по решению этих проблем. В этом плане особенно интересен финский опыт, так как Финляндия традиционно занимает высокие места в международных образовательных рейтингах, а хорошие показатели уровня образования не возможны без доброжелательной атмосферы в учебных заведениях среди учащихся. В данной статье рассматриваются применяемые в финских учебных заведениях программы KiVa и Arvokas, а также разбираются принципы позитивной педагогики, которых придерживаются в своей работе финские учителя.

Ключевые слова: буллинг, агрессия, травля, образование в Финляндии, профилактика агрессии, устранение агрессии, несовершеннолетние, подростки, программа KiVa, программа Arvokas, позитивная педагогика.

Согласно статистике Организации Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры, каждый четвертый школьник в Европе и почти каждый второй ребенок в странах Африки сталкивается с травлей и издевательствами, запугиваниями сверстников [20]. Буллинг в образовательных учреждениях может принимать различные формы; выделяют прямую агрессию (физические действия, угрозы, запугивание, оскорбления) и косвенную (распространение слухов, исключение из дружеских сетей) [1]. Систематическое изучение буллинга началось в конце XX в. В 1982 г. после самоубийства трех норвежских школьников министерство образования Норвегии поручило психологу Дану Олвеусу разработать систему мер по недопущению травли – «Программу по предотвращению издевательства». Это был первый успешный опыт работы в этом направлении. Программа Олвеуса была направлена на развитие школьной культуры, создание чувства общности и сокращение возможностей для травли [13]. Вскоре эстафету подхватили Швеция, Финляндия и Дания, а в последующем и вся Западная Европа. Таким образом, буллинг стал проблемой международного значения.

Кроме того, в последнее время в различных странах мира, в том числе и в России, все чаще появляются сообщения о вспышках

неконтролируемой агрессии и аутоагрессии среди учащихся, которые выливаются в особо тяжелых случаях в захват заложников, убийства учителей и других учеников, а также самоубийства. Следует отметить, что наиболее тяжелые проявления агрессии встречаются в возрасте 16-19 лет, т. е. в зоне риска в большей степени оказываются учащиеся учреждений начального и среднего профессионального образования. Это связано с тем, что, во-первых, учащиеся приходят в колледж после 9 класса, и в группах складываются новые отношения между ранее незнакомыми подростками, при этом зачастую агрессия служит инструментом достижения статуса в группе сверстников [1]. Во-вторых, многие дети живут в социально-неблагополучных или неполных семьях с низким уровнем достатка, родители, в силу занятости на работе, не могут уделять таким подросткам достаточного внимания, из-за чего создаются предпосылки для девиантного поведения. В-третьих, в профессиональных колледжах зачастую происходит разделение на мужские и женские группы согласно специфике получаемых профессий, и агрессия более распространена именно в мужских группах, так как агрессивность для мальчиков зачастую является показателем успешности и лидерства [1].

На сегодняшний день в нашей стране ещё не разработан комплексный подход по снижению агрессии среди учащихся, подростки не умеют справляться со своими эмоциями и чувствами, разбираться в них, их этому никогда не учили. Проведение отдельных классных часов про толерантность, к сожалению, не достаточно. Поэтому в настоящий момент особенно важным становится изучение зарубежного опыта по снижению агрессии среди учащихся в тех странах, где достигнут определенный успех в решении этой проблемы. В этом плане особенно интересен финский опыт решения проблемы буллинга и неконтролируемой агрессии среди подростков. Финляндия традиционно занимает высокие места в международных образовательных рейтингах, таких как PISA, EducationIndex. Кроме того, по результатам исследования «The Worldwide Educating for the Future Index» (WEFFI), проведенного в 2018 г. отделом IntelligenceUnit (EIU) журнала TheEconomist, Финляндия и Швейцария занимают лидирующую позицию в рейтинге 50 стран мира по подготовке молодежи к жизни и работе в современном быстро меняющемся мире [3]. Такие высокие показатели уровня образования не возможны без доброжелательной атмосферы в учебных заведениях среди учащихся. Рассмотрим подробнее, какие методы профилактики и устранения агрессии среди несовершеннолетних применяют в Финляндии на практике.

Программа KiVa

В Финляндии по запросу и при финансировании Министерства образования была разработана в Университете Турку и внедрена в школы в

период с 2006 по 2009 гг. программа по снижению агрессии среди учащихся KiVa. KiVa – это аббревиатура от «Kiusaamista Vastaan», что в переводе означает «против издевательств», а также «kiva» – финское прилагательное «хорошая». Разработчики данной программы изучали феномен запугивания и его механизмы на протяжении десятилетий. Команду разработчиков возглавили доктор философии, профессор Кристина Салмивалли и доктор философии, специальный исследователь Элиза Поскипарта. В эксперименте первоначально приняли участие 28 000 учеников в 234 школах. Уже первые результаты показали снижение агрессии в школьной среде и подтвердили эффективность использования данной программы [17].

Со времени широкого развертывания программы в 2009 г. наблюдается положительная тенденция снижения уровня агрессии среди несовершеннолетних. Согласно данным, опубликованным в 2016 г., самооценка виктимизации и издевательств значительно снизилась за шесть лет внедрения программы, составив 17,2% в начале и 12,6% в конце исследования. При этом в сборе данных принимали участие около 1500 школ, в которых обучается около 200 000 человек [14].

Программа KiVa направлена на формирование норм и навыков поведения, отношений между учащимися и создание дружественной и позитивной обстановки в классе и школе. KiVa охватывает учеников 1-9 классов и содержит три блока уроков, подходящих для детей от 7 до 9, от 10 до 12 и от 13 до 15 лет соответственно [4]. KiVa включает в себя три важные составляющие:

- 1) меры, направленные на профилактику травли;
- 2) меры по вмешательству, если травля все-таки произошла;
- 3) постоянный мониторинг ситуации в школе и изменений, происходящих с течением времени; это обеспечивается за счет использования онлайн-инструментов, включенных в KiVa. Также эти инструменты позволяют получать ежегодную обратную связь от каждой школы о том, как проходит реализация программы, а также о достигнутых результатах и уровне агрессии среди школьников [14].

KiVa содержит большое количество материалов для учителей, учеников и их родителей, включая, например, пособия для учителей, видео, онлайн-игры, опросы учащихся, плакаты, жилеты и руководство для родителей [12].

Данные, собранные Национальным институтом здравоохранения и социального обеспечения Финляндии, указывают на то, что количество издевательств и случаев виктимизации снизилось после широкого развертывания программы KiVa. Сейчас KiVa применяется и в других странах мира: появляются первые результаты исследований из Испании, Нидерландов, Эстонии, Италии и Уэльса, показывающие, что KiVa эффективна и за пределами Финляндии [14, 5].

Как выяснилось в беседе с финскими учителями из школ Tikkurila High School, Juvanpuistoschool и SYK (Suomalainenyhdistyskoulu) на сегодняшний день обстановка в образовательных учреждениях настолько благоприятна, что пропала необходимость проводить регулярные профилактические мероприятия в рамках KiVa. «Мы используем KiVa, только если что-то случается, чтобы помирить враждующие стороны, но это бывает редко» – сообщила учительница из Juvanpuistoschool.

Arvokas

KiVa – не единственная программа по снижению агрессии и созданию благоприятной обстановки в учебных заведениях в Финляндии. Учителя и руководство школ могут выбирать, по какой программе работать. Широкую популярность получил комплекс мер по работе с детьми и подростками из программы Arvokas. Arvokas (в переводе с финск. «ценный») – программа государственного финансирования (2018–2021 гг.), направленная на создание равных для всех условий в Финляндии, где каждый может стать значительным членом общества. Программа Arvokas состоит из 25 проектов, которые направлены на создание большого числа возможностей для включенности и формирования сильного чувства общности и, таким образом, уменьшения неравенства в финском обществе. Целевая группа программы Arvokas обширна, так как проекты направлены, в том числе, например, на иммигрантов, безработных, заключенных и детей, проживающих в приемных семьях [6]. Программа Arvokas координируется Финской федерацией поселковых домов и поддерживается Центром финансирования организаций социального обеспечения и здравоохранения (STEA).

Рассмотрим подробнее некоторые проекты программы Arvokas, касающиеся детей и подростков, а также снижения агрессии:

1. «Суперзвезда моей жизни» («Super Star of My Life»)

Проект «Суперзвезда моей жизни» помогает 14-17-летним детям находить внутренние ресурсы и поддерживает их в управлении собственной жизнью и поддержании психического благополучия. Проект предоставляет молодым людям конкретные методы и рекомендации по управлению стрессом и эмоциями, главным образом посредством личных встреч. Специалисты-психологи также помогают найти новое хобби молодым людям [6].

Основным этапом проекта «Суперзвезда моей жизни» является Brafiilis (BraFiilis в переводе со шведского «Хороший файл») – программа, предотвращающая психические заболевания среди учащихся 7–9 классов [7]. В рамках программы молодых людей обучают тому, как взаимосвязаны их собственные мысли, чувства и действия, и как люди сами могут влиять на свою ситуацию и свои чувства. Программа Brafiilis основана на методах

когнитивно-поведенческой терапии. Brafiilis-мероприятия могут быть заказаны школами или другими молодежными группами. Занятия проводят подготовленные специалисты, курс длится от шести до двенадцати занятий. Brafiilis может проводиться в рамках обычного школьного обучения или в качестве добровольных занятий после школы.

Отзыв одного из участников программы: «Я научился превращать негативные мысли в позитивные. Я думаю, что приятно иметь возможность свободно говорить об эмоциях, и после занятий у меня всегда хорошее настроение» [7]. Во время встреч Brafiilis молодые люди учатся:

- Осознавать свои мысли и чувства;
- Размышлять, что такое счастье, и что заставляет их чувствовать себя счастливыми;
- Думать, как заботиться о себе;
- Контролировать свои эмоции;
- Понимать свои ценности и учиться принимать решения;
- Уметь эффективно использовать разные стили общения.

Программа Brafiilis была разработана на основе метода DISA [2]. Метод DISA (депрессия у шведских подростков / активация вашей внутренней силы) возник на основе модели по преодолению стресса (CWS). CWS-модель основана на когнитивно-поведенческой терапии, она была разработана в США Питером М. Левинсоном и Грегори Кларком. Метод DISA предназначен для групп риска, в данном случае для молодых людей, которым грозит депрессия. Позднее этот метод был успешно применен в Швеции, и шведская модель DISA, в основном, предназначена для девочек [15]. Новая редакция программы Brafiilis была в последние годы адаптирована для финских школ, и она подходит для девочек и мальчиков в возрасте 13-16 лет. Разработку программы выполнила группа специалистов, состоящая из Мери Копонен, психотерапевта, психоневрологического тренера, Сусанны Слама, психолога, и Фриды Вестербак, исследователя по социальной работе, которая возглавляла группы DISA и изучала метод в Финляндии.

Для учащихся 16 лет также возможно обучение на второй ступени программы Brafiilis. На этом этапе стоит задача повысить самооценку молодых людей, укрепить их убеждения в будущем и предотвратить отчуждение и одиночество. Основная цель второй ступени данной программы – укрепить самооценку каждого учащегося, что, в свою очередь, облегчит его повседневную жизнь, поможет создать хорошие дружеские отношения и ориентироваться в будущем. Ученики работают с практическими упражнениями, выполняют самостоятельные задания, и, кроме того, устраиваются дискуссии в больших и малых группах.

При этом поддержка сверстников другими членами группы является особенно важной [8].

2. Pasila

Pasila – это развивающийся проект, начатый в августе 2018 г. Pasila обеспечивает всестороннюю поддержку несовершеннолетних правонарушителей. Специальной целевой группой данного проекта являются иммигранты, которым оказывается поддержка в их интеграции в общество и на пути к учебе или работе. Сотрудники проекта оказывают профессиональную психолого-педагогическую поддержку молодому человеку и членам его семьи [9].

3. Avaamo

Проект Avaamo направлен на поддержку родителей с иммигрантским прошлым, которым в результате иммиграции и в силу различного рода причин стало сложно быть примером для своих детей и воспитывать их, но чьи дети в возрасте 10-16 лет получают обязательное школьное образование и нуждаются в поддержке своих родителей в трудные моменты своей жизни. Сложная жизненная ситуация молодого человека может включать, например, значительное ухудшение контроля над своей жизнью, издевательства, обман, одиночество, пропуски школьных занятий или употребление наркотиков [10].

4. Landmark Project

Проект Landmark оказывает многоплановую поддержку молодым людям в сложных ситуациях в управлении жизнью и поиске ориентира в жизни. Участие бесплатное и рассчитано на молодых людей в возрасте 15-29 лет. Занятия проходят в формате групповых и индивидуальных встреч с психологами, а также различных хобби-клубов. Человек, приходящий в такой клуб для занятий, например, музыкой, спортом или кулинарией, находит единомышленников, перестает чувствовать себя одиноким и никому не нужным, понимает, чем ему интересно заниматься [11].

Позитивная педагогика

Как сообщили учителя в школе SYK (Suomalainen yhteiskoulu), они не используют ни KiVa, ни Agvokas, но предпочитают придерживаться в работе принципов позитивной педагогики. В то же время у каждого ребенка в этой школе есть планшет со специальным программным обеспечением, используя которое, учащийся в конце каждого учебного дня оценивает свое настроение, самочувствие, школьное питание и взаимоотношения с другими учениками. Это позволяет отслеживать уровень напряженности в классе и в школе, а также следить за эмоциональным состоянием учеников. При этом финские дети не боятся отмечать, если им что-то не нравится, потому что они знают, что проблема будет решена только в том случае, если о ней своевременно сказать, они не боятся давления со стороны учителя или родителей других учеников.

В целом, позитивная педагогика может быть определена как сочетание позитивной психологии и лучших практик педагогической деятельности [16]. Основанием для позитивной педагогики является позитивная психология. Ведущие специалисты позитивной педагогики, такие как Мартин Селигман и Барбара Фредриксон, также являются известными исследователями и профессорами в области позитивной психологии [18]. Позитивная психология, в свою очередь, возникла на почве гуманистической психологии и трудов Карла Роджерса. Современные финские учителя подчеркивают, что придерживаются в своей практике принципов гуманистической психологии.

Исследования в области позитивной психологии фокусируются, прежде всего, на позитивных ресурсах, качествах и чувствах людей. Основная цель позитивной психологии состоит в том, чтобы направить мышление и действия от проблемно-ориентированных моделей к позитивным возможностям и решениям [19]. Позитивная психология также находится под сильным влиянием социальной психологии, исследователи которой особое внимание уделяли изучению альтруизма, сильных сторон характера и понятию «счастье».

Таким образом, следует отметить, что в финских учебных заведениях существует целый комплекс мер по профилактике и устранению агрессии среди учащихся. Особое внимание уделяется не только передаче детям академических знаний, но и расширению представлений учащихся о самих себе, своем характере, жизненных ценностях, эмоциях, пониманию себя, умению взаимодействовать со сверстниками и осознанию смысла и своей роли в жизни. Финские учителя в своей работе придерживаются принципов гуманистической психологии. Все это оказывает положительное воздействие на психическое состояние финских учащихся, способствует снижению агрессии в образовательных коллективах и лучшему усвоению учениками изучаемых предметов, повышению мотивации к учебе, формированию навыков успешного специалиста XXI в., таких как умение работать в команде, креативность и самоконтроль, что делает педагогический финский опыт особенно интересным для будущего российской образовательной системы.

Список литературы

1. *Иванюшина В.А., Титкова В.В., Александров Д.А.* Подростковая агрессия: групповые нормы и социальный статус среди сверстников // Социологический журнал. 2016. Том 22. № 1. С. 54–71.
2. Информация о методе DISA на официальном сайте проекта #brafiilis URL: <https://bvif.fi/sv/omoss/skola/hogklasser/disa/> (дата обращения: 03.12.2019).

3. Официальный сайт исследования The worldwide education for the future index 2018. Building Tomorrow's Global Citizens URL: <https://educatingforthefuture.economist.com/> (дата обращения: 03.12.2019).
4. Официальный сайт программы KiVa URL: <http://www.kivaprogram.net/program> (дата обращения: 03.12.2019).
5. Официальный сайт программы: результаты применения программы KiVa в различных странах мира URL: <http://www.kivaprogram.net/around-the-world> (дата обращения: 03.12.2019).
6. Официальный сайт программы Arvokas URL: <https://www.sinaoletarvokas.fi/yhteystiedot/> (дата обращения: 03.12.2019).
7. Официальный сайт программы #brafilis URL: <https://www.bvif.fi/sv/omoss/skola/hogklasser/article-126555-58086-brafilis-programmet-som-forebyggger-psykisk-ohalsa-bland-elever-i-ak-79> (дата обращения: 03.12.2019).
8. Официальный сайт программы #brafilis – вторая ступень программы URL: https://www.bvif.fi/sv/omoss/skola/andra_stadiet/ (дата обращения: 03.12.2019).
9. Официальный сайт проекта Pasila URL: <https://www.asemanlapset.fi/fi/toimintamuotomme/pasila-hanke> (дата обращения: 03.12.2019).
10. Официальный сайт проекта Avaamo URL: <https://www.kolvi.fi/kehittamistoiminta> (дата обращения: 03.12.2019).
11. Официальный сайт проекта Landmark URL: <https://www.hnmky.fi/y-care/kiintopiste> (дата обращения: 03.12.2019).
12. *Elo S., Lamberg K.* Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. 2018.
13. *Hart C.H.* Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications. Albany: State University of New York Press, 1993. 459 p.
14. *Hutchings J., Clarkson S.* Introducing and piloting the KiVa bullying prevention programme in the UK // Educational & Child Psychology. 2015. Vol. 32 No. 1. pp. 49-61.
15. *Koponen M.* Disa Slutrapport. Barnavårdsföreningen i Finland. 2016.
16. *Norrish J. M., Williams P., O'Connor M., Robinson J.* An applied framework for positive education // International Journal of Wellbeing. 2013. Vol.3. No. 2. pp.147-161.
17. *Salmivalli C.* Bullying and the peer group: a review // Aggression and Violent Behavior. 2010. Vol. 15. No. 2. pp. 112–120. doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007
18. *Seligman M.E., Csikszentmihalyi M.* Positive psychology: An introduction // American Psychologist. 2000. Vol.55. No.1. pp. 5–14. doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5

19. *Seligman M.E., Ernst R., Gillham J., Reivich K., Linkins M.* Positive education: Positive psychology and classroom interventions // *Oxford Review of Education*. 2009. Vol.35. No. 3. pp. 293-311. doi.org/10.1080/03054980902934563
20. UNESCO. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. 2017.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Гуляев Юрий Юрьевич – кандидат философских наук, доцент кафедры истории и философии образования факультета педагогического образования МГУ имени М.В.Ломоносова. E-mail: fpo.mgu@mail.ru, guliev8364@yandex.ru

Паршина Мария Михайловна – аспирантка факультета педагогического образования МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: mari73712@mail.ru

REVIEW OF PREVENTIVE AND ELIMINATIVE MEASURES AGAINST AGGRESSION AMONG MINORS IN FINLAND

Gulyaev Yu.Yu. – PhD in Philosophical Sciences, Associate Professor of the Faculty of Educational Studies of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: fpo.mgu@mail.ru, guliev8364@yandex.ru

Parshina M.M. – PhD student in the Faculty of Educational Studies of Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: mari73712@mail.ru

In the modern world, bullying problems in educational institutions, as well as uncontrolled aggression and auto-aggression among adolescents, are increasingly occurring. In this regard, scientists and teachers in various countries of the world are trying to develop a set of measures to solve these problems. In this regard, the Finnish experience is especially interesting, because Finland traditionally occupies high places in international educational ratings, and good education indicators are not possible without a friendly atmosphere in educational institutions among students. This article discusses the KiVa and Arvokas programs used in Finnish educational institutions, as well as discusses the principles of positive pedagogy that Finnish teachers adhere to in their work.

Key words: bullying, aggression, education in Finland, prevention of aggression, elimination of aggression, minors, adolescents, KiVa program, Arvokas program, positive pedagogy.

References

1. Ivanyushina V.A., Titkova V.V., Aleksandrov D.A. Podrostkovaya agressiya: gruppovye normy i sotsial'nyi status sredi sverstnikov [Teenage aggression: group norms and social status among peers]. *Sotsiologicheskii zhurnal* [Sociological journal]. 2016. Vol.22. № 1. pp. 54–71.
2. Information about the DISA method on the official website of the project #brafiilis URL: <https://bvif.fi/sv/omoss/skola/hogklasser/disa/> (Accessed 03.12.2019).

3. Official study site «The worldwide education for the future index 2018. Building Tomorrow's Global Citizens» URL: <https://educatingforthefuture.economist.com/> (Accessed 03.12.2019).
4. The official website of the program KiVa URL: <http://www.kivaprogram.net/program> (Accessed 03.12.2019).
5. The official website of the program: the results of the application of the KiVa program in various countries of the world URL: <http://www.kivaprogram.net/around-the-world> (Accessed 03.12.2019).
6. The official website of the program Arvokas URL: <https://www.sinaoletarvokas.fi/yhteystiedot/> (Accessed 03.12.2019).
7. The official website of the program #brafiilis URL: <https://www.bvif.fi/sv/omoss/skola/hogklasser/article-126555-58086-brafiilis-programmet-som-forebygger-psykisk-ohalsa-bland-elever-i-ak-79> (Accessed 03.12.2019).
8. The official website of the program #brafiilis - second stage of the program URL: https://www.bvif.fi/sv/omoss/skola/andra_stadiet/ (Accessed 03.12.2019).
9. Official site of the project Pasila URL: <https://www.asemanlapset.fi/fi/toimintamuotomme/pasila-hanke> (Accessed 03.12.2019).
10. Official site of the project Avaamo URL: <https://www.kolvi.fi/kehittamistoiminta> (Accessed 03.12.2019).
11. Official site of the project Landmark URL: <https://www.hnmky.fi/y-care/kiintopiste> (Accessed 03.12.2019).
12. Elo S., Lamberg K. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö, Helsinki. 2018.
13. Hart C.H. Children on Playgrounds: Research Perspectives and Applications. Albany: State University of New York Press, 1993. 459 p.
14. Hutchings J., Clarkson S. Introducing and piloting the KiVa bullying prevention program in the UK. *Educational & Child Psychology*. 2015. Vol. 32 No. 1. pp.49-61.
15. Koponen M. Disa Slutrapport. Barnvårdsföreningen i Finland. 2016.
16. Norrish J. M., Williams P., O'Connor M., Robinson J. An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*. 2013. Vol.3. No. 2. pp.147-161.
17. Salmivalli C. Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*. 2010. Vol. 15. No. 2. pp. 112–120. doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007
18. Seligman M.E., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*. 2000. Vol.55. No.1. pp. 5–14. doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5

19. *Seligman M.E., Ernst R., Gillham J., Reivich K., Linkins M.* Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 2009. Vol.35. No. 3. pp. 293-311. doi.org/10.1080/03054980902934563
20. UNESCO. *School Violence and Bullying: Global Status Report*. 2017.

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

ПРОБЛЕМЫ И СТРАТЕГИИ МЕЖДУНАРОДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОТРАСЛЕВЫХ ВУЗОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА РОССИИ И КИТАЯ

А.Р. Баймурзин, С.Д. Неверкович

(кафедра теории и методики физической культуры и спорта факультета физической культуры РГСУ, кафедра педагогики Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма; e-mail: miit511@mail.ru)

В статье рассмотрены основные проблемы и стратегии деятельности отраслевых вузов физической культуры и спорта в рамках международного сотрудничества по следующим направлениям деятельности: программы международного обмена, подготовка специалистов с высшим профессиональным образованием и подготовка научно-педагогических кадров. Рассмотрены следующие компоненты международной деятельности вузов физической культуры и спорта: подготовка иностранных граждан с высшим образованием, подготовка иностранных специалистов в аспирантуре и докторантуре, международные программы по обмену студентами, магистрантами и аспирантами, привлечение иностранных специалистов высокой квалификации к образовательной деятельности и реализация совместных с иностранными специалистами грантов или научных исследований в области физической культуры и спорта.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, вузы физической культуры и спорта, международное сотрудничество, международная деятельность вуза.

С ратификации Болонского соглашения Российской Федерацией, в системе высшего профессионального образования начался новый этап развития, который предполагал уход от советской системы подготовки «специалитет» на двухуровневую систему подготовки специалистов: «бакалавр» и «магистр». Болонское соглашение есть продолжение политики Евросоюза по интеграции не только экономики европейских государств, но и создание единых стандартов образования для всех стран, входящих в зону Евро [5]. Болонское соглашение – это только первый шаг по формированию международной, транснациональной системы высшего образования, которая предусматривает деление всех вузов на три категории: элитарные вузы, национальные вузы, региональные вузы.

Болонская система по своей сути трансформирует национальные системы образования под европейские стандарты высшего образования,

особенно это касается Российской системы высшего профессионального образования, так как она базируется на других принципах, нежели европейская система [6]. Современная российская система высшего образования есть продолжение советской системы высшего образования, которая опиралась на два основных принципа:

- высшее образование строится на широкой общеобразовательной базе по основным естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам. Высшее образование учит специалиста мыслить системно и самостоятельно в рамках своей профессии;

- высшее образование направлено на реализацию задач народного хозяйства, вуз осуществляет подготовку конкретного специалиста к решению конкретных задач на производстве, народном хозяйстве, социальной сфере, поэтому существовал государственный заказ и распределение молодых специалистов, прежде всего это относится к деятельности отраслевых вузов.

Рассмотрим данный процесс на примере отраслевых вузов физической культуры и спорта. Китайская система высшего профессионального образования по структуре и содержанию образования ближе к советской и российской системе высшего профессионального образования, особенно это ярко проявляется в деятельности отраслевых университетов на примере отрасли физической культуры и спорта. Это позволяет создавать более эффективные интегративные связи для решения общих стратегических задач, стоящих перед отраслью физической культуры и спорта в России и Китае в условиях современной глобализации.

В Российской Федерации и Китайской народной республике исторически сложилась уникальная система высшего профессионального образования, которая определяется прежде всего плановой моделью функционирования системы государственного управления [7]. Государство через госзаказ на подготовку специалистов осуществляет государственную политику по подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием, необходимых для определенной отрасли народного хозяйства. Исходя из этого, стратегическое взаимодействие отраслевых национальных систем подготовки кадров с высшим профессиональным образованием для сферы физической культуры и спорта необходимо рассмотреть, опираясь на схожий алгоритм организации и управления международной деятельностью физкультурного вуза России и Китая.

Международная деятельность вуза физической культуры и спорта является важным компонентом в разработке и реализации стратегии в деятельности организации, результатом которой является создание сильного регионального или национального бренда. Международная деятельность вуза реализуется на основе пяти ключевых компонентов:

Первым компонентом является подготовка иностранных граждан с высшим профессиональным образованием по направлениям и профилям с получением квалификации бакалавр или магистр.

Основным направлением для привлечения абитуриентов для российских физкультурных вузов должны быть страны Латинской Америки, Ближнего Востока, Китая, Индии и севера Африки. В особую группу следует выделить абитуриентов из стран СНГ. Эти страны когда-то входили в состав СССР, они имеют систему физического воспитания и спорта, аналогичную или близкую к российской. К тому же большинство абитуриентов являются носителями русского языка, что значительно упрощает их обучение в вузе физической культуры и спорта.

Чтобы привлечь иностранных граждан, вуз должен обладать значительной силой бренда [1], что значительно упрощает процедуру выбора потенциальным абитуриентом именно того вуза, где он гарантированно получит качественное образование согласно величине затрат на обучение [2]. Большинство иностранных студентов, особенно из стран Юго-восточной Азии и Китая, обучаются за свой счет. Для той части студентов, которые обучаются по государственной программе своих стран (в основном это страны Ближнего Востока, Китая и Латинской Америки), выбор вуза делают государственные службы, ответственные за целевое обучение граждан своей страны. Абитуриенты из стран СНГ обучаются по целевым квотам данных стран или за счет оплаты обучения самим абитуриентом [5].

Необходимо помнить, что выпускники вуза, представители иностранных государств, являются самыми лучшими трансляторами бренда и корпоративной культуры вуза, в котором они учились на территории своей страны. Возможно, выпускники вуза через некоторое время займут руководящие посты в сфере физической культуры и спорта своей страны и смогут отправлять по целевым договорам абитуриентов для обучения в тот вуз, где когда-то обучались сами.

Вторым компонентом международной деятельности вуза является подготовка иностранных специалистов в аспирантуре и докторантуре. Данное направление деятельности зависит не только от силы бренда вуза, но и от научных школ, сложившихся в вузе физической культуры и спорта [4]. Научные школы вуза – это определенный знак качества подготовки молодого ученого к самостоятельной научной деятельности. Молодой ученый станет носителем корпоративной научной культуры и традиций, заложенных научным коллективом вуза в систему подготовки аспиранта или докторанта. Научные школы вуза являются тем ключевым фактором, который определяет возможность привлечения иностранных специалистов для получения ученой степени кандидата или доктора наук. Вернувшись на Родину, ученый станет транслятором научной школы вуза физической культуры и спорта в своей стране.

Третьим компонентом международной деятельности вуза являются международные программы по обмену студентами, магистрантами и аспирантами с другими иностранными вузами, прежде всего, между физкультурными вузами Китая и России [3]. Данные программы являются частью Болонского соглашения по содействию мобильности студентов и внедрению Европейской Системы Перевода Кредитов (ECTS) – это даст возможность ратификации зачетных единиц и оценок, полученных в процессе обучения в иностранном вузе, а студентам иностранного вуза ратификации зачетных единиц и оценок, полученных в российских вузах физической культуры и спорта. В реализации данного компонента есть ряд существенных проблем, которые возникнут перед вузом:

- высокий уровень владения иностранным языком (английским) среди как студентов, так и среди преподавателей, ведущих обучение иностранных граждан;
- финансирование программ обмена (в основном осуществляется за счет студентов, участвующих в программе);
- предоставление общежитий для студентов, приехавших в вуз по обмену.

На сегодняшнем этапе развития системы высшего физкультурного образования в Российской Федерации первые две проблемы являются самыми существенными на пути реализации мобильности студентов.

Четвертый компонент международной деятельности – привлечение иностранных специалистов высокой квалификации (доцентов и профессоров) к образовательной деятельности вуза физической культуры и спорта, или же российских ученых и педагогов для осуществления образовательной деятельности в иностранных вузах. Данный компонент международной деятельности в основном лежит в плоскости организационно-управленческой деятельности вуза, обмен научно-педагогическим опытом возможно осуществить в рамках стратегии развития вуза, к тому же это не потребует значительных затрат со стороны вуза, а эффект от реализации данного проекта будет превышать вложенные затраты. Данную работу можно считать фундаментальными вложениями в систему подготовки студентов, магистров и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава. Опыт иностранных специалистов можно трансформировать в создание долгосрочных международных контактов, как на уровне обмена педагогическим опытом, так и на уровне совместного научного взаимодействия при решении определённых научных целей и задач или же совместной реализации научных исследовательских грантов.

Пятый компонент международной деятельности – реализация совместных с иностранными специалистами грантов или научных исследований в сфере физической культуры и спорта [4]. Данный компонент напрямую связан с международным сотрудничеством ученых различных

стран между собой, а также с международным сотрудничеством вузов. Этот компонент определяется включением вузов физической культуры и спорта в различные объединения, прежде всего в ассоциацию вузов Азиатско-тихоокеанского региона или другие объединения, позволяющие вузам консолидировать усилия на программах взаимовыгодного сотрудничества или содействия студенческой мобильности.

Международная деятельность вуза физической культуры и спорта является одним из важнейших компонентов реализации эффективной стратегии развития образовательного учреждения, позиционирующее его как национальный центр подготовки кадров. Для отраслевых вузов большое значение имеет государственная политика и структура развития отрасли, отраженная в нормативно-правовых документах: законах, распоряжениях правительства, концепциях и стратегиях развития отрасли, а также в целевых программах развития отрасли. В системе вузовского управления эффективная реализация международной деятельности возможна только при создании мощной функциональной единицы (должности, отдела или управления) в прямом подчинении одного из проректоров для координации усилий линейных и других функциональных подразделений в реализации международной деятельности вуза физической культуры и спорта.

Список литературы

1. *Азарьева В.В.* Разработка бренда высшего учебного заведения как элемент построения системы менеджмента качества / В.В. Азарьева // Университетское управление: практика и анализ. 2004, № 2. С. 111 – 114.
2. *Андросова Г.А.* Экономические аспекты федеральных целевых программ развития физической культуры и спорта / Г.А. Андросова, В.Б. Мяконьков // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 7 (161). С. 14-18.
3. *Бакулев С.Е.* О выполнении целевых показателей Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года / С.Е. Бакулев, В.А. Таймазов, С.М. Ашкинази и др. // Ученые записки ун-та им. П.Ф. Лесгафта. 2018. № 8. С. 18-23.
4. *Красикова Т.Ю.* Научная школа как точка роста научного знания // Университетское управление: Практика и анализ. 2018, №1. С. 40-47.
5. *Латышев А.С.* Управление конкурентоспособностью современного российского университета: состояние, вызовы и ответы / А.С. Латышев, Ю.П. Похолков, М.Ю. Червач, А.Н. Шадская // Университетское управление: практика и анализ. 2017, №5. С. 56-62.
6. Материалы 1-го круглого стола Научного совета по физической культуре и спорту отделения образования и культуры РАО / под ред.: В.П.

Губа, С.Д. Неверковича ; Федер. гос. бюджет. учреждение “Рос. акад. образования” [и др.]. М., 2018. 187 с.

7. Стратегия прогностического развития общества в целях обеспечения безопасности страны : монография / под общ. ред.: Н.И. Калакова, С.Д. Неверковича; Ком. гос. думы РФ по обороне, ФГБУ “Рос. акад. образования” [и др.]. М.: Человек, 2018. 715 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Баймурзин Альберт Римович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики физической культуры и спорта факультета физической культуры Российского государственного социального университета. E-mail: miit511@mail.ru

Неверкович Сергей Дмитриевич – доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, профессор кафедры педагогики Российского государственного университета физической культуры, спорта, молодежи и туризма. E-mail: neverkovich@mail.ru

PROBLEMS AND STRATEGIES OF INTERNATIONAL ACTIVITY OF RUSSIAN AND CHINESE BRANCH UNIVERSITIES OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Baimurzin A.R. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory and Methodology of physical Culture and Sports of the Faculty of physical Culture of the Russian State Social University, Moscow, Russia. E-mail: miit511@mail.ru

Neverkovich S.D. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Academician of Russian Academy of Education, Professor of the Department of Pedagogy of the Russian State University of physical Culture, Sports, Youth and Tourism, Moscow, Russia. E-mail: neverkovich@mail.ru

The article deals with the main problems and strategies of the branch universities of physical culture and sports in the framework of international cooperation in the following areas: international exchange programs, training of specialists with higher professional education and training of scientific and pedagogical personnel. The following components of the international activities of the higher educational institutions of physical culture and sports are considered: training of foreign students, training of foreign specialists in postgraduate and doctoral studies, international programs for exchange of students, masters and graduate students, attraction of foreign specialists of high qualification for educational activities and realization of joint grants or scientific research in the field of physical culture and sports with foreign specialists.

Key words: higher professional education, universities of physical culture and sports, international cooperation, international activities of the University.

References

1. Azarieva V.V. Razrabotka brenda vysshego uchebnogo zavedeniya kak jelement postroeniya sistemy menedzhmenta kachestva. [Development of the

- brand of higher education institution as an element of building a quality management system]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. [University management: practice and analysis]*. 2004, No. 2. P. 111-114. (In Russ.)
2. Androsova G.A. Jekonomicheskie aspekty federal'nyh celevykh programm razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta. [Economic aspects of Federal target programs of physical culture and sport development]. G.A. Androsova, V.B. Myakonkov. *Scientific notes of the University P.F. Lesgaft*. 2018. No. 7 (161). P. 14-18. (In Russ.)
 3. Bakulev S.E. O vypolnenii celevykh pokazatelej Strategii razvitiya fizicheskoj kul'tury i sporta v Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. [On the implementation of target indicators of the Strategy for the development of physical culture and sport in the Russian Federation for the period up to 2020]. S.E. Bakulev, V.A. Taymazov, S.M. Ashkinazi et al. *Scientific notes of the University P.F. Lesgaft*. 2018. No. 8. P. 18-23. (In Russ.)
 4. Krasikova T.Yu. Nauchnaja shkola kak tochka rosta nauchnogo znanija. [Scientific school as a point of growth of scientific knowledge]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. [University management: Practice and analysis]*. 2018, No. 1. P. 40-47. (In Russ.)
 5. Latyshev A.S. Upravlenie konkurentosposobnost'ju sovremennogo rossijskogo universiteta: sostojanie, vyzovy i otvety. [Management of competitiveness of modern Russian University: state, challenges and answers]. A.S. Latyshev, Yu.P. Pokholkov, M.Yu. Chervach, A.N. Shadskaya. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz. [University management: practice and analysis]*. 2017, No. 5. P. 56-62. (In Russ.)
 6. Materialy 1-go kruglogo stola Nauchnogo soveta po fizicheskoj kul'ture i sportu otdelenija obrazovanija i kul'tury RAO. [Materials of the 1st round table of the Scientific Council on physical culture and sport of the Department of education and culture of RAE]. ed. by V.P. Guba, S.D. Neverkovich. Moscow, 2018. 187 p. (In Russ.)
 7. Strategija prognosticheskogo razvitiya obshhestva v celjah obespechenija bezopasnosti strany : monografija. [Strategy of prognostic development of society in order to ensure the security of the country: monograph]. The general editorship: N.A. Kulakov, S.D. Neverkovich. Com. state Duma of the Russian Federation. Moscow: Chelovek, 2018. 715 p. (In Russ.)

Анализ инвестиционных образовательных программ, реализуемых в проектах российско-китайского сотрудничества «Один пояс – один путь»

О. А. Фиофанова

(институт стратегии развития образования РАО, институт государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; e-mail: oafiofanova@instrao.ru)

Анализируются инвестиционные стратегии России и Китая в развитие человеческого капитала через образовательные программы, реализуемые в международных проектах «Один пояс – один путь», «Глобальное образование», «Университет ШОС» (Шанхайской организации сотрудничества). Рассматриваются проблемы неконгруэнтности национальных рамок квалификаций, международной профессионально-общественной аккредитации образовательных программ. Анализируются целевые модели экспорта образовательных услуг российских и китайских университетов.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, инвестиционные образовательные программы, национальные рамки квалификаций, экспорт образовательных услуг.

Страны мира, выстраивая политику развития, проектируют образование как фактор «мягкой силы» в международных проектах и сферу развития своего человеческого капитала. В стратегиях социально-экономического развития образование позиционируется как драйвер социально-экономического и научно-технологического прогресса [10; 11; 16; 19]. Стратегическая концепция Китая «Один пояс – один путь» выражает внешнеэкономический и внешнеполитический курс Китая с целью продвижения региональной экономической интеграции, развития единой транспортной магистрали в Евразии и продвижения китайских компаний на внешние рынки.

Госсовет Китайской народной республики, Государственный комитет по делам развития и реформ, Министерство иностранных дел и Министерство торговли Китая опубликовали стратегический документ – концепцию «Прекрасные перспективы и практические действия по совместному созданию Экономического пояса Шёлкового пути и Морского Шёлкового пути XXI века» (См. Рис. 1). В рамках данной концепции утверждена новая Правительственная стипендия «Шелковый путь».



Рис. 1. Маршруты нового шелкового пути

В рамках стипендии «Шелковый путь» [21] ежегодно Китай покрывает расходы на обучение десяти тысяч студентов из стран, расположенных вдоль пояса Шелкового пути, на высшее профессиональное образование и стажировки в Китае, а также на обучение двух тысяч пятьсот китайских студентов в этих государствах. Стипендия покрывает расходы на проживание: 700 RMB / месяц, стипендию: 2500 RMB / месяц, комплексную медицинскую страховку.

Необходимо отметить, что и Россия, и Китай с 2015 г. начали активно развивать программы экспорта образования и международные академические программы. Однако инвестиционные стратегии в области образования у стран разные. В 2015 г. Госсоветом КНР утверждена стипендиальная программа «Шелковый путь» в рамках стратегии «Прекрасные перспективы и практические действия по совместному созданию Экономического пояса Шёлкового пути и Морского Шёлкового пути XXI века» [8]. Распределение стипендий регулирует высший стипендиальный орган Китая – China Scholarship Council [17]. В России с 2014 г. реализуется государственная программа «Глобальное образование» [1]. Рамкой, регламентирующей данную инвестиционную образовательную программу, является Указ «О мерах по укреплению кадрового потенциала Российской Федерации» [14] и Постановление Правительства Российской Федерации [5].

Предметом анализа в нашем исследовании стали направления подготовки и содержание образовательных программ высшего образования,

являющихся инвестиционными в контексте государственных политик России и Китая по укреплению кадрового потенциала и интернационализации высшего образования. Основным методом исследования являлся метод контент-анализа, а также метод сравнительно-сопоставительного структурирования аналитики образовательных программ.

В результате проведенного анализа выявились отличия инвестиционных стратегий России и Китая в развитие кадрового потенциала и интернационализацию образования. В частности: китайская сторона вкладывает инвестиции в обучение студентов из Китая в российских университетах по направлениям подготовки «Юриспруденция», «Менеджмент», «Экономика», «Информационно-коммуникационные системы», «Образование и педагогика». «На выходе», т.е. по окончании программ, предъявляются следующие требования: защита проекта, институционализированного в российской правовой и социально-экономической системе (например, «Реализация методики языковой подготовки («китайский язык как неродной») в российской школе или университете», или «Институционализация проекта (наименование) в научно-производственном секторе России» и т.п.). Иными словами, речь идет об инвестиции в *технологическую ассимиляцию* обучающихся студентов в российской юрисдикции и экономике. В то же время, программы, реализуемые китайской стороной для приглашенных студентов из России и других стран с территорий вдоль нового шелкового пути, ориентированы на *культурную ассимиляцию* – погружение студентов в освоение языков, литературы, философии Китая. А именно: приглашение на обучение российских студентов в Китай на образовательные программы и направления подготовки: «Китайский язык», «Китайская культура», «Философия и синология Китая», в которых регламентированы требования «на входе»: знание китайского – HSK-6, знание английского – TOEFL / IELTS – не менее 80, план исследования или проекта на китайском или английском, наличие приглашения от потенциального научного руководителя, но никак не регламентированы требования «на выходе» (по окончании программы). В инвестиционных образовательных программах, как показывает мировая практика, для выпускников конструируются требования «на выходе», связанные либо с обязательствами «отработки» (например механизмы целевого обучения и регламенты трехгодичной отработки в отрасли [6] или механизм интеграции выпускной квалификационной работы в форме проекта / стартапа в отрасли [9]).

Несогласованность инвестиционных стратегий образования формирует вызов и задачи для России по конструированию регламентов «входа» и «выхода» по образовательным программам, уточнению интересов страны в международных образовательных проектах и задач

выработки образовательной политики в проектах интернационализации образования, экспорта образовательных услуг.

Российские университеты – участники проекта «Экспорт образования» [4; 7], объединившиеся в консорциум образовательных организаций высшего образования – экспортеров российского образования, реализуют следующие целевые модели экспорта образования:

1) Модель экспорта образования: внутренняя интернационализация (например, Университет ШОС – Шанхайской организации сотрудничества).

2) Модель экспорта образования: сетевые образовательные программы (как правило, такие программы проходят процедуру международной профессионально-общественной аккредитации на основе сопоставления и синхронизации национальных рамок квалификаций).

3) Модель экспорта образования: институциональное присутствие российских образовательных организаций за рубежом (например, открытие филиалов, структурных подразделений за рубежом: проект «Реактор атомных кадров» – филиал МИФИ в Узбекистане [3]).

4) Модель экспорта образования: онлайн-обучение (например, Courses in Russia [12; 18]).

5) Модель экспорта образования: международная аккредитация образовательных программ, например, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого реализует программы двойных дипломов, прошедших международную профессионально-общественную аккредитационную экспертизу в российском национальном центре профессионально-общественной аккредитации и немецком Институте аккредитации, сертификации и обеспечения качества ACQUIN, Германия [2], а также и некоторые другие университеты реализуют программы двойных дипломов.

Проблема реализации пятой модели с азиатскими университетами заключается в том, что исторически развивалась европейская рамка квалификаций, в соответствии с принципами которой на основании Болонского и Туринского процессов, Берлинского коммюнике разрабатывались методологические подходы для определения и сравнения ценности квалификаций на отраслевом, региональном уровне, и была принята рамочная структура квалификаций [20]. В университетах Китая эта идея и методология ещё недостаточно институционализированы, ни в правовом, ни в педагогическом контексте. Поэтому в реестре прошедших международную аккредитацию программ высшего образования университеты Китая не присутствуют по причине отсутствия в стране институциональной возможности и организации международной аккредитации образовательных программ при сопоставлении рамок квалификаций (См. Таблицу) [15].

Таблица. Страны институции международной аккредитации образовательных программ

№	Страны	Международная аккредитация образовательных программ
1	ECG in Albanian	Translated by the Kosovo Accreditation Agency
2	ECG in Basque	Translated by the Uniibasq
3	ECG in Bosnian	Translated by Suzana Trubalic within the framework of the EU-funded twiningproject Strengthening Institutional Capacities for Quality Assurance
4	ECG in Bulgarian	Translated by the National Evaluation and Accreditation Agency of Bulgaria
5	ECG in Catalan	Translated by AQU Catalunya
6	ECG in Crdatian	Translated by the Agency for Science and Higher Education
7	ECG in Dutch	Translation commissioned by the Ministry of Education, Culture and Science
8	ECG in French by Reseau FRAQ	Translation by Erasmus French
9	ECG in Georgian	Translation by Erasmus Georgia
10	ECG in German	Translated by the German Rectors Conference
11	ECG in Hungarian	Hungarian Trnslation OFI in cooperation with the Hungarian Accreditation Committee
12	ECG in Irish (Gaeilge)	Translated by Quality and Qualifications Ireland
13	ECG in Japanese	Translated by the National Institution for Academic Degrees and University Evaluation
14	ECG in Kazakh	Translated by the Independent Kazakh Agency for Quality Assurance in Education
15	ECG in Latvian	Translated by the Academic Information Centre
16	ECG in Lithuanian	Translated by the Centre for Quality Assessment in Higher Education
17	ECG in Romanian	Translated by the Translated by the Agency for Quality Assurance in Higher Education
18	ECG in Russian	Translated by the National Centre of Public Accreditation

Возможно, именно по этому ряду причин большая доля стран в мировом рынке образовательных услуг принадлежит европейским странам (См. Рис.2).



Рис.2. Доля стран в мировом рынке образовательных услуг по экспорту образования

Конечно, у России есть соглашения со странами Европы и Азии о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях. В частности – соглашение между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской народной Республики о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях [13]. Но это не решает проблем конгруэнтности национальных рамок квалификаций, сопоставления гармонизации образовательных программ и признания ценности квалификаций в разных странах в условиях академической, профессиональной трудовой мобильности.

Все обозначенные выше проблемы требуют решения и выработки образовательной политики в области интернационализации образования, экспорта образовательных услуг, международных инвестиционных образовательных программ и признания квалификаций.

Список литературы

1. Государственная программа «Глобальное образование» [Электронный ресурс] // Глобальное образование. URL: <http://educationglobal.ru/ns/overview/> (дата обращения 01.12.2019).
2. Международная аккредитация образовательных программ [Электронный ресурс] // Аккредитация в образовании. №4 (112) 2019. URL: https://akvobr.ru/mezhdunarodnaya_akkreditatsiya_obrazovatelnyh_programm.html (дата обращения 01.12.2019).

3. НИЯУ МИФИ открывает филиал в Узбекистане [Электронный ресурс] // МИФИ. URL: <https://mephi.ru/special/press/1387/127659/> (дата обращения 01.12.2019).
4. Паспорт приоритетного проекта «Развитие экспортного потенциала российской системы образования» (утвержден Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 30.05.2017 г. №6) [Электронный ресурс] // D-Russia. URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/06/education_export.pdf (дата обращения 01.12.2019).
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 20.06.2014 г. №568 «О мерах по социальной поддержке граждан Российской Федерации, самостоятельно поступивших в ведущие иностранные образовательные организации и обучающихся в них по специальностям и направлениям подготовки, качество обучения по которым соответствует лучшим мировым стандартам, и по обеспечению их трудоустройства в организации, зарегистрированные на территории Российской Федерации, в соответствии с полученной квалификацией».
6. Постановление Правительства РФ от 21.03.2019 №302 «О целевом обучении по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования и признании утратившим силу Постановления Правительства Российской Федерации от 27.11.2013 г. №1076».
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 08.05.2019 г. №569 «Об утверждении Правил предоставления грантов в форме субсидий из федерального бюджета на реализацию отдельных мероприятий федерального проекта «Экспорт образования» национального проекта «Образование».
8. Прекрасные перспективы и практические действия по совместному созданию «Экономического пояса Шёлкового пути» и «Морского Шёлкового пути XXI века». Издано с санкции Госсовета КНР. Март, 2015. Пекин: Издательство литературы на иностранных языках. С. 6–7.
9. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 №1367 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры»
10. Прогноз долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г. [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. URL: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf> (дата обращения 01.12.2019).
11. Распоряжение Правительства РФ от 24.06.2017 г. №1325 «Об утверждении плана реализации Стратегии научно-технологического развития» [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. URL: <http://government.ru/docs/28270/> (дата обращения 01.12.2019).

12. Создан сайт-каталог онлайн-курсов – Courses in Russia [Электронный ресурс] // МИФИ. URL: <https://mephi.ru/special/press/1387/127659/> (дата обращения 01.12.2019).
13. Статья 3 и статья 4 Соглашения между Правительством Российской Федерации и Правительством Китайской народной Республики о взаимном признании документов об образовании и ученых степенях (статус: действует с 26.06.1995) [Электронный ресурс] // Правительство Российской Федерации. URL: https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/confirmation/idokb_2577_225553 (дата обращения 01.12.2019).
14. Указ Президента Российской Федерации от 28.12.2013г. №967 «О мерах по укреплению кадрового потенциала Российской Федерации».
15. European Association for Quality Assurance in Higher Education [Электронный ресурс] // ENQA. URL: www.enqa.eu (дата обращения 01.12.2019).
16. China`s 12th Five-Year Plan: Overview. March 2011, KPMG. China.
17. China Scholarship Council [Электронный ресурс] // Campuschina. URL: <http://www.campuschina.org/universities/index.html> (дата обращения 01.12.2019).
18. Courses in Russia: Learning is the Eve of the Mind [Электронный ресурс] // Coursesinrussia. URL: <http://coursesinrussia.com> (дата обращения 01.12.2019).
19. Innovation in China. Operation, Performance and Prospects for China`s Industrial Innovation System: Impact of Reform and Globalization. N.Y.: The Levin Institute, SUNY, 2006 [Электронный ресурс] // Razvitie nauki I tehniki v Kitae. URL: <http://voprosik.net/razvitie-nauki-i-tehniki-v-kitae/> (дата обращения 01.12.2019).
20. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education Berlin, 19 September 2003 [Электронный ресурс] // Vlaanderen URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf (дата обращения 01.12.2019).
21. 国家留学基金委来华留学网上报名系统 [Электронный ресурс] // Csc.edu. URL: <http://www.csc.edu.cn/studyinchina> (дата обращения 01.12.2019).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

Фиофанова Ольга Александровна – доктор педагогических наук, доцент, заведующая Центром научных программ и научной информации Института стратегии развития образования Российской академии образования, профессор Института государственной службы и управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. E-mail: oafiofanova@instrao.ru

ANALYSIS OF INVESTMENT EDUCATIONAL PROGRAMS IMPLEMENTED IN THE RUSSIAN-CHINESE COOPERATION PROJECTS “ONE BELT – ONE WAY”

Fiofanova Olga Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Centre of scientific programs and scientific information Institute for Strategy of Education Development of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: oafiofanova@instrao.ru

The investment strategies of Russia and China in the development of human capital are analyzed through educational programs implemented in the international projects “One Belt, One Way”, “Global Education”, “SCO University” (Shanghai Cooperation Organization). The problems of incongruence of the national qualifications framework, international professional and public accreditation of educational programs are considered. The target export models of educational services of Russian and Chinese universities are analyzed.

Key words: internationalization of higher education, investment educational programs, national qualifications framework, export of educational services.

References

1. Gosudarstvennaya programma «Global'noe obrazovanie» [Elektronnyy resurs]. Global'noe obrazovanie [Global Education]. URL: <http://educationglobal.ru/ns/overview/> (Accessed 01.12.2019).
2. Mezhdunarodnaya akkreditaciya obrazovatel'nyh program [Elektronnyy resurs]. Akkreditaciya v obrazovanii [Accreditation in education] №4 (112) 2019. URL: https://akvobr.ru/mezhdunarodnaya_akkreditatsia_obrazovatelnyh_programm.html (Accessed 01.12.2019).
3. NIYAU MIFI otkryvaet filial v Uzbekistane [Elektronnyy resurs]. Moscow: MIFI. URL: <https://mephi.ru/special/press/1387/127659/> (Accessed 01.12.2019).
4. Pasport prioritetnogo proekta «Razvitie eksportnogo potentsiala rossijskoj sistemy obrazovaniya» (utverzhen Prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiya i prioritetnym proektam (protokol ot 30.05.2017 g. №6) [Elektronnyy resurs]. Moscow: D-Russia. URL: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/06/education_export.pdf (Accessed 01.12.2019).
5. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 20.06.2014g. №568 «O merah po social'noj podderzhke grazhdan Rossijskoj Federacii, samostoyatel'no postupivshih v vedushchie inostrannye obrazovatel'nye organizacii i obuchayushchihsya v nih po special'nostyam i napravleniyam podgotovki, kachestvo obucheniya po kotorym sootvetstvuet luchshim mirovym standartam, i po obespecheniyu ih trudoustrojstva v organizacii, zaregistrirovannye na territorii Rossijskoj Federacii, v sootvetstvii s poluchennoj kvalifikaciej».

6. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 21.03.2019 №302 «O celevom obuchenii po obrazovatel'nyim programmam srednego professional'nogo i vysshego obrazovaniya i priznanii utrativshim silu Postanovleniya Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 27.11.2013g. №1076».
7. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 08.05.2019g. №569 «Ob utverzhdenii Pravil predostavleniya grantov v forme subsidij iz federal'nogo byudzheta na realizaciyu otdel'nyh meropriyatij federal'nogo proekta «Eksport obrazovaniya» nacional'nogo proekta «Obrazovanie».
8. Prekrasnye perspektivy i prakticheskie dejstviya po sovместnomu sozdaniyu «Ekonomiceskogo poyasa SHyolkovogo puti» i «Morskogo SHyolkovogo puti XXI veka». Izdano s sankcii Gossoвета KNR. Mart, 2015. Pekin: Izdatel'stvo literatury na inostrannyhazykah. pp. 6–7.
9. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 19.12.2013 №1367 «Ob utverzhdenii Poryadka organizacii i osushchestvleniya obrazovatel'noj deyatel'nosti po obrazovatel'nyim programmam vysshego obrazovaniya – programmam bakalavriata, programmam specialiteta, programmam magistratury».
10. Prognoz dolgosrochnogo social'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 g. [Elektronny resurs]. Pravitelstvo Rossijskoj Federacii. [Government of Russian Federation] URL: <http://static.government.ru/media/files/41d457592e04b76338b7.pdf> (Accessed 01.12.2019).
11. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24.06.2017 g. №1325 «Ob utverzhdenii plana realizacii Strategii nauchno-tekhnologicheskogo razvitiya» [On approval of the plan of implementation of the Strategy of scientific and technological development]. Pravitelstvo Rossijskoj Federacii. [Government of Russian Federation]
12. Sozdan sajt-katalog onlajn kursov - Courses in Russia [Elektronny resurs]. [Online course catalog - Courses in Russia has been created] Moscow: MIFI. URL: <https://mephi.ru/special/press/1387/127659/> (Accessed 01.12.2019).
13. Stat'ya 3 i stat'ya 4 Soglasheniya mezhdru Pravitel'stvom Rossijskoj Federacii i Pravitel'stvom Kitajskoj narodnoj Respubliki o vzaimnom priznanii dokumentov ob obrazovanii i uchenyh stepenyah (status: dejstvuet s 26.06.1995) [Elektronny resurs]. [Agreements between The Government of the Russian Federation and The Government of the People's Republic of China on mutual recognition of educational documents and academic degrees] Pravitelstvo Rossijskoj Federacii. [Government of Russian Federation] URL: https://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/confirmation/idokb_2577_225553 (Accessed 01.12.2019).
14. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 28.12.2013g. №967 «O merah po ukrepleniyu kadrovogo potenciala Rossijskoj Federacii». [Decree of the President of the Russian Federation of December 28, 2013. №967 “On measures to strengthen the personnel potential of the Russian Federation”]

15. European Association for Quality Assurance in Higher Education [Elektronnyi resurs]. www.enqa.eu (Accessed 01.12.2019).
16. China`s 12th Five-Year Plan: Overview. March 2011 KPMG China.
17. China Scholarship Council [Elektronnyi resurs]. Campuschina. URL: <http://www.campuschina.org/universities/index.html> (Accessed 01.12.2019).
18. Courses in Russia: Learning is the Eve of the Mind [Elektronnyi resurs]. Courses in Russia. URL: <http://coursesinrussia.com> (Accessed 01.12.2019).
19. Innovation in China. Operation, Performance and Prospects for China`s Industrial Innovation System: Impact of Reform and Globalization. N.Y.: The Levin Institute, SUNY, 2006 [Elektronnyi resurs]. Razvitie nauki I texniki v Kitae. URL: <http://voprosik.net/razvitie-nauki-i-texniki-v-kitae/> (Accessed 01.12.2019).
20. Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlin, 19 September 2003 [Elektronnyi resurs]. Vlaanderen. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf (Accessed 01.12.2019).
21. 国家留学基金委来华留学网上报名系统 [Elektronnyi resurs]. Csc.edu. URL: <http://www.csc.edu.cn/studyinchina> (Accessed 01.12.2019).