

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал



Отечественная и зарубежная педагогика

№ 5 (101) том 1
2024

СОДЕРЖАНИЕ

Цитата номера 5

СТРАТЕГИЯ И ПОЛИТИКА ОБРАЗОВАНИЯ

- А. А. Кашаев* Образовательное пространство как фактор развития региональной системы общего образования 6
- И. Б. Тимофеева, Д. С. Миндыла* Динамика развития управленческой деятельности директора образовательной организации 27

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПАРАТИВИСТИКА

- И. А. Тагунова* Современное состояние профильного обучения в зарубежных странах 39
- Чжан Шуан, Н. В. Карнаух* Роль центров патриотического воспитания в реализации идеи национального единства в Китае 55
- Хэ Цзэ* Развитие метафорической компетенции китайских учащихся при обучении русской лексике 73
- М. В. Подковырова* Краткая характеристика истории детского театра и театральной педагогики в системе образования западноевропейских стран 87

ДИДАКТИКА И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

- И. А. Гавриков* Печатный и цифровой тексты как педагогический инструментальный формироваия читательской грамотности младших школьников 98

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

- Ж. В. Садовникова* Превентивная антисектантская работа с молодежью 111

ИНФОРМАЦИОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА

<i>С. В. Боголепова, М. Г. Жаркова</i>	Исследование потенциала генеративных моделей для оценивания эссе и обеспечения обратной связи	123
--	---	-----

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

<i>М. А. Захарова, Е. А. Исакович</i>	Лингвистические и методические основы обучения детей русской грамматике, отраженные в учебнике К. Д. Ушинского «Родное слово. Год 3-й. Первоначальная практическая грамматика с хрестоматией»	138
---	---	-----

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Ю. Ю. Пустыльник</i>	Управление авторскими правами как фактор профессионального развития учителя.....	155
<i>Н. В. Севрюкова, А. С. Жирнова</i>	Педагогическое сопровождение учащихся пенсионного возраста с разным типом самооценки на занятиях по масляной живописи	170

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

<i>А. А. Гирицкий, А. О. Лепетюхина</i>	Образование в эпоху позднего модерна: к вопросу о социокультурных основаниях компетентностного подхода.....	187
Требования к оформлению статьи		201
Объявление о наборе в аспирантуру и докторантуру.....		202

Научный и информационно-аналитический педагогический журнал
«ОТЕЧЕСТВЕННАЯ И ЗАРУБЕЖНАЯ ПЕДАГОГИКА»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС77-63015 от 10.09.2015.

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт стратегии развития образования»

Журнал включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Журнал размещен в каталоге научной периодики РИНЦ на платформе Научной электронной библиотеки eLibrary.ru

Журнал также индексируется в 10 российских и международных базах данных, в том числе: OCLC WorldCat, BASE, ROAR, RePEc, OpenAIRE, Соционет, EBSCO A-to-Z, EBSCO Discovery Service

Адрес редакции

101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16

Тел.: 8 (495) 621-33-74

E-mail: redactor@instrao.ru

Сайт: ozp.instrao.ru

Периодичность: 6 номеров в год

Тираж 300 экз.

Свободная цена

Верстка: *В. В. Симонова*

Формат 60х90/16. Подписано в печать 25.10.2024.

Печать цифровая. Объем 13 п.л., 204 стр.

ООО «Паблит», г. Москва, ул. Полярная, 31В, стр. 1. Заказ

При использовании материалов журнала ссылка обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.

Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Уважаемые авторы!

Редакция и учредитель журнала просят присылать предложения о публикации своих статей на адрес редакции.

Индекс для подписчиков по каталогам «Почта России»
и «Урал-Пресс»: **83284**

12+

Журнал «Отечественная и зарубежная педагогика» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов ВАК

Редакционная коллегия

Главный редактор – **Иванова С. В.**, академик РАО, доктор философских наук, профессор
 Выпускающий редактор – **Петрашко О. О.**

Члены редколлегии

Александрова О. М., кандидат педагогических наук
Гукаленко О. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Елкина И. М., кандидат педагогических наук
Лазебникова А. Ю., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук
Логвинова И. М., кандидат педагогических наук, доцент
Ломкина Т. Ю., доктор педагогических наук,

профессор
Овчинников А. В., доктор педагогических наук
Осмоловская И. М., доктор педагогических наук
Пустыльник М. Л., кандидат химических наук
Пустыльник Ю. Ю., кандидат педагогических наук
Роберт И. В., академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
Рыдзе О. А., кандидат педагогических наук
Селиванова Н. Л., академик РАО, доктор педаго-

гических наук, профессор
Степанов П. В., доктор педагогических наук
Сериков В. В., член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Сорина Г. В., доктор философских наук, профессор
Тагунова И. А., доктор педагогических наук
Ускова И. В., кандидат педагогических наук
Шихнабиева Т. Ш., доктор педагогических наук, доцент

EDITORIAL BOARD

Olga M. Aleksandrova, PhD (Education) (Russia)
Olga V. Gukalenko, Dr. Sc. (Education), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education (Russia)
Irina M. Elkina, PhD (Education) (Russia)
Svetlana V. Ivanova, Chief Editor of the Journal “Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika”, Academician of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Anna Yu. Lazebnikova, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education)
Irina M. Logvinova, PhD (Education), Associate Professor (Russia)

Tatyana Yu. Lomakina, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Anatolij V. Ovchinnikov, Dr. Sc. (Education) (Russia)
Irina M. Osmolovskaya, Dr. Sc. (Education) (Russia)
Olga O. Petrashko, Executive Editor of the Journal “Otechestvennaya i Zarubezhnaya Pedagogika” (Russia)
Mikhail L. Pustynnik, PhD (Chemistry) (Russia)
Yulia Yu. Pustynnik, PhD (Education) (Russia)
Irena V. Robert, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor
Oxana A. Rydze, PhD (Education) (Russia)
Vladislav V. Serikov, Corresponding Member

of the Russian Academy of Education, Dr. Sc. (Education), Professor (Russia)
Natalia L. Selivanova, Academician of the Russian Academy of Education, Dr.Sc. (Education), Professor (Russia)
Galina V. Sorina, Dr. Sc. (Philosophy), Professor (Russia)
Pavel V. Stepanov, Dr.Sc. (Education), (Russia)
Elrina A. Tagunova, Dr. Sc. (Education) (Russia)
Irina V. Uskova, PhD (Education) (Russia)
Tamara Sh. Shikhnaбиеva, Dr.Sc. (Education), Associate Professor



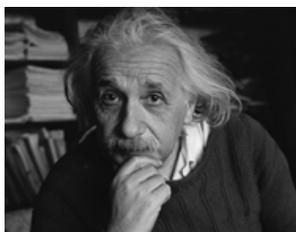
Мудрость... исходит не от возраста, а от образования и обучения.

Антон Чехов



Педагоги — это единственный класс людей, для практической деятельности которых изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной.

Константин Ушинский



Посвятите себя обучению на протяжении всей жизни. Самый ценный актив, который у вас когда-либо был, — это ваш ум и то, что вы в него вкладываете.

Альберт Эйнштейн



Преподавание истории, литературы, искусств, пения призвано расширять у людей возможности восприятия мира культуры, делать их счастливыми на всю жизнь.

Дмитрий Лихачев



А. А. Кашаев

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 6–26.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 6–26.

Научная статья
УДК 37:005.6(470-43)
doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-6-26

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Андрей Анатольевич Кашаев
Рязанский институт развития образования, Рязань,
Россия,
kaandr@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2081-5509

Аннотация. Актуальность рассмотрения проблемы формирования единого образовательного пространства обусловлена экзистенциальной необходимостью повышения качества образовательных результатов с целью достижения научного и технологического суверенитета нашей страны. В статье представлены результаты исследования, посвященного методологии развития региональной системы общего образования в условиях единого образовательного пространства Российской Федерации. Анализ его многоуровневой и полисубъектной структуры, соотношения с образовательной средой и региональной системой общего образования позволил автору обосновать значение образовательного пространства как фактора развития региональной системы общего образования. Были определены группы факторов, обуславливающие данную миссию пространства, а также сделан вывод о том, что они становятся условиями развития региональной системы общего образования как организованной образовательной среды. На

отдельных примерах собственного продуктивного опыта управления была подтверждена взаимосвязь регионального и федерального образовательных пространств в достижении качества общего образования. Выявлено место социокультурных факторов в обогащении содержания образования и в создании условий для равновесного характера региональной системы общего образования, в обеспечении ее возможностями для эффективного развития. Результаты проведенного исследования могут быть использованы управленческими командами в создании разноуровневых программ развития сферы школьного образования, учтены в реализации региональных проектов, направленных на повышение качества образовательных результатов.

Ключевые слова: общее образование, единое образовательное пространство, факторы формирования образовательного пространства, образовательная среда, региональная система общего образования

Для цитирования: Кашаев А. А. Образовательное пространство как фактор развития региональной системы общего образования // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 6–26. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-6-26

Original article

EDUCATIONAL SPACE AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF THE REGIONAL GENERAL EDUCATION SYSTEM

Andrey A. Kashaev
Ryazan Institute for Educational Development, Ryazan, Russia,
kaandr@mail.ru, ORCID ID: 0000-0003-2081-5509

Abstract. The relevance of considering the problem of forming a unified educational space is due to the existential need to improve the quality of educational results in order to achieve the scientific and technological sovereignty of our country. The article presents the results of a study devoted to the methodology of the development of the regional system of general education in the conditions of the unified educational space of the Russian Federation. The analysis of its multilevel and multi-subject structure, its relationship with the educational environment and the regional system of general education allowed the author to substantiate the importance of the educational space as a factor in the development of the regional system of general education. The groups of factors that determine this mission of the space were identified, and it was also concluded that they become conditions for the development of the regional general education system as an organized educational environment. Using individual examples of their own productive management experience, the relationship between regional and federal educational spaces in achieving the quality of general

education was confirmed. The place of socio-cultural factors in enriching the content of education and in creating conditions for the balanced nature of the regional general education system, in providing it with opportunities for effective development is revealed. The results of the conducted research can be used by management teams in the creation of multi-level programs for the development of school education, taken into account in the implementation of regional projects aimed at improving the quality of educational results.

Keywords: general education, unified educational space, factors of formation of educational space, educational environment, regional system of general education

For citation: Kashaev A. A. Educational space as a factor in the development of the regional general education system. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5):6–26. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–101–6–26

Введение

Подготовка педагогов, управленцев и лидеров образования, способных обеспечить условия выполнения стратегической задачи России по достижению ее национального и технологического суверенитета, становится экзистенциальной необходимостью государства. Здесь общее образование в значительной степени является фундаментальной основой формирования и приумножения потенциала человека как главного субъекта передачи личностного, интеллектуального, духовно-нравственного, гражданско-патриотического и профессионального опыта, накопленного им самим и предоставленного ему предшественниками. Данная миссия современной российской школы должна обеспечить возможность ответов на беспрецедентные цивилизационные вызовы, стоящие перед нашей страной.

Региональная система общего образования — неотъемлемая составная часть российской системы общего образования. Их взаимозависимость — одно из инфраструктурных требований при формировании единого образовательного пространства, являющегося условием решения важнейших социально-экономических задач.

Сегодня подробно описаны особенности управления региональной системой общего образования в условиях ее цифровой трансформации, исследованы механизмы, определяющие достижение качества образования. Вместе с тем сложный, противоречивый и нелинейный характер ее развития требует изучения тех факторов, которые оказывают на нее воздействие в части выбора ею оптимальных условий, обеспечения эффективных процессов и достижения планируемых результатов.

Одним из факторов развития региональной системы общего образования является образовательное пространство, его структура и содержание: система существует в пределах данного пространства, обусловлена его проявлениями и одновременно взаимодействует с ним, достигая своего нового качества.

Особо актуальным в настоящее время является поиск подходов к организации полисубъектного управления на уровне целеполагания, структурирования содержания деятельности и развития региональных систем общего образования с учетом федеральных требований единого образовательного пространства. Эти подходы предполагают опору, с одной стороны, на уникальный характер регионального социокультурного компонента, а с другой — на потенциал общероссийской системы образования, законодательно и организационно обеспечивающей возможности для достижения необходимого единства.

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы. Единство образовательного пространства на территории Российской Федерации стало одним из базовых принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования, закрепленных в статье 3 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [23]. Формирование единого образовательного пространства в нашей стране органично связано с выполнением задач, определенных важнейшими федеральными документами стратегического характера — Указом Президента России от 9 ноября 2022 года № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», Указом Президента от 7 мая 2024 года № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [20; 21].

Сегодня управление интеграционными процессами в системе общего образования отвечает целям «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», «Стратегии пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года», а также «Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [18; 19; 22].

Пространство как таковое исследуется на протяжении столетий, однако до настоящего времени оно является одной из самых сложных и многомерных категорий. Философия, математика, социология, область естественно-научных дисциплин по-разному

Образовательное пространство как фактор развития... |

определяют его. В связи с этим не существует общепринятого универсального определения пространства. Каждая из наук и научных областей предлагает нам свое определение, выделяя его из собственного контекста.

Экономическое, политическое, информационное, образовательное пространства имеют социальный характер и в значительной степени связаны с социальным пространством, в понятийно-компонентный круг которого входят некоторые философские категории, поскольку содержание самого понятия «социальное пространство» тяготеет не только к миру социологии, но и к области философии, а также и к науке управления. В этой связи в основу определения одного из социальных пространств — образовательного — могут быть положены понятия как одной отрасли, так и других.

Образовательное пространство — предмет многолетнего исследования ведущих ученых в области педагогики и образования. Отсутствие единства в его определении вызвано различными подходами к его исследованию: оно может рассматриваться как структурное, философское явление и т. п., что затрудняет его изучение и понимание его места в педагогических и управленческих процессах, в достижении качества образовательных результатов и повышении уровня профессиональных педагогических компетенций.

В подобных условиях необходимо определить потенциал образовательного пространства, в том числе единого, в развитии региональной системы общего образования, относящейся к важнейшему уровню современной школы России.

На основе теоретического анализа поставленной проблемы и исследования существующей практики был выявлен ряд противоречий. С одной стороны, такие явления, как образовательное пространство, образовательная среда, система образования, получили научное описание и осмыслены научным сообществом, с другой стороны, обнаруживается неопределенность в понимании их сущностного соотношения. Противоречие существует между наличием выявленных факторов формирования образовательного пространства и отсутствием описания механизмов влияния данных факторов на региональную систему общего образования. Кроме того, в условиях формирования единого образовательного пространства требуется большая конкретизация описания взаимосвязи регионального и федерального образовательных пространств в достижении качества общего образования.

Данные противоречия позволили сформулировать проблему исследования: при каких условиях образовательное пространство становится фактором развития региональной системы общего образования?

В исследованиях Б. Л. Вульфсона, Л. С. Выготского, С. К. Гураль, А. М. Новикова, Р. Е. Пономарева исследуются различные аспекты образовательного пространства и образовательной среды. Соотношение понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда» раскрыто в трудах С. В. Ивановой и О. Б. Иванова. В работах С. К. Бондыревой, А. П. Лиферова, В. А. Мясникова представлены результаты исследования единого образовательного пространства. С позиций поликультурного подхода современное образовательное пространство рассмотрено в трудах В. П. Борисенкова и О. В. Гукаленко.

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составляют системный, целостный, пространственный, средовой и синергетический подходы к рассмотрению образовательного пространства, образовательной среды и региональной системы общего образования, их структур и соотношения. Культурологический и аксиологический подходы позволили рассмотреть социокультурные факторы формирования образовательного пространства, их место в повышении качества образовательных результатов современной российской школы. Контекст решения поставленных в исследовании задач обусловил использование процессного подхода.

Для достижения цели использовалась совокупность теоретических (анализ, синтез, аналогия, обобщение, абстрагирование и конкретизация) и эмпирических методов (изучение литературы, нормативно-правовых документов, результатов деятельности региональных управленческих команд).

Кроме того, для уточнения отдельных аспектов предмета исследования получил обобщение опыт системы образования Рязанской области.

Результаты исследования, обсуждение

Исследование образовательного пространства страны как фактора развития региональной системы общего образования требует изучения его сущности и характеристик. Без понимания образовательного пространства в собственном структурном единстве, сущности взаимодействия его субъектов и объектов затруднительно найти ее решение.

Образовательное пространство как фактор развития... |

А. М. Новиков определяет региональное *образовательное пространство* «как совокупность всех субъектов региона, прямо или косвенно участвующих в образовательных процессах, либо заинтересованных в них». Данными субъектами являются «все физические и юридические лица региона, весь регион, только взятый в определенном аспекте — отношении к образованию» [15, с. 243].

Б. Л. Вульфсон, давая характеристику образовательному пространству (мировому), также структурно определяет его как «совокупность всех образовательных и воспитательных учреждений, от детских садов до университетов и последи дипломных образовательных структур, национальных и международных научно-педагогических центров» [4, с. 27].

Р. Е. Пономарев под образовательным пространством понимает «вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого выступает приращение индивидуальной культуры» [17, с. 45]. В данном определении среда выступает пространственным индикатором, обеспечивающим условия для личностного развития ключевого субъекта образования.

Средовой подход к определению образовательного пространства В. П. Борисенковым, О. В. Гукаленко, О. Б. Ивановым, С. В. Ивановой обогатил представление о нем как о социокультурном компонентном явлении, рассмотрение которого требует философского обобщения.

Делая акцент на таком качестве содержания рассматриваемого понятия, как поликультурность, В. П. Борисенков и О. В. Гукаленко рассматривают его как «особую реальность, создаваемую на основе укрупнения связей региональных образовательных систем, обеспечения условий для их культурного взаимообмена и взаиморазвития, направленную на подготовку молодежи к жизни в условиях многокультурной и многонациональной среды» [6, с. 9].

И здесь понимание образовательного пространства неотделимо от понятия «среда». Отношение понятий «образовательное пространство» и «образовательная среда», их связь также раскрыты в ряде исследований.

Образовательная среда является, в сущности, социальной средой, которой в образовательном процессе Л. С. Выготский придавал огромное значение. Ее пластичность «делает ее едва ли не самым гибким средством воспитания: элементы среды находятся между собой не в скованном и неподвижном состоянии, а в изменчивом, легко меняю-

щем свои формы и очертания. Комбинируя известным образом эти элементы, человек может создавать всякий раз новые и новые формы социальной среды» [5, с. 44].

С. К. Гураль на основе выводов Л. С. Выготского рассматривает среду «не только как объект, но и как субъект образовательного пространства. Активность среды создает новое качество системы отношений субъектов образовательного пространства» [7, с. 15]. Среда способна определить другие субъекты, управлять ими, «производить селекцию их состояний». Исходя из описания среды, под образовательным пространством автор понимает «динамическое единство субъектов образовательного процесса и системы их отношений» [7, с. 15].

При этом формирующаяся целостность современной системы общего образования страны предполагает расширение уточняемого здесь круга основных элементов взаимодействия: учитель, ученик, среда между ними. Перечень данных субъектов может быть дополнен родителями, а среда конкретизирована наличием в ней множества разноуровневых субъектных и объектных компонентов, от действительного проявления которых зависит развитие образовательного пространства, его качества, обусловленного собственной миссией, определенными целями и задачами.

В этом отношении более универсален подход С. В. Ивановой и О. Б. Иванова к определению образовательного пространства и образовательной среды. *Образовательное пространство* — это «объектный мир, совокупность имеющих отношение к образованию объектов, создающих и наполняющих это пространство, и одновременно предмет субъектной деятельности, заключающейся в восприятии, действии, воздействии субъектов на это пространство» [8, с. 16]. При этом *образовательная среда* рассматривается как компонент образовательного пространства — социальное окружение участников образовательных отношений с многоуровневой структурой вертикальных взаимосвязей между уровнями, которая характеризуется системой межличностных отношений субъектов образовательного процесса, педагогическими ситуациями, условиями, собственными средовыми факторами, другими свойствами.

Сущность *регионального образовательного пространства*, исходя из данных определений, состоит в том, что оно представляет собой совокупность отношений внутри региональной системы

Образовательное пространство как фактор развития... |

образования в ее образовательной среде, обусловленных стоящими перед ее субъектами и объектами целями и задачами, как внутренними, так и внешними.

Что касается единого образовательного пространства, сегодня нет его общепринятого определения, хотя существуют его характеристики или установлены факторы его формирования, сформулированные несколькими исследователями: С. К. Бондыревой, А.П. Лиферовым, В. А. Мясниковым и др.

Так, С. К. Бондырева, определяя единое образовательное пространство, рассматривает его в качестве системы многоплановых и многомерных отношений, развивающихся в процессе организации и трансляции совокупности знаний, функционирующей в реальном пространственно-временном континууме, отличающейся способностью к взаимодействию субъектов действия, мобильностью и стабильностью структур [3, с. 27–28].

А. П. Лиферов, характеризуя единое образовательное пространство, среди его особенностей выделяет опору на единые организационные формы и технологии; развитие единых образовательных структур, использующих их; преодоление элементов несовместимости отдельных частей и др. [13].

В. А. Мясников указывает на единое образовательное пространство, базирующееся «на единстве в подходах, единстве в целеполагании, единстве в содержании образования, единстве в терминологии, категориях и стандартах, единстве в подведении результатов» [14, с. 45]. При этом под интеграцией в единое образовательное пространство понимается не простая ассимиляция, а «добровольное взаимовыгодное движение к такой целостности, которая воплощает в себе лучшие характеристики интегрируемых субъектов» [14, с. 44].

Принимая во внимание полисубъектность *единого образовательного пространства*, его возможно определить как многоуровневую полиструктурную, саморазвивающуюся систему, характеризующуюся открытостью, интеграцией формального и неформального взаимодействия участников образовательных отношений в образовательной среде, в которой присутствуют преемственность и гармоничное, взаимодополняющее функционирование составляющих системы, как в горизонтальной плоскости (внутри каждого ее уровня), так и в вертикальной (между ее разными уровнями) [10, с. 82].

Единое образовательное пространство выступает в качестве идеальной модели образовательного пространства в высшей степени интеграции его компонентов. Она позволяет более полно раскрыть закономерности их взаимодействия, в значительной степени совпадающих с субъектами образовательных систем, рассмотреть множественность их внутренних и внешних связей, обусловленных необходимостью выполнения общих задач по достижению единых целей.

Сегодня единство рассматриваемой здесь категории пространства является задачей, отвечающей стратегическим целевым установкам страны, выходящим за пределы сферы образования. Эффективность ее выполнения зависит от деятельности субъектов и объектов образовательного пространства и смежных социальных пространств, обусловленной взаимодействием между ними, от характера управляемых и неуправляемых процессов, имеющих место в «матрице» образовательного пространства — образовательной среде.

Исследование образовательного пространства как фактора развития региональной системы общего образования предполагает уточнение структуры пространства, происходящих в нем процессов.

Пространство общего образования, полиструктурное и полисубъектное, состоит из нескольких взаимодействующих уровней. В региональном образовательном пространстве самым высоким является федеральный уровень, а самым базовым уровнем — школьный.

Федеральный, региональный, муниципальный и школьный уровни представлены такими субъектами, как:

- организации (федеральные, региональные и муниципальные органы управления образования, федеральные и региональные центры оценки качества образования, педагогические вузы — центры подготовки педагогических кадров, федеральные и региональные организации дополнительного профессионального педагогического образования, муниципальные методические службы, общеобразовательные организации и т. п.).

- управленческие команды организаций;
- участники образовательных отношений (профессорско-преподавательский состав, педагогические работники, обучающиеся, родители и т. д.).

Определение механизмов влияния образовательного пространства на систему общего образования в качестве фактора ее развития требует не только уточнения содержания таких понятий, как «образова-

Образовательное пространство как фактор развития... I

тельная среда» и «образовательное пространство», но и соотношения образовательного пространства, образовательной среды и региональной системы образования, в частности общего.

Основными характеристиками образовательной среды, раскрытыми в исследованиях С. В. Ивановой и О. Б. Иванова, являются: деятельность (совместная деятельность субъектов среды); субъектность (наличие субъектов — участников образовательного процесса); ситуативность (возникновение различных ситуаций под влиянием различных факторов); оценочность (возможность качественной оценки среды); формирующее влияние на субъекты среды; проективность (способность к созданию новой среды или воспроизведению основных черт имеющейся среды при необходимости тиражирования опыта); изменчивость, неопределенность (способность к постоянному изменению); связанность со временем и пространством [8, с. 19–20]. При этом образовательная среда «обладает «собственными средовыми факторами и имеет многоуровневую структуру с вертикальными взаимосвязями между уровнями этой структуры» [8, с. 19].

Данные характеристики свойственны не только образовательной среде, но и взаимодействующим в правовом и экономическом поле федерального образовательного пространства региональным, муниципальным и школьным системам образования.

С учетом того что образовательное пространство, образовательная среда и система общего образования — явления с идентичными уровнями (федеральным, региональным, муниципальным, школьным) и субъектами в лице участников образовательных отношений, организаций, органов управления и управленческих команд и т. п., региональная система общего образования как структура является *относительно организованной формой образовательной среды*. Относительность организованности — свойство самоорганизующейся системы, к которой относится система общего образования как образовательная среда.

Способность к организации отчасти подтверждают результаты исследования образовательного пространства и образовательной среды, проведенного Р. Е. Пономаревым. Предложенная им классификация образовательного пространства, коррелирующего с соответствующей образовательной средой, содержит: образовательное пространство, организованное *извне*, подразделяющееся на осознанное (авторитарное) или неосознанное обучающимися (манипулятивное) [17, с. 54].

Таким образом, региональная система общего образования как образовательная среда является «оперативным» компонентом образовательного пространства. В ней происходит взаимодействие субъектов разных уровней во внешнем и внутреннем планах. Здесь имеет место организация системных процессов, выстраиваемых, поддерживаемых и развиваемых полномочными субъектами.

Открытые системы общего образования — региональные, муниципальные и школьные — посредством достижения единых для всех управленческих субъектов целей и выполнения единых задач, их активного вертикального и горизонтального взаимодействия в этом процессе поддерживают целостность единого образовательного пространства. Его федеральный уровень имеет наивысшую степень правовой, экономической и методической ресурсности по отношению к более базовым уровням. В то же время региональные, муниципальные и школьные системы общего образования, реализуя свой основной исполнительский и творческий потенциал, обогащают единое образовательное пространство страны.

Формирование образовательного пространства Российской Федерации как самоорганизующейся системы происходит под влиянием ряда факторов.

Фактор — существенное обстоятельство, способствующее какому-либо явлению [2].

Образовательное пространство страны является макросистемой, факторы формирования которой затрагивают все ее уровни. Факторы могут быть как *внешними*, так и *внутренними*. Внешние детерминированы геополитической, экономической, географической реальностью и т. д., тогда как внутренние обусловлены актуальными процессами и потребностями, возникающими в самом образовательном пространстве. Степень проявления внешних или внутренних характеристик у факторов разная. Исследование факторов с позиций данной классификации — предмет отдельного исследования.

На формирование образовательного пространства оказывают влияние такие группы факторов, как исторические, культурные, социальные, геополитические, социально-экономические, правовые, содержательные, управленческие, технологические и другие.

К *историческим факторам* можно отнести события, процессы, фундаментальные открытия, а также историю формирования и развития образовательного пространства и т. д.

Образовательное пространство как фактор развития... I

К числу *культурных факторов* принадлежат обычаи, национальный характер, национально-культурные стереотипы, субкультура и т. п. Эти факторы представляют собой особую ценность в условиях формирования единого образовательного пространства. Данный процесс обеспечивается преодолением противоречия между двумя внутрисистемными векторами. Один из них направлен на внешнюю коммуникацию системы при выполнении всеми субъектами единых правил, общих подходов и принципов, закрепленных в ряде федеральных нормативно-правовых документов. Другой обеспечивает сохранение целостности систем и подсистем, их историко-культурной и иной уникальности.

Основу *социальных факторов* составляют ценностные ориентации людей в отношении своего бытия. Они выступают «пусковым механизмом, векторной детерминантой социальных действий и взаимодействий, формирующими существенные отличительные характеристики культур» [1, с. 616]. Указ Президента Российской Федерации № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» соответствует природе данной группы факторов и закрепляет необходимость их учета в правовом поле.

Цивилизационные изменения, геополитические и социально-экономические процессы и вызовы во внутренней и внешней среде являются *геополитическими и социально-экономическими факторами*. Сегодня формирование единого образовательного пространства общего образования обусловлено ими в значительной степени.

Группа *правовых факторов* формирования образовательного пространства представлена законами и иными нормативными актами, представляющими собой результат решения противоречий, возникающих в правовом поле выполнения системных задач.

К *содержательным факторам* можно отнести федеральные государственные образовательные стандарты разных уровней образования, соответствующие им федеральные основные общеобразовательные программы и т. п.

Группа *управленческих факторов* представлена управленческими парадигмами, системами и проектами, позволяющими формировать образовательное пространство с учетом потребностей его разноуровневых субъектов и задач развития.

Технологические факторы представлены теми достижениями науки и техники, которые позволяют создавать и использовать цифровые решения в достижении большей эффективности управления образовательными системами и в выполнении целевых показателей качества образования, например общего.

Данный перечень факторов не является исчерпывающим. Вместе с тем необходим их учет в управлении развитием региональной школьной системы. *Управление развитием региональной системы общего образования* представляет собой взаимодействие разноуровневых субъектов управленческой деятельности, направленное на обеспечение условий и процессов совершенствования качества образования и образовательных результатов обучающихся, профессиональных компетенций педагогических работников и личностного развития участников образовательных отношений в региональной системе общего образования.

Поскольку образовательная среда и система образования (в том числе региональная) являются компонентами образовательного пространства, внешнее и внутреннее влияние приводит их в определенный резонанс. Таким образом, факторы формирования образовательного пространства оказывают воздействие и на образовательную среду. В ней непосредственно происходят оперативные процессы, процессы планирования, организации, контроля и т. п. Среда более динамична в развитии своих качеств, однако обусловлена фундаментальным влиянием образовательного пространства, компонентом которого она является. Деятельность взаимодействующих субъектов образовательной среды относительно детерминирована факторами формирования образовательного пространства, возникают соответствующие внутренние реакции, позволяющие образовательной среде развиваться. Факторы становятся обстоятельствами, воздействующими на среду и динамику процессов, происходящих в ней, то есть становятся условиями ее развития.

Условие — обстоятельство, от которого что-либо зависит; обстановка, в которой что-либо происходит [16, с. 685].

Таким образом, *факторы формирования образовательного пространства являются условиями развития его образовательной среды, в том числе системы образования как ее организованной формы.*

В этом проявляется феномен образовательного пространства региона как фактора развития региональной системы образования.

Образовательное пространство как фактор развития... I

Но поскольку региональное образовательное пространство является подпространством федерального, участвуя как его макросубъект в формировании его единства, российское образовательное пространство является фактором развития региональной системы общего образования.

Так, стратегии и законы Российской Федерации, указы президента России, распоряжения правительства, приказы Минпросвещения и Рособнадзора соотносятся с правовым фактором формирования единого образовательного пространства и направлены на:

1) реализацию единых механизмов правового регулирования деятельности и развития субъектов региональной, муниципальной и школьной образовательных систем;

2) обеспечение правовой основы для реализации единых для всех уровней системы общего образования принципов и подходов, методик и рекомендаций управленческого и педагогического характера с целью повышения качества общего образования.

В Рязанской области, например, все региональные, муниципальные и локальные правовые акты приведены в соответствие с федеральным законодательством, являющимся базовым источником для разработки региональных стратегий и программ развития по всем основным направлениям.

Содержательные факторы, представленные единым содержанием общего образования в государственных стандартах, программах, федеральных учебниках, контрольно-измерительных материалах государственной итоговой аттестации являются основой для формирования единых требований региональной системы общего образования. Среди главных эффектов единого содержания — обеспечение единства оценки образовательных результатов и преодоление и профилактика академического неравенства в системе образования, независимо от субъекта Российской Федерации.

Управленческие факторы, в основе которых лежат стратегические подходы в управлении системами образования с целью достижения образовательных результатов, определяют направления развития системы общего образования страны. Парадигма управления единым образовательным пространством требует от региональных, муниципальных и школьных управленческих команд действий в соответствии со следующим вектором: от гармонизации целей, подходов в системах управления через взаимодополнение показателей содержания деятель-

ности субъектов к гармонизации разноуровневых систем управления [9, с. 25]. Такой подход несколько лет формируется в практике муниципальных органов управления образованием Рязанской области. Его успешная реализация в рамках федерального проекта «500+» и регионального проекта «62+» по преодолению и профилактике низких образовательных результатов в общеобразовательных организациях подтверждает его эффективность. Разработка ОГБУ ДПО «Рязанский институт развития образования» региональных, муниципальных и школьных управленческих моделей повышения качества общего образования, участие региона в федеральном проекте, направленном на совершенствование региональных и муниципальных управленческих механизмов, позволила применять и усовершенствовать управленческий цикл, который используется сегодня управленческими командами разных уровней.

Технологические факторы формирования единого образовательного пространства представлены федеральными цифровыми образовательными платформами, средствами дистанционного образования, другими результатами достижений науки и техники. С одной стороны, они связывают федеральное, региональное, муниципальное и школьное образовательное пространства, формируя условия для развития вертикальных и горизонтальных связей их субъектов. С другой стороны, они мотивируют региональные управленческие команды к созданию подобных систем для совершенствования процессов, направленных на достижение качественных образовательных результатов и высокого уровня профессиональных компетенций. Например, в системе профессионального роста педагогических работников Рязанской области с 2021 года успешно развивается ее технологическая основа — цифровая экосистема «Успех учителя», формирующая единое методическое пространство региональной системы общего образования, отвечающая принципам и подходам Единой федеральной системы научно-методического сопровождения учителя [11, с. 3].

Социокультурные факторы формируют богатство единого образовательного пространства страны, обуславливают содержание педагогической и управленческой деятельности на всех его уровнях. С одной стороны, традиционные российские ценности, общая история, традиции и обычаи, а с другой стороны, уникальная история и культура каждого региона и муниципалитета и населенного пункта — суть данной группы факторов. Социокультурные факторы формирования

Образовательное пространство как фактор развития... |

единства образовательного пространства в значительной степени способствуют вовлечению его субъектов в резонанс единого темпомира и одновременно создают условия для равновесного характера региональной системы общего образования, обеспечивая ей возможности для эффективного развития.

Здесь важнейшую роль в процессе личностного развития обучающихся, их патриотического воспитания, социализации должна играть региональная система общего образования как образовательная среда.

Исследовав образовательное пространство как фактор развития региональной системы общего образования, можно сделать вывод о взаимном влиянии двух явлений. Активность и качество процессов, происходящих в образовательной среде, достижение ее субъектами результатов принципиально иного, более высокого уровня стимулируют выработку таких стратегических решений, которые не могут не воздействовать на образовательное пространство. Они создают его новую форму и образ. Таким образом, внешние и внутренние факторы формирования образовательного пространства становятся условиями развития региональной системы образования как формы образовательной среды, в то время как условия развития образовательной среды могут быть внутренними факторами формирования образовательного пространства.

Представленные в настоящем исследовании методологические подходы, связанные с формированием единого образовательного пространства современной школы России, были апробированы в рамках Всероссийских круглых столов, федеральных стажировочных площадок, нашли отражение в научных статьях и монографии «Методология и технология развития единого образовательного пространства современной школы» [12].

Заключение

Основной результат настоящего исследования — обоснование того, что региональная система общего образования является одной из форм образовательной среды. В связи с этим было доказано, что факторы формирования образовательного пространства одновременно являются условиями развития региональной системы общего образования. Для решения поднятой в статье проблемы автором были описаны сущность и характеристики единого образовательного пространства, его структура. На основе уточнения процессов трансфор-

мации групп факторов (исторических, культурных, социальных, правовых, содержательных, управленческих, технологических) в условиях развития раскрыта взаимосвязь регионального и федерального образовательного пространства.

Рассмотрение социокультурных факторов формирования единого образовательного пространства позволило установить их возможности по созданию условий для равновесного характера региональной системы общего образования как феномена с признаками саморазвития и открытости. Данный аспект, представляющий собой особый интерес методологического характера, нуждается в отдельном исследовании и последующем обсуждении.

Список источников

1. Бакаева Ж. Ю., Гуревичева Ю. А. Социальные факторы в структуре современного познания // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2 (ч. 2). С. 616 [Электронный ресурс]. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2015/2-2/814.pdf> (дата обращения: 26.05.2024).
2. Большой толковый словарь русского языка под ред. С. А. Кузнецова [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80> (дата обращения: 26.05.2024).
3. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды. 2-е изд., стер. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2005. 352 с.
4. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство в зеркале сравнительной педагогики // Отечественная и зарубежная педагогика. 2012. № 1. С. 27–42 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17890076_14799325.pdf (дата обращения: 15.06.2024).
5. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
6. Гукаленко О. В., Борисенков В. П. Поликультурное образование и вызовы современности // Вестник Московского университета. Сер. 20 «Педагогическое образование». 2018. № 2. С. 3–11.
7. Гураль С. К. Синергетическая модель развития образовательного пространства // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 303. С. 15–16 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_12225053_61509072.pdf (дата обращения: 30.06.2024).
8. Иванова С. В., Иванов О. Б. Образовательное пространство как модус образовательной политики: монография. М., 2020. 160 с.
9. Кашаев А. А. Гармонизация и взаимодополнение как принципы формирования единого методического пространства региональной системы общего образования // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. С. 25 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_54158639_50643594.pdf (дата обращения: 11.07.2024).
10. Кашаев А. А., Гукаленко О. В. Единое образовательное пространство регионального формата как механизм повышения качества общего образования: вопросы управления // Ценности и смыслы. 2024. № 4 (92). С. 68–86 [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_69175722_30383431.pdf (дата обращения: 18.09.2024).
11. Кашаев А. А., Ларина М. Е. Цифровая образовательная экосистема «Успех учителя» как основа технологии управления качеством дополнительного профессионального образования педагогических работников Рязанской области // Современные проблемы науки и образования. 2023.

Образовательное пространство как фактор развития... |

№ 4. С. 3 [Электронный ресурс]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54387386_74656960.pdf (дата обращения: 09.07.2024).

12. *Кашаев А. А., Петренко А. А.* Методология и технология развития единого образовательного пространства современной школы. М.: КноРус, 2024. 528 с.

13. *Лиферов А. П.* Дистанционное образование как фактор формирования единого мирового образовательного пространства. Рязань: Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина, 1996. 18 с.

14. *Мясников В. А.* Формирование единого пространства непрерывного образования стран СНГ как проблема современной педагогической науки // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2014. № 1. С. 41–45 [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-edinogo-prostranstva-nepreeryvnogo-obrazovaniya-stran-sng-kak-problema-sovremennoy-pedagogicheskoy-nauki> (дата обращения: 30.06.2024).

15. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия векторы развития. М., 2000. 272 с. [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_18074705_73787667.pdf (дата обращения: 15.06.2024).

16. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка. 19-е изд., испр. М.: 1987. 797 с.

17. *Пономарев Р. Е.* Образовательное пространство: Монография. М.: МАКС Пресс, 2014. 100 с.

18. Распоряжение Правительства РФ от 13.02.2019 № 207-р (ред. от 30.09.2022) «Об утверждении Стратегии пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318094/ (дата обращения: 15.06.2024).

19. Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/401425792/> (дата обращения: 15.06.2024).

20. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 15.05.2024).

21. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 15.06.2024).

22. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/> (дата обращения: 15.06.2024).

23. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/5ac206a89ea76855804609cd950fca7/> (дата обращения: 15.06.2024).

References

1. *Bakaeva Zh. Ju., Gurevicheva Ju. A.* Social'nye faktory v strukture sovremennogo poznaniya // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 2 (ч. 2). S. 616 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2015/2-2/814.pdf> (data obrashhenija: 26.05.2024). [In Rus].

2. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo jazyka pod red. S. A. Kuznetsova [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/%D1%84%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80> (data obrashhenija: 26.05.2024). [In Rus].

3. *Bondyreva S. K.* Psihologo-pedagogicheskie problemy integrirrovaniya obrazovatel'nogo prostranstva: Izbrannye trudy. 2-e izd., ster. M.: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 2005. 352 s. [In Rus].

4. *Vul'fon B. L.* Mirovoe obrazovatel'noe prostranstvo v zerkale sravnitel'noj pedagogiki // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2012. № 1. S. 27–42 [Elektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_17890076_14799325.pdf (data obrashhenija: 15.06.2024). [In Rus].
5. *Vygotskij L. S.* Pedagogičeskaja psihologija / Pod red. V. V. Davydova. M.: Pedagogika-Press, 1999. 536 s. [In Rus].
6. *Gukalenko O. V., Borisenkov V. P.* Polikul'turnoe obrazovanie i vyzovy sovremennosti // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 20 «Pedagogičeskoe obrazovanie». 2018. № 2. S. 3–11. [In Rus].
7. *Gural' S. K.* Sinergetičeskaja model' razvitija obrazovatel'nogo prostranstva // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2007. № 303. S. 15–16 [Elektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_12225053_61509072.pdf (data obrashhenija: 30.06.2024). [In Rus].
8. *Ivanova S. V., Ivanov O. B.* Obrazovatel'noe prostranstvo kak modus obrazovatel'noj politiki: monografija. M., 2020. 160 s. [In Rus].
9. *Kashaev A. A.* Garmonizacija i vzaimodopolnenie kak principy formirovanija edinogo metodičeskogo prostranstva regional'noj sistemy obshhego obrazovanija // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2023. № 3. S. 25 [Elektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_54158639_50643594.pdf (data obrashhenija: 11.07.2024). [In Rus].
10. *Kashaev A. A., Gukalenko O. V.* Edinoe obrazovatel'noe prostranstvo regional'nogo formata kak mehanizm povyšhenija kachestva obshhego obrazovanija: voprosy upravlenija // Cennosti i smysly. 2024. № 4 (92). S. 68–86 [Elektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_69175722_30383431.pdf (data obrashhenija: 18.09.2024). [In Rus].
11. *Kashaev A. A., Larina M. E.* Cifrovaja obrazovatel'naja jekosistema «Uspeh učitelja» kak osnova tehnologii upravlenija kachestvom dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovanija pedagogičeskikh rabotnikov Rjazanskoj oblasti // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2023. № 4. S. 3 [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_54387386_74656960.pdf (data obrashhenija: 09.07.2024). [In Rus].
12. *Kashaev A. A., Petrenko A. A.* Metodologija i tehnologija razvitija edinogo obrazovatel'nogo prostranstva sovremennoj shkoly. M.: KnoRus, 2024. 528 s. [In Rus].
13. *Liferov A. P.* Distancionnoe obrazovanie kak faktor formirovanija edinogo mirovogo obrazovatel'nogo prostranstva. Ržazan': Ržazanskij gosudarstvennyj universitet imeni S. A. Esenina, 1996. 18 s. [In Rus].
14. *Mjasnikov V. A.* Formirovanie edinogo prostranstva nepreryvnogo obrazovanija stran SNG kak problema sovremennoj pedagogičeskoy nauki // Obrazovanie čerez vsju zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojčivogo razvitija. 2014. № 1. S. 41–45 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-edinogo-prostranstva-nepreryvnogo-obrazovanija-stran-sng-kak-problema-sovremennoj-pedagogičeskoy-nauki> (data obrashhenija: 30.06.2024). [In Rus].
15. *Novikov A. M.* Rossijskoe obrazovanie v novoj jepohe: paradoksy nasledija vektory razvitija. M., 2000. 272 s. [Elektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_18074705_73787667.pdf (data obrashhenija: 15.06.2024). [In Rus].
16. *Ozhegov S. I.* Slovar' russkogo jazyka. 19-e izd., ispr. M.: 1987. 797 s. [In Rus].
17. *Ponomarev R. E.* Obrazovatel'noe prostranstvo: Monografija. M.: MAKS Press, 2014. 100 s. [In Rus].
18. Rasporyzhenie Pravitel'stva RF ot 13.02.2019 № 207-r (red. ot 30.09.2022) «Ob utverzhenii Strategii prostranstvennogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318094/ (data obrashhenija: 15.06.2024). [In Rus].
19. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 02.07.2021 № 400 «O Strategii nacional'noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/401425792/> (data obrashhenija: 15.06.2024). [In Rus].
20. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 № 309 «O nacional'nyh celjah razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda» [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (data obrashhenija: 15.05.2024). [In Rus].
21. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniju i ukrepleniju tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh

Образовательное пространство как фактор развития... |

cennostej» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (data obrashhenija: 15.06.2024). [In Rus].

22. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 28.02.2024 № 145 «O Strategii nauchno-tehnologicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408518353/> (data obrashhenija: 15.06.2024). [In Rus].

23. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrja 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/5ac206a89ea76855804609cd950fcdf/> (data obrashhenija: 15.06.2024). [In Rus].

Информация об авторе

A. A. Kashaev — кандидат педагогических наук, доцент, ректор

Information about the author

A. A. Kashaev — PhD (Education), Associate Professor, Rector

Статья поступила в редакцию 22.07.2024; одобрена после рецензирования 28.08.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 22.07.2024; approved after reviewing 28.08.2024; accepted for publication 17.09.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 27–38.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 27–38.

Научная статья
УДК 37.091.12:005.963 (045)
doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-27-38

ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ



И. Б. Тимофеева

Ирина Борисовна Тимофеева¹, Дарья Сергеевна Миндыла²
^{1,2} ФГБОУ ВО «Мариупольский государственный университет им. А. И. Куинджи», Мариуполь, ДНР, Россия
¹ i.timofeeva@mgumariupol.ru, SPIN-код: 8407-8970,
ORCID: 0000-0002-5935-9291
² dar12@mail.ru, ORCID: 0009-0005-7263-2466



Д. С. Миндыла

Аннотация. Решение педагогических, управленческих и организационных задач в образовательном учреждении зависит от компетентности директора, его управленческой деятельности. Качество и престиж образования, успешность обучающихся, создание творческого и грамотно педагогического коллектива и влияние на его формирование, возможность выпускников школ поступать в рейтинговые вузы и другие объекты выступают критериями профессионализма директора образовательного учреждения. Данная статья содержит информацию о современном состоянии и перспективах развития управленческих способностей руководителя образовательной организации.

В статье автор анализирует ряд проблем, которые влияют на эффективность работы руководителя образовательного учреждения. При выявлении проблем, которые могут повлиять на эффективность деятельности руководителя и образовательной организации, разрабатываются

решения, которые помогут повысить эффективность их деятельности. Динамика развития компетенций менеджера в сфере образования в последние годы характеризуется расширением трудовых функций и стратегическими принципами управления.

Благодаря усилиям директора образовательного учреждения, заинтересованности педагогов, а также родителей и обучающихся внедряются новые технологии и создаются благоприятные условия для получения качественного образования. Значительный потенциал профессионального роста руководителя образовательного учреждения зависит и от умения управлять стратегическим вектором современной образовательной организации. Доказано, что формирование жизнеспособной личностной позиции директора школы основывается на профессиональности и готовности к выполнению социальной роли, которая обладает высокой степенью нравственных ориентиров.

Ключевые слова: управление, директор образовательной организации, проблемы, эффективность, динамика

Для цитирования: Тимофеева И. Б., Миндыла Д. С. Динамика развития управленческой деятельности директора образовательной организации // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 27–38. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-27-38

Original article

MANAGEMENT ACTIVITIES DEVELOPMENT DYNAMICS OF THE DIRECTOR OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Irina Borisovna Timofeeva¹, Darya Sergeevna Mindyla²

^{1,2} Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “A. I. Kuindzhi Mariupol State University”, Mariupol, DPR, Russia

¹ i.timofeeva@mgumariupol.ru, SPIN-код: 8407-8970, ORCID: 0000-0002-5935-9291

² dar12@mail.ru, ORCID: 0009-0005-7263-2466

Abstract. The solution of pedagogical, managerial and organizational tasks in an educational institution depends on the competence of the principal, his managerial activity. The quality and prestige of education, the success of students, the creation and influence on the formation of a creative and competent teaching staff, the possibility of school graduates to enter rating universities and other objects act as criteria of professionalism of the director of an educational institution. This article contains information about the current state and prospects for the development of managerial abilities of the head of an educational organization.

In the article the author analyzes a number of problems that affect the effectiveness of the work of the head of an educational institution. When identifying the problems that can affect the effectiveness of the manager and the educational organization, solutions are developed that will help to improve the effectiveness of their activities. The dynamics of development of manager's competencies in the sphere of education in recent years is characterized by the expansion of labor functions and strategic principles of management.

Thanks to the efforts of the director of the educational institution, the interest of teachers, as well as parents and students, new technologies are introduced and favorable conditions for obtaining quality education are created. A significant potential for professional growth of the head of an educational institution depends on the ability to manage the strategic vector of a modern educational organization. It has been proved that the formation of a viable personal position of a school principal is based on professionalism and readiness to fulfill a social role that has a high degree of moral guidelines.

Keywords: management, director of an educational organization, problems, efficiency, dynamics

For citation: Timofeeva I. B., Mindyla D. S. Management activities development dynamics of the director of an educational organization. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5):27–38. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–101–27–38

Исследование динамики развития управленческой деятельности директора образовательной организации опирается на труды отечественных и зарубежных ученых, в которых нашли свое отражение актуальные проблемы управленческой подготовки руководящих работников. Различные аспекты проблемы развития управленческой компетентности, исследовали ученые-управленцы, среди которых были О. М. Атласова, Э. М. Никитин, В. А. Слостенин, Е. П. Тонконогая, В. Г. Рындак, Ю. В. Сенько, В. Ю. Кричевский, Ю. Н. Купюткин, В. Г. Онушкин и другие.

Управленческая деятельность директора образовательной организации играет ключевую роль в обеспечении эффективного функционирования учреждения и достижении поставленных целей. В данном реферате мы рассмотрим динамику развития управленческой деятельности директора образовательной организации и ее влияние на качество образовательного процесса.

Для успешного управления образовательной организацией директору необходимо обладать сильными лидерскими качествами. Это включает в себя умение мотивировать коллектив, принимать решения, управлять конфликтами и обеспечивать профессиональный рост педагогических сотрудников.

Для эффективной управленческой деятельности в современных условиях необходимо постоянно совершенствовать свои знания и навыки. Директору образовательной организации необходимо постоянно отслеживать новейшие тенденции в образовании, участвовать в профессиональных семинарах и конференциях, обмениваться опытом с коллегами.

Директору образовательной организации необходимо иметь четкую стратегию развития учреждения, определенные цели и планы действий. Важно уметь анализировать внутреннюю и внешнюю среду, прогнозировать изменения и принимать своевременные решения.

Для нас эффективность деятельности руководителя учебного заведения — это показатель того, насколько успешно достигнуты цели организации и какие издержки были минимальными при достижении этих целей. На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что результаты могут быть промежуточными и отдаленными, но в любом случае они будут оценены по степени соответствия с целями и ценностями, которые определяют педагогические работники, а также ожиданиями общества и личностного роста. Важно отметить, что это было сказано В. С. Гершунским в его работе «Педагогические цели и требования к результатам обучения» [1, с. 179].

Эффективность деятельности руководителя учебного заведения является ключевым элементом успешного функционирования образовательного учреждения. Руководитель, будучи лидером и организатором, должен обладать определенными качествами и навыками, которые позволяют ему эффективно управлять школьным процессом.

Первое, что необходимо учитывать при оценке эффективности руководителя, — это его лидерские качества. Руководитель должен обладать способностью вдохновлять и мотивировать коллектив, ставить перед собой и перед другими высокие цели и стремиться к их достижению.

Важным аспектом успешной деятельности руководителя является его способность эффективно управлять ресурсами учебного заведения. Это включает в себя умение оптимизировать бюджет, наиболее эффективно распределять средства, а также рационально использовать человеческие ресурсы.

Кроме того, руководитель должен обладать навыками планирования и организации работы, умением принимать решения и действовать в сложных ситуациях. Он должен быть готов к постоянному развитию и обучению, стремиться к совершенствованию не только собственных профессиональных навыков, но и всего учебного заведения.

В целом эффективность деятельности руководителя учебного заведения зависит от его личностных качеств, профессиональных компетенций и способности работать в команде. Только объединив все эти аспекты, руководитель может достичь успеха и превратить школу в процветающее учреждение, способное обеспечить высокий уровень образования для всех своих учеников.

Роль директора образовательного учреждения является ключевой для успешной работы всей школы. От его компетентности, управленческих навыков и организационных способностей зависит эффективность выполнения педагогических и управленческих задач.

Директор образовательного учреждения должен обладать высоким уровнем профессионализма и знаний в области педагогики, управления образовательным процессом и организации работы коллектива. Его решения и действия напрямую влияют на качество образования, успеваемость учеников, атмосферу в учебном заведении и многие другие аспекты.

Управленческая деятельность директора включает в себя планирование и координацию деятельности школы, распределение ресурсов, управление персоналом, контроль за исполнением учебных программ и соблюдением правил учебного процесса. Также директор отвечает за взаимодействие с родителями, органами управления образованием, общественностью и другими заинтересованными сторонами.

Эффективное решение педагогических, управленческих и организационных задач требует от директора не только профессионализма, но и лидерских качеств, коммуникативных навыков, умения мотивировать коллектив, принимать ответственные решения и решать конфликтные ситуации. Только в таком случае образовательное учреждение сможет успешно развиваться и достигать поставленных целей.

Для того чтобы успешно функционировать на рынке труда и выполнять свою социальную роль, необходимо создание жизнеспособной личности, которая будет обладать высокой нравственной оценкой и сможет выполнять свои социальные функции.

Они должны быть направлены на то, чтобы найти и использовать максимально возможное количество ресурсов (материальных, трудовых, информационных), необходимых для осуществления целей развития образовательного учреждения, а также эффективно их использовать. Организационная деятельность руководителя напрямую зависит от его способности и готовности грамотно управлять организацией, что является ключевым фактором для повышения эффективности и результативности системы образования в целом.

На сегодняшний день образование стало не только одним из факторов, которые обеспечивают занятость населения, но и самоцелью. Следовательно, количество грамотных россиян увеличилось с 98% (2020 год) до 99% (2023 год), что является значимым фактором для повышения уровня жизни населения и развития экономики страны.

Россия — страна с богатым культурным наследием, огромной территорией и значительными природными ресурсами. Однако, несмотря на свой потенциал, она до сих пор остается на среднем уровне экономического развития. В этой статье мы рассмотрим интеллектуальный потенциал России, ее достижения и вызовы, с которыми стране предстоит столкнуться.

Российские ученые и инженеры известны во всем мире своими научными открытиями и инновациями. У нас разрабатываются технологии для космоса, медицины, энергетики и многих других областей. Российские университеты имеют долгую историю и высокий уровень образования. Несмотря на интеллектуальный потенциал, Россия сталкивается с рядом вызовов, затрудняющих ее экономическое и социальное развитие. Это в том числе недостаточное разнообразие экономики, коррупция, демографические проблемы и слабая эффективность государственных структур.

Государство играет важную роль в развитии интеллектуального потенциала страны. Это выражается в финансировании научных исследований, создании условий для развития образования, поддержке инноваций и во многих других мерах.

Будущее страны зависит от уровня образования ее граждан. Россия сосредотачивает усилия на улучшении системы образования, повышении качества знаний учащихся и подготовке кадров для инновационной экономики.

Россия имеет все возможности для дальнейшего развития и укрепления своих позиций в мировой экономике и научном пространстве.

Необходимо объединить усилия государства, бизнеса, общественности и науки для решения вызовов, стоящих перед страной, и воплощения амбициозных целей развития.

На первом месте стоят требования к личности менеджера нового типа, так как в этот период происходит процесс осуществления масштабных социально-культурных реформ и модернизации концепции развития общества. Выполнение задач по управлению требует от руководителя принятия на себя ответственности за то, чтобы коллектив был работоспособным и мог успешно справляться с вызовами внешней среды.

Навыки стратегического и системного проектирования, а также управления эффективными коммуникационными процессами внутри коллектива педагогов необходимы для современных руководителей образовательных учреждений. Это позволит им успешно взаимодействовать с коллегами из других сфер деятельности, а также даст им возможность эффективно взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса. Данная деятельность должна заключаться в том, чтобы содействовать достижению целей коллектива и объединению усилий для получения общих результатов. Существует ряд требований к уровню компетентности директора школы в области управления и менеджмента. Он должен обладать знаниями по управлению, уметь анализировать и понимать происходящие изменения в обществе и государстве с точки зрения их нормативно-правового обеспечения, а также знать и понимать суть происходящих изменений в сфере образования.

К тому же важно иметь хорошую управленческую культуру, для того чтобы поддерживать благоприятную атмосферу в коллективе, которая способствует созданию благоприятного морально-психологического климата.

Управление системой образования, которая представляет собой сложную динамическую систему, является предметом внутришкольного контроля. Также можно сказать, что мы имеем возможность говорить об управлении школой в целом или о ее отдельных компонентах и частях, которые выступают как подсистемы более общей системы образования.

Эти подсистемы охватывают собой целостный педагогический процесс, систему обучения в школе, систему воспитания и развития личности учащихся, систему профессионального роста обучающихся, систему организации досуга школьников и т. д. По сути, внутришкольное

управление — это система сознательного и целенаправленного взаимодействия всех участников целостного педагогического процесса для достижения оптимального результата.

В современном образовании одним из ключевых аспектов является эффективное управление образовательным процессом внутри школы. Эта тема является актуальной и значимой в свете стремительных изменений в современном мире, требующих от образовательных учреждений адаптации и поиска новых подходов к обучению.

Для проведения исследования в области внутришкольного управления был использован комплексный подход, включающий в себя анализ научной литературы, интервью с педагогическими работниками, а также анкетирование учащихся, родителей и административного персонала школы. Были также проанализированы статистические данные об успеваемости учащихся, о динамике прогресса и обратная связь от участников образовательного процесса.

Для проведения исследования в области управления общеобразовательным учреждением была использована анкета для административного персонала двух учреждений. Оценка деятельности руководителей муниципальных образовательных учреждений показала эффективность управления двух учреждений и помогла определить площадку для проведения формирующего этапа эксперимента.

На следующем этапе были внедрены новые технологии для повышения качества и рейтинга образования государственного учреждения. Был проведен педсовет в форме игры для взаимодействия между руководителем (директором) школы и педагогами. Также педагоги создали «банк данных авторских разработок сотрудников школы» (презентации, конспекты мероприятий, видеофайлы и т. д.). В рамках улучшения взаимодействия с родителями учащихся было создано сообщество в социальной сети «ВКонтакте» и назначен ответственный за регулярное его наполнение контентом. Для формирования сплоченного и эффективного коллектива нами было предложено возродить наставничество. За каждым молодым специалистом закрепляется педагог-стажист, который оказывает помощь и поддержку: посещает уроки и дает рекомендации, приглашает на свои уроки в рамках обмена опытом, отвечает на возникающие вопросы.

Таким образом, эффективная и результативная работа общеобразовательного учреждения достигается при условии слаженных действий всего коллектива (администрации, учителей, обучающихся и родите-

лей). Свободное развитие личности, широкий спектр возможностей для роста и развития, обогащение культурного опыта и формирование ценностей — все это может достичь высокого уровня компетенций в образовании благодаря эффективной системе обучения и управления.

Именно поэтому предложенные и реализованные нами инновационные решения коснулись систематизации процессов в образовательном учреждении, внедрения цифровых технологий, формирования психологически комфортного климата в коллективе.

Для оценки эффективности проведенных преобразований в учреждении был проведен повторный мониторинг эффективности деятельности руководителей муниципальных образовательных организаций. Результаты показали, что:

- повысились показатели по шкале «инновационная деятельность» за период проведения формирующего эксперимента (педагоги школы создали базу методических пособий в формате презентаций и видеоклипов);

- повысилась степень информационной открытости за счет ведения сообщества в социальной сети «ВКонтакте»;

- улучшились показатели по профилактике правонарушений;

- дисциплина стала намного выше;

- повысилась степень безопасности в образовательном учреждении.

Анализ данных показал, что эффективность внутришкольного управления напрямую влияет на качество образования. Школы, где руководство и педагогический коллектив работают как единое целое, где учащиеся дополнительно мотивируются и поддерживаются как учебной, так и внеурочной деятельностью, достигают более высоких показателей в успеваемости и адаптации. Результаты интервью показали, что ключевыми факторами успеха внутришкольного управления являются четкие цели и стратегии развития школы, а также активное вовлечение всех участников процесса в принятие решений.

Исследование подтвердило важность внутришкольного управления как основы для успешного образовательного процесса. Хорошо организованное взаимодействие участников позволяет создать условия для развития индивидуальных способностей каждого ученика, повышения мотивации к обучению и развитию творческого потенциала. Таким образом, внутришкольное управление является необходимым инструментом для обеспечения качественного образования и социализации молодого поколения.

Динамика развития управленческой деятельности... |

Существует несколько традиционных характеристик, которые характеризуют внутришкольное управление.

- Объект управления воздействует на субъекта посредством целенаправленного воздействия.

- Для того чтобы перевести систему в качественно новое плановое состояние, необходимо воздействие управляющей системы на систему управления.

- Применение в педагогической деятельности научных методов.

По мнению специалистов, в первую очередь должен быть назначен директор школы, имеющий опыт управления учебным процессом не менее трех лет, а также обладающий организаторскими навыками. Как говорится в «Типовой инструкции об общеобразовательном учреждении», функции директора школы в общем виде определены в ней. Эта инструкция является основой для разработки устава любого учебного заведения.

По сути дела, можно сказать о формировании особого менеджмента образования, который сочетает в себе функции директора и менеджера по образованию. Ввиду того что учебные заведения становятся все более разнообразными, открытыми и гибкими в условиях изменения содержания и методов деятельности образовательных учреждений, необходимо создание системы подготовки для развития способностей будущего руководителя. Однако возрастает сложность управления. Для того чтобы осуществлять управление образованием в современных условиях, специалистам необходимо иметь соответствующее образование и управленческую культуру.

Существует необходимость совершенствования и развития деятельности, связанной с образованием в современном обществе. При ее разработке необходимо руководствоваться культурой руководителя, являющегося ключевым элементом в процессе управления учебным заведением. На данном этапе необходимо совершенствовать процесс подготовки руководителей в сфере образования. В результате этого будет сформирована личность, которая обладает развитой управленческой культурой, высоким уровнем интеллекта, а также способностью к диалогу и ценностная ориентация которой направлена на саморазвитие и развитие. Это позволит руководителю образовательного учреждения стать конкурентоспособным в конкурентной борьбе.

Существует вероятность, что в связи с возрастанием требований к уровню профессионального менеджера в сфере образования акту-

альным становится вопрос о необходимости развития эффективного руководителя, который обладает высокой степенью управленческой культуры. Такой шаг был вызван стремлением повысить уровень компетентности работников сферы образования, которые находятся на качественно новом уровне в связи с переходом социальной сферы на качественно новый уровень. Высокий уровень готовности к управлению и способность к управленческому мышлению и осознанию формируются в результате необходимости кардинального изменения педагогических систем и процессов, охватывающих образовательное учреждение.

Нехватка средств для обеспечения качественного образования может привести к тому, что система образования будет иметь низкий уровень эффективности, так как в условиях осуществления принципа нормативно-подушевого финансирования она не имеет достаточного количества средств для обеспечения должного уровня качества образования. В случае принятия принципа нормативного финансирования образования руководители должны будут повысить уровень своих управленческих компетенций и способность к управлению качеством предоставляемых образовательных услуг и организации в целом.

Многим руководителям учебных заведений приходится сталкиваться с проблемой в части совершенствования системы стимулирования, которая должна учитывать результаты труда работников.

Динамика развития управленческой деятельности директора образовательной организации является ключевым фактором успешного ее функционирования. Постоянное совершенствование лидерских качеств, профессиональное образование и развитие стратегического мышления позволяют директору эффективно управлять образовательной организацией и обеспечивать высокое качество образовательного процесса.

Список источников

1. *Алебастрова А. А.* Справочник директора школы. 2-е изд. М.: ВАКО, 2021. 226 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1855968> (дата обращения: 15.04.2024).
2. *Андреев С. Н.* Маркетинг в некоммерческой сфере: теоретический аспект // *Маркетинг в России и за рубежом.* 2020. № 4. С. 5–8.
3. *Афанасьев В. Г.* Мир живого: Системность, эволюция и управление. М.: Изд-во ЛКИ, 2020. 336 с.
4. *Васьков М. А.* Институционально-теоретические основания региональной системы управления // *Социально-гуманитарные знания.* 2022. № 11. С. 305–309.
5. *Васьков М. А.* Социальный контекст формирования управленческой культуры региональной бизнес-элиты России в переходный период в российском обществе // *Общество: политика, экономика, право.* 2020. № 1. С. 33–37.

Динамика развития управленческой деятельности... |

6. *Кричевский В. Ю.* Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования: автореф. дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2023. 36 с.

References

1. *Alebastrava A. A.* Spravochnik direktora shkoly. 2-e izd. M.: VAKO, 2021. 226 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1855968> (data obrashhenija: 15.04.2024). [In Rus].
2. *Andreev S. N.* Marketing v nekommercheskoj sfere: teoreticheskiy aspekt // Marketing v Rossii i za rubezhom. 2020. № 4. S. 5–8. [In Rus].
3. *Afanas'ev V. G.* Mir zhivogo: Sistemnost', jevoljucija i upravlenie. M.: Izd-vo LKI, 2020. 336 s. [In Rus].
4. *Vas'kov M. A.* Institucional'no-teoreticheskie osnovanija regional'noj sistemy upravlenija // Social'no-gumanitarnye znanija. 2022. № 11. S. 305–309. [In Rus].
5. *Vas'kov M. A.* Social'nyj kontekst formirovanija upravlencheskoj kul'tury regional'noj biznes-jelity Rossii v perehodnyj period v rossijskom obshhestve // Obshhestvo: politika, jekonomika, pravo. 2020. № 1. S. 33–37. [In Rus].
6. *Krachevskij V. Ju.* Professional'naja dejatel'nost' direktora obshheobrazovatel'noj shkoly kak ob#ekt mezhdisciplinarnogo issledovanija: avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. SPb., 2023. 36 s. [In Rus].

Информация об авторах

И. Б. Тимофеева — кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и начального образования
Д. С. Миндыла — магистрант направления подготовки «Педагогическое образование. Менеджмент в образовании»

Information about the authors

I. B. Timofeeva — PhD in Education, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Primary Education
D. S. Mindyla — Master's student in the field of training "Pedagogical Education. Management in Education"

Статья поступила в редакцию 01.05.2024; одобрена после рецензирования 22.07.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 01.05.2024; approved after reviewing 22.07.2024; accepted for publication 17.09.2024.



И. А. Тагунова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 39–54.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 39–54.

Научная статья

УДК 37.013

doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-39-54

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Ирина Августовна Тагунова
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, tagunovair@mail.ru, SPIN-код 5928-5711,
ORCID 0000-0001-6423-7160

Аннотация. В статье анализируются научные основания развития профильного обучения в зарубежных странах, определены базовые установки на организацию профильного обучения и выделены тенденции его развития. Исследование опиралось на методологию качественного исследования А. Страусса, в основе которой лежат процедуры кодирования. Соответственно, логика исследования базировалась на отборе большого количества данных из зарубежных источников (образовательных программ, представленных на сайтах министерств и школ; документов международных организаций, статей и монографий), их анализе, сопоставлении, интерпретации и кодировании. В результате исследования были определены идеи зарубежных ученых развития профильного обучения, охарактеризованы современные формы организации и содержание профильного обучения в разных странах, выделены основания для его развития.

Главная идея профильного обучения заключается сегодня в том, что при организации профильного обучения должен соблюдаться дуализм: учтены интересы государства и одновременно карьерные предпочтения обучающихся. К основополагающим установкам относительно организации профильного обучения следует отнести то, что в ситуации разных концепций технологического суверенитета учебные программы в рамках профильного обучения должны ориентироваться на удовлетворение прогнозных потребностей государства в конкретных специалистах; в условиях изменчивости и неопределенности в обществе педагоги должны формировать у обучающихся самоопределяющую мотивацию, стимулировать их к изучению новых идей, изменению своего поведения и активному участию в происходящих переменах, развивать способности адаптироваться к изменениям, готовить их к осознанному и обоснованному выбору карьерного пути, разрабатывать и применять механизмы и инструменты корректировки неграмотных решений обучающихся в выборе профессионального пути, способствовать формированию у них самоэффективности.

Ключевые слова: профильное обучение, зарубежные страны, научные основания, организация, практика, карьера, компетенция

Финансирование: статья опубликована в рамках работы над государственным заданием № 073-00064-24-01 от 19.01.2024 на 2024 год «Научно-методологический и экспертный анализ реализации профильного обучения за рубежом».

Для цитирования: Тагунова И. А. Современное состояние профильного обучения в зарубежных странах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 39–54. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-39-54

Original article

THE CURRENT STATE OF CAREER TRAINING IN DEVELOPED COUNTRIES

Irina A. Tagunova

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia, tagunovair@mail.ru, SPIN-код 5928-5711, ORCID 0000-0001-6423-7160

Abstract. The article analyzes the scientific basis for the development of career training in developed countries, defines the basic guidelines for organizing career training and highlights the trends in its development. The study was based on the qualitative research methodology of A. Strauss, which is based on coding procedures. Accordingly, the logic of the study was based on the selection of a large amount of data from foreign sources (educational

programs presented on the websites of Ministries and schools; documents of international organizations, articles and monographs), their analysis, comparison, interpretation and coding. As a result of the study, the ideas of foreign scientists from different fields of knowledge regarding the dominants of the development of career training were identified, modern forms of organization and content of career training in different countries were characterized, and the grounds for its development were highlighted. The main idea of career training organization today is that — a dualism must be observed: both the interests of the state and students career preferences must be taken into account. The fundamental guidelines regarding the organization of career training include the following: in the situation of different concepts of technological sovereignty, career training programs should be focused on meeting the forecast needs of the state for specific specialists and in conditions of variability and uncertainty in society, teachers should form a self-determining motivation in students, stimulate them to study new ideas, change their behavior and develop the ability to actively participate in ongoing changes, be adapted to changes; teachers should prepare students for a conscious and informed choice of their career path, develop and apply mechanisms and tools for correcting their illiterate decisions in choosing a professional path, and contribute to the formation of self-efficacy in them.

Keywords: career training, developed countries, scientific foundations, organization, practice, career, competency

Funding: the article was published as part of the work on state assignment No. 073-00064-24-01 dated 19.01.2024 “Scientific, methodological and expert analysis of the implementation of specialized training abroad”.

For citation: Tagunova I. A. The current state of career training in developed countries. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5):39–54. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-100-39-54

Введение

Зарубежные ученые рассматривают профильное обучение как важный инструмент социально-экономического процветания страны.

В новом столетии в условиях роста знаний и развития цифровых технологий, ухода привычных профессий с рынка труда представления об основных целях профильного обучения в зарубежных странах изменились.

В самом общем виде цели стали включать: развитие самосознания обучающихся, повышение их осведомленности о карьере, руководство в выборе профессии, оказание помощи в подготовке к карьере. В целях стали доминировать следующие установки: формирование осознания

Современное состояние профильного обучения... |

обучающимися своего профессионального будущего, развитие у них навыков саморефлексии и исследования своего возможного профессионального пути, подготовка обучающихся к непредсказуемому, неопределенному и изменчивому будущему [5].

Учебные программы в рамках профильного обучения в общеобразовательных школах зарубежных стран в XXI веке стали разрабатываться таким образом, чтобы помочь обучающимся развивать свои таланты; получать знания и формировать навыки по анализу и оценке себя и своих отношений с другими; получать знания и формировать понимание требований к поступлению на интересующую профессию; исследовать повседневную профессиональную деятельность, недостатки и преимущества, обусловленные разными вариантами карьеры; соотносить планирование карьеры с другими жизненными целями; развивать навыки обработки и корректного использования информации о профессиональной деятельности; приобретать соответствующие выбранной профессии базовые знания, общие навыки и отношение к миру профессиональной деятельности, развивать навыки поиска работы [5].

Постановка проблемы, цель статьи

Переосмысление целей профильного обучения за рубежом сопровождалось изменением представлений философов, экономистов, социологов, психологов и педагогов о смыслах и задачах подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности.

В философии большое влияние получила концепция VUCA (Неопределенность — Сложность — Двусмысленность — Разнообразие), которая все, что происходит в мире, характеризует как изменчивое, неопределенное, сложное и амбивалентное. В ней утверждается, что «нестабильность — это уже не просто нестабильность, это внезапный и непредвиденный шок или даже разрушение кажущейся стабильной системы»; соответственно, в таких условиях необходимо наличие видения и понимания постоянно меняющегося ландшафта, развития способности адаптироваться и реагировать на изменения [1]. В такой ситуации главной миссией профильного обучения становится подготовка обучающихся к смене профессий и получению образования на протяжении всей жизни, что определило значимость таких принципов в зарубежной педагогике, как «учимся знать», «учимся делать», «учимся жить вместе» и «учимся самостоятельности и самоопределению».

В экономической науке стала доминировать идея технологического суверенитета. Ученые многих стран представили разные концепции обеспечения независимого научно-технического развития своих государств. Стремясь к достижению технологического суверенитета, страны определяют свои национальные задачи, опираясь на анализ таких факторов, как экономическая реализуемость планируемого, риски и возможность доступа к более дешевым импортируемым альтернативам. В целях развития технологического суверенитета страны сосредотачиваются на развитии номенклатуры потенциально необходимых профессий, что не может не отражаться на изменениях в содержании и формах организации профильного обучения в общеобразовательных школах. Изменения в потребностях рынка труда стали ориентиром при создании новых учебных программ профильного обучения [4].

В социологии широкое распространение получила Социально-когнитивная теория карьеры (SCCT). Теория направлена на объяснение трех взаимосвязанных аспектов карьерного роста: развитие основных академических и карьерных интересов, осуществление выбора образования и профессии, достижение академического и профессионального успеха [16].

Социально-когнитивная теория карьеры предложила педагогике посмотреть на процессы обучения и развития обучающихся с точки зрения подготовки школьников к осознанному и обоснованному выбору карьерного пути и дальнейшей успешной профессиональной деятельности. Теория представляет научную позицию, согласно которой выбор профессии определяется факторами окружающей среды. Утверждается, что общеобразовательные организации несут большую ответственность за выбор профессионального направления каждым отдельным обучающимся. В теории обосновывается позиция, согласно которой школа должна предлагать обучающимся не только учебные программы, мероприятия и опыт в рамках профильного обучения, но также механизмы и инструменты корректировки неграмотных решений обучающихся в выборе профессионального пути, обусловленных болезненными ситуациями, отсутствием сиюминутных возможностей или другими факторами [11].

В психологии смена представлений на вопросы подготовки обучающихся к будущей профессиональной деятельности отразилась в развитии Теории самоопределения концепциями адаптации. В них

утверждается, что мощной мотивационной основой активной профессиональной деятельности является снижение неопределенности и наличие у человека сформированной самоопределяющей мотивации. Когда неопределенность становится постоянной характеристикой профессиональной деятельности, то, по мнению ученых, в учебной деятельности в рамках профильного обучения функционально отказаться от обучения школьников специальным знаниям и умениям в контексте конкретных профессий; следует использовать исследовательские подходы в обучении, так как будущая эффективная профессиональная деятельность потребует адаптивного поведения, такого как изменение способа выполнения работы, и активного поведения, такого как внедрение инноваций и создание новых способов работы [14]. При высоком уровне неопределенности конкретные умения трудно определить заранее. В отличие от последовательности действий, которые могут быть прописаны, например, с помощью алгоритмов и постоянно повторяться в предсказуемых условиях, наилучшая последовательность действий при неопределенной обстановке — это гибкость и экспериментирование. В такой ситуации обучающиеся должны быть мотивированы к изучению новых идей, изменению своего поведения и активному участию в происходящих переменах. В условиях будущей неопределенности профессиональной деятельности обучающиеся выиграют от проявления когнитивной гибкости, креативности и активности, которые у них, скорее всего, проявятся, если сформирована самоопределяющаяся мотивация [2].

Большое влияние на изменение подходов к организации профильного обучения оказала Концепция психологических потребностей. Согласно положениям концепции, обучающемуся необходимо ощущать себя эффективным (потребность в компетентности), независимым (потребность в автономии) и находиться в тесных взаимоотношениях со значимыми для него людьми (потребность в родстве) [14]. В концепции утверждается, что степень, в которой обучающийся эффективен, определяется уровнем удовлетворения вышеназванных потребностей. Потребности являются фундаментальными и не зависят от возраста, пола, культуры или социально-экономического статуса обучающегося [20]. Компетентность рассматривается как эффективность в рамках своего социального окружения. Согласно концепции, компетентный человек готов к новым вызовам. Потребность в эффективности побуждает обучающихся отвечать на задачи, которые превышают их

нынешние знания умения, и развивать свои способности. Большую роль в этом играет восприятие обучающимся себя компетентным. Если у обучающихся нет такой потребности, они не склонны действовать таким образом, чтобы преодолевать возникающие перед ними барьеры [15]. Потребность в родстве рассматривается как значимость близких эмоциональных связей с людьми и ощущение себя частью коллектива [6]. Потребность в автономии — это необходимость наличия выбора, готовность к волеизъявлению. Обучающиеся считают себя инициативными, когда они действуют согласно своим интересам и ценностям [7].

Результаты исследования

Идеи современных ученых относительно современных реалий профессиональной деятельности людей и подготовки обучающихся к этим новым условиям в рамках процесса обучения предопределили расширение структуры профильного обучения предпрофильным уровнем, изменения в его формах организации и содержании. В частности, в странах ЕС, Великобритании, Гонконге (Китай), Канаде, Республике Корея, Сингапуре, США, Японии профильное обучение начинает уже вводиться на дошкольном уровне и продолжается в начальной, основной и средней школе, где приобретает предметный характер. Более того, профильное обучение из одного из компонентов образовательной программы школы становится одним из основных принципов обучения.

Профильное обучение в начальной и основной школах во многих зарубежных странах сегодня представлено как один из пяти основных видов учебной деятельности (а не отдельное направление учебной деятельности), который обучающиеся получают в рамках общеобразовательной школы. Это опыт профессиональной деятельности, относящийся к карьере (CRE). Такой вид деятельности, в частности, в Республике Корея, направлен на широкое знакомство обучающихся с разными направлениями профессионального образования и различными профессиями. Опыт, относящийся к карьере, означает, что профильное обучение в школе больше не ограничивается исключительно непосредственным опытом работы обучающихся на предприятиях или в организациях в целях приобретения конкретных навыков за короткий срок (обычно 1–2 недели). Опыт, относящийся к карьере, — это учебная деятельность обучающихся, направленная на то,

чтобы предоставить школьникам широкое представление о мире труда и карьере посредством организации различных учебных мероприятий, практико-ориентированных и исследовательских форм организации обучения и углубленного характера обучения по ряду предметов [29].

Предметный характер профильного обучения в средних школах во всем мире обеспечивается не только общеобразовательными организациями, но и заинтересованными в самоопределении и профессионализации обучающихся фондами и организациями. Этот союз поддерживается при привлечении школами социальных партнеров, таких как работодатели и профсоюзы, при участии различных органов государственной власти, например палат, комитетов и советов. Профильное обучение осуществляется как в школьной среде, так и вне школьного пространства, например в учебных центрах или компаниях [28].

Предпрофильное обучение в начальной школе в условиях урочной деятельности в большинстве зарубежных стран в наши дни включает не только предметы, знакомящие школьников с различными профессиями и технологиями, по большей части ручного труда, но также STEM-программы и сквозные темы, направленные на развитие критического мышления и способности к интеграции разных знаний и умений у обучающихся. Во внеурочной деятельности начальной школы предпрофильное обучение представлено разными видами учебной деятельности (гуманитарной, художественной и технологической), реализуемой клубами, например, робототехники или театральными кружками. В последние годы большую популярность в условиях урочной и внеурочной деятельности приобретает такой подход к организации предпрофильного обучения, как «образование вне класса», подразделяющееся на два основных направления в зависимости от образовательной среды: природное «образование вне класса» (проведение занятий в парке, лесу, поле и др.) и культурное «образование вне класса» (проведение занятий в музее, библиотеке, галерее, при археологических раскопках и др.). Наиболее активно этот подход используют в Финляндии и Дании [10; 27].

Предпрофильное обучение в основной школе в урочной деятельности в наши дни включает не только специальные обязательные предметы (в разных странах разные предметы) и элективные курсы, но также сквозные темы, STEM-программы и проекты, а также практико-ориентированные стажировки в компаниях, организациях и университетах. Во внеурочной деятельности основной школы

предпрофильное обучение представлено клубами и кружками, экскурсиями на предприятия, фестивалями, лагерями, встречами с представителями фондов, оказывающих помощь в выборе карьерного пути, и представителями разных профессий.

Современной особенностью предпрофильного обучения является то, что оно огромное внимание уделяет развитию карьерных представлений обучающихся. С 5-го по 9-й класс обучающимся в большинстве зарубежных стран предоставляется возможность выбора профильного направления посредством включения в образовательный процесс профессионально ориентированных программ. Эти программы направлены на приобретение обучающимися знаний, формирующих карьерные устремления и способствующих выбору профессиональной траектории.

Профильное обучение в средней школе зарубежных стран представлено дифференцированно:

1) разными предметами, отобранными на основе карьерных предпочтений обучающихся, например, в Республике Корея;

2) дуальной системой кредитов, при которой наравне с получением академических знаний реализуется профессиональная практико-ориентированная подготовка обучающихся, например, в США и Канаде [17];

3) отдельным предметом по развитию профессионального самоопределения обучающихся, например, «Экономика — труд — технология» в Германии изучается с 5-го по 10-й класс включительно [12];

4) элективными курсами;

5) углубленным изучением отдельных предметов, часто в рамках университета или колледжа, или профессионально ориентированной программы международного бакалавриата (CP-career-related program);

6) STEM-программами;

7) проектами и исследованиями.

Профильное обучение в средней общей школе в большинстве зарубежных стран представлено в целом схожими профилями: естественно-научным, гуманитарным, управленческим, технологическим, инженерным, спортивным, художественным.

Какую подготовку обучающимся предлагают основные профили профильного обучения в разных странах?

Естественно-научное предпрофильное обучение начинается в начальной школе, например, США, Австралии, Канады и Республики

Корея с включения в образовательный процесс STEM-программ игрового характера; в других странах предлагаются предметы, в которых младших школьников знакомят с миром труда. Естественно-научное предпрофильное обучение в основной школе практически всех стран характеризуется наличием элективных курсов, углубляющих знания по разным естественно-научным предметам, и междисциплинарных тем типа «Экологическое образование». На современном этапе во всех зарубежных странах на этом уровне предпрофильного обучения рекомендуется вводить STEM-программы. Естественно-научный профиль в средней школе представляет собой предложение обучающимся элективных курсов характера, STEM-программ усложненного уровня и специализированных предметов, таких как «Продвинутая физика», «Продвинутая математика», «Физические опыты», «Информатика». Например, в Японии предлагаются разнообразные программы по линии Super High School по естественным наукам, в них включены лекции известных профессоров колледжей и университетов [18].

Гуманитарное предпрофильное обучение начинается в начальной школе, где оно, как правило, представлено кружками по иностранным языкам. В основной школе обучающимся предлагаются элективные курсы по родному или иностранным языкам, иногда литературе; в ряде стран гуманитарный предпрофиль представлен сквозными темами, например, в Эстонии это «Культурные особенности», или учебными программами по родному и иностранному языку углубленного уровня, как, например, в Сингапуре [9]. В средней школе гуманитарный профиль представлен элективными курсами по предметам языка и литературы, в частности, в Гонконге (Китай), Республике Корея и Эстонии, и учебными курсами, например, в США курсом журналистики.

Предпрофильное обучение в области управления в большинстве зарубежных стран появляется только на уровне основной школы. Оно реализуется в форме отдельных тем, например, «Финансовая грамотность» и «Предпринимательство» в рамках обязательных предметов, или, как в Нидерландах, в форме предпрофессиональной программы по направлению «Бизнес и финансы» [24]. Управленческий профиль в средней школе в разных странах представлен разными предметами: «Предпринимательство», «Бизнес-исследования», «Домашняя экономика» или сквозными темами, например, в Австрии — темой «Экономическое образование», в Эстонии — темой «Экономическое и предпринимательское образование», а в Гонконге (Китай) — темой

«Бизнес-исследования и финансы». В гимназиях профиль представлен учебными программами, в частности, в Швеции — трехлетней программой «Бизнес-менеджмент и экономика» [23].

К наиболее значимым для каждой страны профилям ученые и общественность в наши дни относят технологический и инженерный профили.

Технологическое предпрофильное обучение на уровне начальной школы представлено факультативами, например, в Дании это «Дизайн, работа с деревом и металлом» [19], и STEM-программами при погружении в цифровую среду.

В средней школе технологический профиль включает предметы, в частности, в Канаде и Республике Корея это «Технологическое образование» с различными разделами типа «Здравоохранение», «Строительные технологии», «Деревообработка» [25]; сквозные темы, например, «Технологии и инновации» в Эстонии и элективные курсы типа «Дизайн и технологии» в Сингапуре, или «Кинопроизводство» и «Постпродакшен» в США, либо «Языки программирования», «Разработка приложения», «Веб-дизайн» в Австралии, США, Канаде, Республике Корея и других странах. В гимназиях технологический профиль представляет собой учебные программы, в частности в Швеции — трехгодичную «Технологическую программу» [23].

Инженерное предпрофильное и профильное обучение практически во всех зарубежных странах представлено STEM-программами и тинкерингом (обучение аппаратному моделированию, то есть проектному конструированию из подручных средств) [3].

Профильный уровень в средней школе, в отличие от технологического профиля, обязательно включает либо изучение физики и математики на углубленном уровне, либо отдельный предмет «Инжениринг».

Содержание образования в рамках технологического и инженерного профиля определяется нуждами государства. Например, в Республике Корея приоритетным содержанием обучения выступают медицина, косметология, информационные технологии и технологии искусственного интеллекта [26].

Содержание технологического и инженерного профилей в настоящее время в разных странах реализуется в рамках одной из трех стратегий трансформации содержания общего образования:

1) на основе стратегии, ориентированной на будущее, подразумевающей создание гибкой модели учебной программы, способной к изменениям с

Современное состояние профильного обучения... |

учетом современных запросов экономики. Такая стратегия применяется, в частности, в Республике Корея и Финляндии;

2) на основе стратегии, выстраиваемой с учетом интересов и потребностей обучающихся; учебная программа разрабатывается на базе карьерных устремлений обучающихся (данных, полученных в ходе опросов, консультаций и др.). Такая стратегия используется, например, в Финляндии, Польше, Португалии, Канаде (Онтарио), Республике Корея, Гонконге (КНР) и Сингапуре;

3) на основе стратегии преодоления разрыва между школой и реальной жизнью, предполагающей создание разнообразного содержания образовательной программы, включающей в себя предметы/курсы в целях развития разных профессиональных компетенций, необходимых при разной профессиональной деятельности, в условиях сетевого взаимодействия «школа — предприятие» или посредством включения в сетку расписания предметов элективного курса / вариативной части / внеурочной деятельности. Такая стратегия применяется, в частности, в Великобритании и Новой Зеландии [13].

Современное содержание всего профильного обучения формируется на базе карьерно ориентированного подхода, предоставляющего знания о возможных направлениях дальнейшего обучения и профессиональной самореализации. Особое внимание при таком подходе уделяется практическому опыту обучения: в частности, реализации внеурочной деятельности в форме экскурсий, посещения предприятий, непосредственного общения с работниками отрасли и др. [8].

В основании формирования содержания профильного обучения также лежит компетентностный подход. Современные исследователи понятие «компетентность» предлагают понимать как «интегрированный набор личностных характеристик; знаний, навыков и установок, необходимых для эффективной работы в различных контекстах» [22]. Зарубежные ученые утверждают, что при быстром изменении профессиональных и компьютерных технологий в ситуации турбулентности общества первостепенное значение приобретает способность обучающегося постоянно приобретать новые знания и адаптироваться к изменяющимся условиям.

Огромное влияние на развитие профильного обучения оказывает цифровизация. Цифровые образовательные технологии в настоящее время являются ключевым ресурсом для формирования профильного содержания обучения в зарубежных странах. Цифровые технологии позволяют персонализировать профильное обучение под каждого

конкретного обучающегося [21]. Помимо этой задачи, цифровизация профильного обучения приобретает решающее значение с позиции достижения обучающимися современных профессиональных навыков. Современная экономика больше не нуждается в работе низкоквалифицированных специалистов; профессиональная деятельность, базирующаяся в целом исключительно на технологиях, становится все более уникальной. Соответственно, во многих странах в школьную сетку расписания введен обязательный предмет «Компьютерные науки и технологии».

Оцифровка содержания учебных программ, дополнительных учебных материалов, а также использование цифровых систем управления обучения позволяет увеличивать охват обучающихся, отслеживать их прогресс в освоении предмета, оценивать скорость освоения учебного материала. Особенностью организации содержания профильного обучения за рубежом является использование LMS-платформ. В большинстве стран как дополнительные по содержанию профильного обучения используются курсы МООС.

Заключение

В целом профильное обучение развивается в контексте общих тенденций в образовании, отличаясь только тем, что в наши дни оно начинает определять и структуру, и форму организации, и содержание всей образовательной программы школы. Причина изменения значимости профильного обучения на весь образовательный процесс в школе заключается в том, что благополучная будущая профессиональная деятельность обучающихся рассматривается в наши дни как важнейший фактор социальной стабильности, а источником этого благополучия, с точки зрения современных ученых, является грамотно организованное профильное обучение в общеобразовательной школе. Именно в школе закладываются основы социального и психологического комфорта человека, формируется его ощущение самоэффективности. Кроме того, изменилось само понимание профильного обучения, оно трактуется не как узкопрофессиональная подготовка, а как приобретение знаний, умений, установок и ценностей, которые помогут сформировать карьерные устремления и выстроить карьеру в профессиональной сфере. Используемый во многих странах в XX веке технократический подход в рамках Теории бихевиоризма к пониманию профессиональной компетентности предполагал четкие правила и инструкции при описании

Современное состояние профильного обучения... |

результатов обучения. Достижения обучающихся описывались через определенный набор поведенческих моделей. Такой подход был возможен в относительно статичном контексте, в котором мог быть использован задолго определенный набор действий. В XXI веке стало очевидным, что такой подход к организации профильного обучения не имеет потенциала для развития способности обучающихся самостоятельно принимать решения в непредвиденных ситуациях, адаптироваться к новым технологиям и проявлять активность в сложных условиях. Ему на смену пришло понимание необходимости развивать метапознание у обучающихся.

Список источников / References

1. *Bennett N., Lemoine G. J.* What a Difference a word makes: Understanding threats to Performance in a VUCA world // *Business Horizons*. 2014. Vol. 57, iss. 3. P. 311–317.
2. *Boggiano A. K., Flink C., Shields A., et al.* Use of techniques promoting students' self-determination: effects on students' analytic problem-solving skills // *Motivation and Emotion*. 1993. Vol. 17. P. 319–336.
3. *Bringing Tinkering to School Ideas for activities*. 2019 [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/b12a8896-8e3d-48b4-92c0-ef09f8f66dc0/tinkering_EU_risorsa02_2019_BASSA.pdf (дата обращения: 10.07.2024).
4. *Christiansen L., Hvidsten T. E.* A Framework for Developing Educational Industry 4.0 Activities and Study Materials. 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/10/659> (дата обращения: 11.06.2024).
5. *Curriculum guide-Career education: Goals and General Objectives* [Электронный ресурс]. URL: <https://moey.gov.jm/wp-content/uploads/2015/04/Lower2nd-careered.pdf> (дата обращения: 11.06.2024).
6. *Deci E. L.* *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press, 2017. 756 p.
7. *Deci E. L., Ryan R. M., Guay F.* *Self-determination theory and actualization of human potential* / D. M. McInerney, H. W. Marsh, R. G. Craven, et al. *International advances in self research. Theory driving research: New wave perspectives on self-processes and human development*. Charlotte: IAP Information Age Press, 2013. P. 109–133.
8. *Directorate for Education and Skills*. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/innovation-education/34060761.pdf> (дата обращения: 03.07.2024).
9. *Education in Singapore*. 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.moe.gov.sg/education-in-sg/our-programmes/cca/overview> (дата обращения: 27.03.2024).
10. *Education Outside the Classroom The Finnish way!* 2022 [Электронный ресурс]. URL: <https://otter-project.eu/blog/post/11/education-outside-the-classroom-the-finnish-way> (дата обращения: 04.07.2024).
11. *Ford R., Shek-way Hui T., Appiah A., et al.* *The role of career education on students' education choices and post-secondary outcomes*. Results Presentation. 2020 [Электронный ресурс]. URL: https://www.researchgate.net/publication/346088216_The_role_of_career_education_on_students'_education_choices_and_post-secondary_outcomes_Results_Presentation (дата обращения: 28.04.2024).
12. *Framework Curriculum 1–10 compact. An overview of the subjects and content taught in Berlin*. 2020

[Электронный ресурс]. URL: https://www.berlin.de/sen/bildung/unterricht/faecher-rahmenlehrplaene/rfp_kompakt_1_10_english.pdf (дата обращения: 17.03.2024).

13. Future of Education and Skills. 2030 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html> (дата обращения: 02.02.2024).

14. *Gagne M., Parkerv Sh., Griffin M. A., et al.* Understanding and Shaping the Future of work with self-determination theory // *Nature Reviews Psychology*. 2022. Vol. 1. P. 378–392.

15. *Guay F.* Applying Self-Determination Theory to Education: Regulations Types, Psychological Needs, and Autonomy Supporting Behaviors // *Canadian Journal of School Psychology*. 2021. Vol. 37, iss. 1. P. 75–92.

16. *Hackett G.* Social cognitive career theory // *Encyclopedia of career development*. Thousand Oaks: SAGE Publications. 2006. Vol. 2. P. 750–754.

17. Integrating vocational and academic secondary education. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.acer.org/au/discover/article/integrating-vocational-and-academic-secondary-education> (дата обращения: 04.03.2024).

18. *Matsuura T., Nakamura D.* Trends in STEM/STEAM Education and Students Perceptions in Japan // *Asia-Pacific Science Education*. 2021. № 7 (1). P. 7–33.

19. Retsinformation. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.retsinformation.dk/eli/ta/2020/1396> (дата обращения: 21.02.2024).

20. *Ryan R. M., Deci E. L.* Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being // *American Psychologist*. 2000. Vol. 55. P. 68–78.

21. Shaping Digital Education. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/publications/shaping-digital-education-bac4dc9f-en.htm> (дата обращения: 12.04.2024).

22. *Stoof A., Martens R. L., Van Merriënboer J. J. G., et al.* The Boundary Approach of Competence: A Constructivist Aid for Understanding and Using the Concept of Competence // *Human Development Review*. 2002. Vol. 1, iss. 3. P. 345–365.

23. Sweden. Upper secondary and post-secondary non-tertiary Education. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/sweden/organisation-general-and-vocational-secondary-education> (дата обращения: 25.02.2024).

24. Teaching and Learning in Vocational Lower Secondary Education (VMBO). 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/netherlands/teaching-and-learning-vocational-lower-secondary-education> (дата обращения: 01.04.2024).

25. The National Curriculum for the Primary and Secondary Schools. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <http://koreaneducentreinuk.org/wp-content/uploads/2021/02/The-National-Curriculum-for-the-Primary-and-Secondary-Schools-2015.pdf> (дата обращения: 20.01.2024).

26. The Republic of Korea. Framework document. The National Curriculum for the Primary and Secondary Schools. 2021 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.koreaneducentr einuk.org/wp-content/uploads/2021/02/The-National-Curriculum-for-the-Primary-and-Secondary-Schools-2015.pdf> (дата обращения: 01.04.2024).

27. Udeskole: education outside the classroom in a Danish context. 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ucviden.dk/en/publications/udeskole-education-outside-the-classroom-in-a-danish-context> (дата обращения: 11.07.2024).

28. Vocational education and training initiatives. European Education Area. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/vocational-education-and-training/about-vocational-education-and-training> (дата обращения: 05.03.2024).

Современное состояние профильного обучения... |

29. *Yip S. Y. W.* Thoughts on career-related experience in the curriculum reform. Hong Kong: Education Bureau, 2004. 64 p.

Информация об авторе

И. А. Тагунова — доктор педагогических наук

Information about the author

I. A. Tagunova — Dr. Sc. (Education)

Статья поступила в редакцию 22.07.2024; одобрена после рецензирования 03.09.2024; принята к публикации 17.09.2024.
The article was submitted 22.07.2024; approved after reviewing 03.09.2024; accepted for publication 17.09.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 55–72.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 55–72.

Научная статья
УДК 37.017.4
doi: 10.24412/2224–0772–2024–101–55–72

РОЛЬ ЦЕНТРОВ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ ИДЕИ НАЦИОНАЛЬНОГО ЕДИНСТВА В КИТАЕ



Чжан Шуан

Чжан Шуан¹, Надежда Валентиновна Карнаух²

¹ Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия, Хэйлунцзянский политехнический университет, провинция Хэйлунцзян, Цзиси, Китай

² Благовещенский государственный педагогический университет, Благовещенск, Россия

¹ cythian@yeah.net

² pedagog31@mail.ru, SPIN-код 4643-8101,
ORCID 0009-0000-2939-4259



Н. В. Карнаух

Аннотация. В настоящее время имеется небольшое количество научных работ, посвященных проблеме патриотического воспитания молодежи, выполненных как гражданами Китая, так и России, но она по-прежнему остается особо значимой для любой страны. Выявление подходов к отбору значимого содержания, эффективных форм и методов патриотического воспитания не теряет своей актуальности. Проявление патриотизма всегда было почетной традицией для китайской нации. Целью исследования является выявление роли центров патриотического воспитания в реализации идеи национального единства в Китае. Данная идея была провозглашена генеральным секретарем Си Цзиньпином, обозначившим патриотизм как основу национального духа китайского народа, духовной силы, объединяющей китайскую нацию. Идея национального единства, наряду с конфуцианскими принципами,

Роль центров патриотического воспитания... |

идеями Дэн Сяопина о развитии национальной гордости и достоинства, составляет теоретическую основу исследования. При обсуждении результатов исследования акцентируется внимание на правовых основах развития идей патриотического воспитания в стране. Отмечается, что принятие в 2024 году «Закона КНР о патриотическом воспитании» стимулировало развитие как традиционных, так и новых форм организации патриотического воспитания. Особое внимание уделяется центрам патриотического воспитания, деятельность которых направлена на решение задач формирования у молодежи ценностных ориентаций, а также умений содействовать укреплению национального единства в стране. В исследовании рассмотрены различные типы центров, их структура. Центры патриотического воспитания — значимое место для формирования патриотических чувств и национального духа, а также дополнительного образования молодежи по осмыслению сущности национального единства. Основным методом данного исследования является сравнительный анализ разного вида источников.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, патриотизм, педагогика Китая, национальный дух, национальное единство, базы (центры) патриотического воспитания

Для цитирования: Чжан Шуан, Карнаух Н. В. Роль центров патриотического воспитания в реализации идеи национального единства в Китае // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 55–72. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-55-72

Original article

THE ROLE OF PATRIOTIC EDUCATION CENTERS IN THE REALIZATION OF THE IDEA OF NATIONAL UNITY IN CHINA

Zhang Shuang¹, Nadezda V. Karnaukh²

¹ Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia, Heilongjiang University of Technology, Heilongjiang Province, Jixi, China

² Blagoveshchensk State Pedagogical University, Blagoveshchensk, Russia

¹ cythian@yeah.net

² pedagog31@mail.ru, SPIN-код 4643-8101, ORCID 0009-0000-2939-4259

Abstract. Nowadays, there are a lot of scientific works devoted to the problem of patriotic education of young people, executed by citizens of China and Russia, but it still remains particularly significant for any country. Finding out the approaches to the selection of relevant content, effective forms and methods of patriotic education never loses its applicability. Demonstration of patriotism has always been an honorable tradition of the Chinese nation. The purpose of the research is to identify the role of patriotic education centers in the realization of the idea of national unity

in China. This idea was proclaimed by General Secretary Xi Jinping, who declared patriotism as the basis of the national spirit of the Chinese people, the spiritual power that unites the Chinese nation. The theoretical basis of the research includes the idea of national unity, together with Confucian principles and Deng Xiaoping's idea of developing national pride and dignity. When discussing the results of the research, attention is focused on the legal basis for the development of ideas of patriotic education in the country. It has been noted that the implementation of the "Law of the People's Republic of China on Patriotic Education" in 2024 stimulated the development of both traditional and new forms of organizing of patriotic education. The particular attention is paid to centers of patriotic education, whose activities are aimed to developing system of values of young people, as well as the ability to support the growth of national unity in the country. The research examines various types of centers and their structure. Centers for patriotic education are important places for the formation of patriotic feelings and national spirit, as well as additional education for young people to understand the essence of national unity. The main method of this study is a comparative analysis of different types of sources.

Keywords: patriotic education, patriotism, Chinese pedagogy, national spirit, national unity, bases (centers) of patriotic education

For citation: Zhang Shuang, Karnaukh N. V. The role of patriotic education centers in the realization of the idea of national unity in China. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5):55–72. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–101–55–72

Введение

В разных странах мира одной из фундаментальных проблем является воспитание молодежи в духе патриотизма, так как существование государства, его социальная и политическая стабильность во многом зависят от преемственности поколений. Понятие «патриотизм» в широком значении слова может быть истолковано как значимая составляющая коллективного сознания, которая проявляется в отношении к своему народу, его истории, культуре, системе приоритетных ценностей. Все это должно быть воспринято молодым поколением.

В Большой китайской энциклопедии патриотизм определяется как исторически сложившиеся у людей представления, чувства и поведение, выражающие любовь и преданность своей родине [8].

В работах китайских ученых отмечается, что конкретное содержание понятия «патриотизм» зависит от определенных исторических условий. Известный китайский исследователь Сюй Лянбо в своей работе акцентирует внимание на том, что патриотизму свойственны без-

условные национальные характеристики [22]. Исследователь отмечает, что изъявление патриотизма всегда было почетной традицией для китайской нации, руководством по регулированию отношений между личностью и Родиной. Он подчеркивает, что свидетельством развитого чувства патриотизма является то, что граждане Китая испытывают сильное чувство зависимости от своей Родины и стремятся внести положительный вклад в ее развитие. Патриотизм воплощает в себе позитивное восприятие отдельными людьми или коллективами своей страны и нации.

Известный китайский педагог XX века Тао Синчжи в своих работах неоднократно отмечал, что проявление чувства любви к Родине является долгом каждого члена общества. Размышляя о формах проявления патриотизма, Тао Синчжи исходил из того, что все люди имеют разное социальное положение, отличаются между собой по характеру, в связи с этим у них разные способы проявления любви к Родине. Обращаясь к молодежи, он отмечал, что любовь к Родине проявляется в добросовестном труде на ее пользу, в хорошей учебе: чем большим объемом знаний и умений овладеют учащиеся, тем большую пользу они принесут в будущем своей Родине [25]. Тао Синчжи обращал внимание молодежи и на необходимость проявления уважения к закону, так как человек, искренне любящий свое Отечество, должен соблюдать законы, принятые в нем, начиная с законов, по которым живет учебное заведение, в котором он учится [25]. Не менее важным в патриотическом воспитании молодежи, считал Тао Синчжи, является развитие чувства уважения к общественному достоянию, умения противостоять тем, кто портит общественное имущество [25].

В настоящее время имеется значительное количество научных работ о патриотическом воспитании молодежи в Китае, выполненных на русском языке как гражданами Китая, так и России [1]. В них рассматриваются вопросы о способах, средствах и условиях формирования патриотических чувств у студентов современных вузов Китая. Отмечается, что в основу системы патриотического воспитания в стране закладывается проявление прежде всего любви к социализму, коммунистической партии, делается акцент на формировании готовности к защите единства Родины и национальной сплоченности [6]. Патриотизм рассматривается авторами как одна из ключевых ценностей социализма, основа единства и могущества многонациональной страны [2].

Многими авторами подчеркивается, что основу концепции патриотического воспитания в Китае составляет учение Конфуция [1; 7]. Согласно ему, патриотизм — это один из базисных ценностных ориентиров в жизни человека.

В публикациях китайских исследователей достаточно внимания уделяется анализу результатов использования в процессе патриотического воспитания молодежи как традиционных форм и методов, так и инновационных педагогических технологий [4]. Заслуживают внимания исследования, посвященные сравнительному анализу подходов к решению данной проблемы в разных странах: в Китае, США, Израиле, России [3; 5]. Авторами отмечается, что патриотическое воспитание молодежи во многих странах является систематическим процессом, который влияет на формирование у молодых людей жизненных ценностей, связанных со своей Родиной.

Несмотря на то что изучением проблемы патриотического воспитания молодежи в разных ее аспектах занимались многие ученые и общественные деятели, она по-прежнему остается особо значимой для любой страны. Рассуждения о содержании, формах организации, направления и методах патриотического воспитания не теряют своей актуальности.

Целью данного исследования является выявление роли центров патриотического воспитания в реализации идеи национального единства в Китае.

Методология и методы исследования

Основным методологическим подходом в исследовании является цивилизационный. Он позволяет учитывать особенности становления национальной системы воспитания в Китае, особенности социализации подрастающего поколения в условиях цивилизационного развития страны.

Основы патриотического воспитания в Китае имеют многовековую историю, они связаны с национальными традициями: почитанием семьи, родителей, истории своего рода. Забота и уважительное отношение к своим родным переносится на отношение к своей стране, нации. Это находит отражение в конфуцианской теории, где семья являлась прототипом отношений в социуме. Профессор Цзяо Гочен отмечает, что в патриотическом воспитании молодежи необходимо придерживаться значимых конфуцианских принципов, к которым относятся следующие:

Роль центров патриотического воспитания... |

– искренность (чэн). Следование данному принципу позволяет построить достойные взаимоотношения между людьми, характеризующиеся доверием, открытостью, желанием оказать помощь ближнему;

– ритуальность (ли). На основе данного принципа утверждаются нормы, правила, складываются традиции, утверждаются церемонии. Для соблюдения данного принципа необходимо научиться умению уважать окружающих и самого себя;

– уступчивость (жан). Следование этому принципу позволит преодолеть такой недостаток, как упрямство, научиться уступать, избегать конфронтации, проявлять выдержку и деликатность во взаимоотношениях с людьми;

– гармония (хэ). Это значимый принцип, его необходимо придерживаться для установления стабильности как на уровне общества, так и во взаимоотношениях между отдельными людьми. Необходимо уметь сглаживать конфликты и противоречия, идти на компромисс;

– гуманность (жень). Данный принцип объединяет все перечисленные и является конечной целью человеческого сосуществования [26].

Воспитание молодежи, осуществляемое в Китае в новую эпоху, основывается на конфуцианских традициях. Стремление к самосовершенствованию, определенное Конфуцием в качестве основной цели воспитания, отражается в устремленности к повышению уровня образования, подготовке высококвалифицированных специалистов для прогрессивного развития страны. Конфуцианская теория способствует определению ценностных установок молодежи, развитию у нее нравственных качеств, осознания обязанностей и ответственности перед своей семьей, обществом и своей страной.

Как отмечает китайский исследователь Ли Теин, одним из основополагающих ценностных ориентиров в современном мире является патриотизм, который олицетворяет собой признание людьми интересов государства как своих собственных [15]. Патриотическое воспитание является основополагающей идеей китайской педагогики.

Наиболее значимыми для современной китайской педагогики являются идеи выдающегося китайского реформатора Дэн Сяопина о формировании системы патриотического воспитания с учетом китайской специфики. В качестве основополагающих положений идеи патриотизма Дэн Сяопином были обозначены: процветание родины, развитие экономики, счастье народа, а также поддержка независимости и самостоятельности Китая, отстаивание государственного суверените-

та и национального достоинства страны. Он считал особо значимым развитие национального достоинства и гордости как важных факторов патриотического воспитания. По мнению Дэн Сяопина, большой честью для китайского народа является возможность продемонстрировать свою любовь к Отчизне, готовность приложить все силы к ее дальнейшему развитию и укреплению [11].

Значимым событием в истории Китая является XVIII съезд КПК, который состоялся в 2012 году. На нем была подтверждена важность реализации концепции специфического социализма в Китае и обозначены ключевые ценности социализма, на которые необходимо ориентироваться [6]. К ним были отнесены: богатство и могущество страны, цивилизованность, демократия, руководящая роль коммунистической партии, равенство, свобода, верховенство закона, справедливость, патриотизм, самоотверженность, мирное развитие, открытость, социальная гармония. На основе анализа обозначенных ценностей можно сделать вывод о том, что некоторые из них совпадают с конфуцианскими принципами. Следует отметить, что патриотизм также относится к этим значимым ценностям.

После XVIII Всекитайского съезда Си Цзиньпин неоднократно говорил о том, что патриотизм является основой национального духа китайского народа. Под данным термином понимается духовная сила, которая крепко объединяет китайскую нацию и побуждает ее адаптироваться к переменам, связанным с реформами в стране. В его выступлениях постоянно подчеркивается, что судьба Родины и судьба партии и социализма неразрывно связаны. Только придерживаясь этого единства, можно усилить патриотизм, что является важнейшим воплощением национального духа в современном Китае [20].

Си Цзиньпин отмечает, что на протяжении всей мировой истории любая нация, добившаяся успеха, славилась своим уникальным духом, отмечал, что великий национальный дух, основанный на патриотизме, стал решающим фактором в победе китайского народа в войне с Японией.

Основным методом данного исследования является сравнительный анализ разного вида источников: нормативных документов, сочинений известных китайских педагогов и политических деятелей, публикаций в китайских и российских периодических изданиях, электронных ресурсов.

Результаты исследования, обсуждение

Патриотическое воспитание является главной идеей всей китайской педагогики. Правовую основу для реализации идей патриотического воспитания в стране составляет специальное законодательство. В Китае основные положения патриотического воспитания отражены в таких документах, как «Конституция КНР» (1982), «Закон об образовании в КНР» (1995), «Закон о высшем образовании в КНР» (1998), «Основные положения по реализации патриотического воспитания в новую эпоху» (2019).

В новую эпоху задачи воспитания значительно изменились. В целях укрепления и развития духа патриотизма, готовности оказать содействие возрождению китайской нации, а также подготовки молодежи к участию в комплексном строительстве современной социалистической страны, в октябре 2023 года был принят Закон Китайской Народной Республики о патриотическом воспитании (далее — Закон о патриотическом воспитании). В январе 2024 года он вступил в силу. Этот закон распространяется на всех, но особое внимание в нем уделяется молодежи, в том числе студентам высших учебных заведений. В нем были определены специфика и формы работы с молодежью. Согласно Закону, в школах, вузах, общественных учреждениях должна реализовываться программа патриотического воспитания [12].

В Общих положениях этого Закона отмечено, что патриотическое воспитание должно быть интегрированным в повседневную жизнь, адаптироваться к местным условиям и ориентироваться на получение реальных результатов [12].

В одной из статей Закона обозначено содержание патриотического воспитания, которое включает в себя знакомство молодежи с идеями марксизма-ленинизма, Мао Цзэдуна, теориями Дэн Сяопина и Си Цзиньпина, изучение истории Коммунистической партии Китая, истории реформ, происходивших в стране, и истории развития китайской нации. Обращается внимание на то, что подрастающему поколению и молодежи Китая необходимо владеть информацией о содержании таких видов культуры в своей стране, как традиционная, революционная и развитая социалистическая. Большое значение имеет разъяснение подрастающему поколению значения национальных символов и знаков, порядка проведения ритуалов почитания их [17]. В Законе отмечается, что у молодежи должны быть сформированы представления об историческом и культурном наследии Родины,

понимание и принятие концепции национального единства, национальной безопасности и национальной обороны [12]. Это позволит ей демонстрировать патриотические чувства, понимать и отождествлять себя с путем, который прошла страна, с теориями и системами, которые она сформировала, а также наследовать и развивать социалистическую культуру [27].

Кроме того, в Законе КНР о патриотическом воспитании отмечено, что данное качество должно сочетаться с пониманием открытости и толерантности по отношению к внешнему миру: необходимо считаться с историческими особенностями и культурными традициями других стран, а также осваивать все выдающиеся достижения мировой цивилизации [12].

Принятие этого закона имеет большое значение для регулирования деятельности по патриотическому воспитанию молодежи и повышения патриотического сознания и активности граждан. Ученые и эксперты из разных университетов до настоящего времени продолжают обсуждать статьи данного документа. В Исследовательском центре гражданского и нравственного воспитания состоялся академический семинар, посвященный его выходу. Кроме того, на страницах периодической печати развернулась дискуссия по поводу понимания сущности Закона о патриотическом воспитании [24]. Подобные дискуссии помогают углубить понимание содержания этого законодательного документа и последующего эффективного применения его в сфере образования.

Прежде всего патриотическое воспитание должно стать частью национальной системы образования, патриотические идеи должны находить отражение в разных учебных предметах. В связи с этим в университетах и колледжах Китая введены специальные занятия по идейно-политическому воспитанию, они считаются обязательными на всех уровнях образования (бакалавриат, магистратура, докторантура). Для студентов-иностранцев предусмотрены занятия по изучению китайской культуры, истории [23].

В Уханьском технологическом университете реализуется программа, посвященная разработке и освоению преподавателями гражданственности и политики «золотого курса». Под таким курсом понимается инновационный высококачественный курс, направленный на повышение уровня академической грамотности студентов. В нем должно сочетаться разумное увеличение сложности и глубины содер-

Роль центров патриотического воспитания... |

жания, а также расширение возможности обучаемых в выборе дисциплин для изучения. Инновационность курса отражается в современном и передовом характере его содержания, в интерактивной форме преподавания, а также в персонализированном характере результатов обучения [16]. В данном случае этот инновационный курс должен включать в себя знания, которые бы содействовали формированию у студентов чувства патриотизма, национальной гордости.

Государство постоянно поддерживает развитие теоретических исследований в области воспитания патриотизма. Еще в сентябре 2003 года в Пекинском педагогическом университете был основан Исследовательский центр гражданского и нравственного воспитания. Он стал первым комплексным исследовательским центром в Китае, который занимается гражданским и нравственным воспитанием в качестве основной области исследований и объединяет научные исследования, преподавание, социальное служение и международное академическое сотрудничество. Исследовательский центр гражданского и нравственного воспитания Пекинского педагогического университета является одной из важнейших платформ для осуществления научных исследований в данной области. Им с первых дней своего основания осуществляется деятельность, направленная на формирование у молодежи основ гражданской грамотности [13].

Принятие Закона о патриотическом воспитании стимулировало развитие как традиционных форм и методов патриотического воспитания молодежи, так и новых педагогических технологий.

В одной из статей Закона речь идет о центрах (базах) патриотического воспитания, которым необходимо активизировать свою работу: обогащать содержание, обновлять методы взаимодействия с молодежью [12].

Создание и деятельность таких центров является фундаментальным проектом, направленным на решение задач формирования у молодежи позитивных идеалов, убеждений, ценностных ориентаций, а также умений содействовать укреплению национального единства в стране. Начало этого проекта относится к 1994 году, когда Отделом пропаганды и агитации ЦК КПК была опубликована Программа осуществления патриотического воспитания, в которой было отмечено, что в воспитании патриотизма большое значение имеет наличие платформы (места), где могут осуществляться мероприятия патриотического содержания. В связи с этим важными объектами патриотического воспитания должны стать все виды музеев, мемориальных

комплексов жертв японской агрессии, а также боевые мемориальные объекты, созданные на месте важных битв, происходивших в истории Китая. В этот комплекс должны войти культурные объекты, отражающие многовековую культуру Китая, живописные ландшафты, а также крупные строительные проекты, демонстрирующие результаты социалистического строительства в Китае [18]. В Программе подчеркивалась важность достижения воспитательных результатов через разнообразную практическую деятельность.

В мае 1995 года были опубликованы рекомендации для начальных и средних школ, согласно которым чтение ста патриотических книг, просмотр ста патриотических фильмов и исполнение ста патриотических песен становились важными средствами патриотического воспитания школьников.

На Шестом пленуме ЦК КПК было рекомендовано шире использовать активные средства пропаганды патриотизма с целью повышения уровня национального самоуважения китайского народа. В соответствии с данными рекомендациями партийными комитетами и руководящими органами разных провинций совместно с различными профильными ведомствами был определен ряд демонстрационных баз (центров) патриотического воспитания, которым предназначалось выполнять функции наглядной платформы для проведения мероприятий по патриотическому воспитанию. По замыслу, в этих центрах необходимо было реалистично воспроизводить славные годы истории, этапы жизни великих героев, их мужественные поступки, демонстрировать природные богатства страны и сотворенные великие чудеса, реализацию великих архитектурных проектов, гениальные изобретения и открытия, фиксировать прошлое и настоящее страны, освещать ее будущий потенциал [19].

В Китае придается большое значение созданию и использованию центров патриотического воспитания. В стране разработаны и действуют различные типы подобных центров. В соответствии с тематикой и содержанием деятельности они подразделяются на три категории: историко-культурные центры, центры памяти революции и центры архитектурных достижений.

В 1996 году были созданы первые 100 показательных центров (баз) патриотического воспитания, из которых 19 отражали многовековую историю и культуру китайской нации, 9 — империалистическую агрессию против Китая и борьбу китайского народа за свое освобождение,

75 — революционную борьбу в период социалистического строительства. В 2001 году были открыты еще 100 центров патриотического воспитания, которые в основном отражали историю партии. Содержание работы центров формировалось вокруг ключевых событий в период революционной борьбы под руководством Компартии Китая с 1921 по 1949 год.

Генеральный секретарь Си Цзиньпин, посетив в 2019 году один из центров патриотического воспитания, отметил, что необходимо организовать проведение в подобных центрах как можно больше мероприятий патриотического содержания на постоянной основе [21].

С каждым годом количество этих центров (баз) в Китае увеличивается. К настоящему времени их число уже достигло 585. В содержании деятельности центров находят отражение история Коммунистической партии Китая, история нового Китая, история экономических реформ в стране, история развития социализма.

Центры воспитания патриотизма обычно включают в себя следующие пространства:

1. Зона демонстрации: экспозиции достижений развития страны, передовых образцовых поступков, страниц истории революционной борьбы в виде фотографий, культурных реликвий, предметов. Наглядный показ позволяет людям узнать о процессе развития страны и подвигах героев, воздействовать на их патриотические чувства.

2. Павильоны интерактивного опыта. Здесь посетителям предоставляется возможность посредством имитации деятельности, игр, квестов и других форм принять воображаемое участие в каком-либо историческом событии. Это позволяет участникам осознать трудности, которые преодолела страна на пути к своему процветанию [10].

3. Пространство с лекционными залами и аудиториями, в которых регулярно организуются лекции, симпозиумы, образовательные мероприятия. Их участниками становятся выдающиеся люди — представители разных профессий, эксперты и ученые. Во время своих выступлений они говорят о важности развития патриотических чувств, о методах патриотического воспитания, развития социального опыта, что позволяет еще больше укреплять патриотическое сознание посетителей. Одной из традиционных форм патриотического воспитания молодежи является прослушивание лекций ветеранов войны, которые были участниками этих тяжелых для страны событий. Их рассказы не только эмоциональны, но и имеют историческое значение, так как

способны помочь молодежи понять историю страны, роль коммунистической партии, оценить вклад ветеранов в историю страны. Данная форма патриотического воспитания отличается высокой степенью интерактивности: молодежь имеет возможность лично пообщаться с ветеранами, задать им свои вопросы и высказать свое мнение по поводу оценки исторических событий и значимой роли их участников. Такое взаимодействие способствует улучшению взаимопонимания между поколениями [26].

4. Территория мемориалов и кладбищ. В эту зону входят музеи, мемориалы и кладбища героев и жертв военных событий. Их посещения организуются с целью сохранения памяти о своих предках, о героях, отдавших жизнь за страну, формирования у молодежи национальной гордости.

5. Зона тематических выставок и культурных мероприятий. Для повышения уровня эстетической культуры и идеологического настроения посетителей в этой зоне организуются постоянно действующие выставки патриотических документальных и художественных произведений. В этой зоне предоставляется возможность познакомиться с национальными традициями, праздниками [9].

В целях развития патриотических чувств, эмоций широко используются пение и музыка. Китай имеет в своем культурном наследии большое количество патриотических песен, в которых выражается любовь к своей стране, ее истории и культуре, гордость за ее достижения. В этой зоне проводятся музыкальные конкурсы, например, на лучшее исполнение государственного гимна. Одним из популярных конкурсов в КНР является «Конкурс красных песен». Красный цвет символизирует в стране пролетарскую революцию и социализм, исходя из этого красными песнями называют те, в которых прославляется революция, Родина. Как правило, они характеризуются сильным чувством ритма и эмоциональной окраской. В процессе подготовки к конкурсу участники выбирают песни, разучивают их. Это позволяет молодежи погрузиться в историческую эпоху того периода, о котором идет речь в песне, понять творческий замысел и смысл текста песни, что позволяет ощутить патриотические чувства и национальную гордость, передаваемые этими песнями. Кроме того, во время подготовки к конкурсу и участия в нем, участники могут продемонстрировать свои умения работать в команде, пережить эмоции, проявляющиеся во время коллективного творчества [28].

6. Онлайн-павильон. «Моя родина» — онлайн-павильон центров патриотического воспитания. Эта онлайн-колонка, созданная CNTV (China Network Television) в 2009 году для презентации содержания экспозиций более трехсот национальных центров патриотического воспитания. Здесь при помощи цифровых технологий представлены исторические материалы и ценные реликвии, хранящиеся в коллекциях разных музеев и мемориальных залов страны. По сравнению с обычной экскурсией в музей, виртуальные экспонаты, их эмоциональное представление с комментариями специалистов и экспертов, производят на участников экскурсии неизгладимое впечатление [10].

Одним из эффективных методов воспитания патриотизма является просмотр и последующий анализ фильмов патриотического содержания. Этот метод позволяет оценить героические поступки китайского народа в период революционной борьбы, войны с японскими захватчиками, в период строительства социализма, поставить себя на место героев фильма, испытать чувство национальной гордости и сплоченности [14].

В центрах патриотического воспитания всесторонне представлена многовековая история страны, славный путь героической борьбы китайского народа с врагами и выдающаяся культура китайской нации. Новый формат, насыщенность содержания, наглядное представление делают Центры все более значимой платформой и неотъемлемой частью патриотического воспитания. Учебные заведения всех уровней и типов стремятся к сочетанию учебной деятельности в стенах класса (аудитории) с внеурочной практической деятельностью обучающихся в период пребывания их в центрах патриотического воспитания. Знакомство с историей, культурой, искусством и другими разнообразными материалами способно помочь молодежи понять глубокий смысл патриотизма с разнообразных позиций и стимулировать проявление у них эмоциональных переживаний.

Заключение

В результате проведенного анализа разного вида источников по обозначенной теме были определены методологические и теоретические основы исследования. В качестве таковых были обозначены философские идеи конфуцианства и сформированные на их основе идеи укрепления национального духа и национального единства, формирования системы патриотического воспитания с учетом китайской

специфики, провозглашенные лидерами Коммунистической партии Китая Си Цзиньпином и Дэн Сяопином. Данные идеи олицетворяют стремление к укреплению государства, сохранению культурного наследия страны, стимулированию патриотических настроений. Согласно этим идеям, воспитание молодежи в Китае ориентировано на формирование личности, обладающей высокими моральными качествами, уважающей традиции и историю своего Отечества, испытывающей чувство гордости за свою страну и стремящейся внести свой вклад в ее процветание. Значимую роль в достижении обозначенной цели играют центры патриотического воспитания. В исследовании они рассматриваются как комплекс социальных ресурсов, тесно взаимосвязанных между собой и ориентированных на сплочение национального духа, единство нации, укрепление основных социалистических ценностей. Научная новизна исследования заключается во введении данного понятия в терминологический аппарат сравнительной педагогики, теоретическая значимость — в рассмотрении генезиса идеи создания центров патриотического воспитания, определении их образовательного потенциала.

Список источников

1. Ван Сюань. Подготовка будущих учителей к работе по патриотическому воспитанию учащихся в КНР: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону, 2022. 17 с.
2. Куликова А. А. Роль патриотизма в реализации «китайской мечты» [Электронный ресурс]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30317853_90385262.pdf (дата обращения: 29.05.2024).
3. Лунева Е. В. Поляруш А. А. Селиванова Е. В. и др. Патриотическое воспитание молодежи как направление реализации государственной политики (на примере России, Китая и Израиля) // Alma mater. Вестник высшей школы. Общество. Наука. Образование. 2019. № 4. С. 117–120.
4. Тун Баохуэй, Сы Цзюньцин. О патриотическом воспитании в России и Китае // Образование и право. 2020. № 9. С. 87–91.
5. Федорченко Л. В. Политика патриотического воспитания студентов в США и Китае // Научно-аналитический журнал Обозреватель-Observer. 2019. № 5. С. 83–90.
6. Фидель Е. С. Патриотизм как элемент воспитания нации на примере КНР // Научный дайджест Восточно-Сибирского института МВД России. 2020. № 2 (5). С. 222–227.
7. Цзинь Синьсинь. Гуманитарные ценности конфуцианства в формировании духовно-нравственных качеств китайских студентов // Известия РГПУ им А. И. Герцена. 2009. № 96. С. 345–349.
8. 中国大百科全书 (民族卷) [M]. 北京: 中国大百科全书出版社. 1986: 699. (Большая китайская энциклопедия (том национальности). Пекин, 1986, 699 с.).
9. 王丽群, 赵红, 张红艳, 龙榕霞. 高校传统节日文化教育的开展与创新[J]. 船山学刊, 2009;03:221-224 (Ван Личунь, Чжао Хун, Чжан Хонгян, Лун Жунся. Университеты осуществляют инновационное преподавание культуры традиционных праздников // Журнал Чуаньшань, 2009. № 3. С. 221–224).

Роль центров патриотического воспитания... |

10. 郭瑞. 爱国主义教育基地的教育功能研究[D]. 广西师范学院, 2012:10 (Guo Жуй. Исследование образовательной функции базы воспитания патриотизма [D]. Гуансийский педагогический университет, 2012:10).
11. 邓小平. 邓小平文选第三卷[M].北京:外文出版社, 1994 (Дэн Сяопин. Избранное. Т. III. Пекин: Издательство литературы на иностранных языках, 1994).
12. 《中华人民共和国爱国主义教育法》: 2023 年 10 月 24 日颁布, 2024 年 1 月 1 日生效. [Электронный ресурс]. URL: https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202310/content_6911481.htm (Закон КНР о воспитании патриотизма: принят 24 октября 2023 года, вступил в силу 1 января 2024 года) (дата обращения: 02.02.2024).
13. 北京师范大学公民与道德教育研究中心 (Исследовательский центр гражданского и нравственного образования Пекинского педагогического университета) <https://csme.bnu.edu.cn/zngg/index.htm>
14. 李克燕. 主旋律商业电影对高校思政爱国主义教育的作用研究[N].中国电影报, 2024-03-13(011). (Ли Кеян. Основная тема исследования — роль коммерческих фильмов в идеологическом и политическом воспитании патриотизма в колледжах и университетах. Новости кино Китая, 2024-03-13 (011).
15. 李铁映. 构筑21世纪中华民族的价值观[J].哲学研究, 2002, (05): 3. 6-18. (Формирование ценностных ориентаций китайской нации в XXI веке. Чжэсюэ яньцзю, 2002. № 3. С. 6–18).
16. 刘晓霞, 关冬松. 师范生爱国主义教育仪式化白议[J].黑龙江教育(理论与实践) 2024,(03):14-17. (Лю Сюся, Гуань Дунсун. Краткое обсуждение ритуализации патриотического воспитания для обычных студентов. Образование в Хэйлунцзяне (теория и практика). 2024. № 3. С. 14–17).
17. 刘再复, 林岗. 传统与中国人 [M]. 合肥: 安徽文艺出版社, 1999. (Лю Цзайфу. Линь Ган. Традиция и китайский язык. Пекин, 1999).
18. 中共中央宣传部宣传教育局. 爱国主义教育实施纲要[M].北京: 学习出版社, 1994:9. (Программа осуществления патриотического воспитания. Бюро Отдела пропаганды и агитации ЦК КПК. Пекин: 1994: 9).
19. 中共中央国务院. 新时代爱国主义教育实施纲要[M].北京: 中国法治出版社, 2019:13. (Центральный комитет Коммунистической партии Китая и Государственный совет. План реализации патриотического воспитания в новую эпоху. Пекин: China Rule of Law Press, 2019:13).
20. 习近平. 习近平谈治国理政[M].北京:外文出版社, 2014. 624. (Си Цзиньпин об управлении. Пекин: Foreign Languages Press, 2014. С. 624).
21. 习近平. 用好红色资源, 传承好红色基因, 把红色江山世代代传下去 [J].求是, 2021(10) (Си Цзиньпин. Эффективно используйте революционные ресурсы, наследуйте революционный ген и передавайте его из поколения в поколение. Цюши, 2021.10).
22. 徐梁伯. 爱国主义新论[J].长白学刊, 1998(04):62-64. (Сюй Лянбо. Новая теория патриотизма // Чанбай. 1998(04):62-64).
23. 汤瑾. 传承红色血脉续写时代荣光——英雄精神融入高中爱国主义教育实践策略初探[J].现学, 2024,(Z2):133-135. (Тан Цзинь. Унаследовать революционный дух и продолжать писать славу времени. Предварительное исследование стратегий интеграции героического духа в школьное патриотическое образование // Современные исследования. 2024, № 2. С. 133–135).
24. 檀传宝. 专题: 爱国主义教育研究[J].教育学报, 2024,20(01):31. (Тан Чжуанбао. Исследования по воспитанию патриотизма // Журнал образования. 2024.20(01):31).
25. 陶行知. 陶行知全集[M]:共5卷.长沙:湖南教育出版社,1984. (Тао Синчжи. Собрание сочинений в 5 томах: Hunan Education Press, 1984).
26. 焦国成. 传统伦理及其现代价值[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000. (Цзяо Гоучэн. Традиционная этика и ее современная ценность. Пекин. 2000).
27. 翟少荣, 王彦. 新时代高校爱国主义教育路径探新[J].学校党建与思想教育, 2022, (11):68-70. (Чжай Шаорун, Ван Янь. Исследование новых путей патриотического воспитания в

колледжах и университетах новой эпохи // Школьное партийное строительство и идеологическое образование. 2022. № 11. С. 68–70).

28. 陈小环. 依托中华优秀传统文化加强大学生爱国主义教育研究[J]. 赤峰学院学报(汉文哲学社会科学版), 2016, 37(05): 262–264. (Чэнь Сяохуань. Исследование по укреплению патриотического воспитания студентов на основе традиционной китайской культуры // Журнал Университета Чифэн. 2016. № 37 (05). С. 262–264).

References

1. *Van Sjuan'*. Podgotovka budushhih uchitelej k rabote po patrioticheskomu vospitaniju uchashhihsja v KNR: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Rostov-na-Donu, 2022. 17 s.
2. *Kulikova A. A.* Rol' patriotizma v realizacii «kitajskoj mechty» [Jelektronnyj resurs]. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_30317853_90385262.pdf (data obrashhenija: 29.05.2024).
3. *Luneva E. V. Poljarush A. A. Selivanova E. V. i dr.* Patrioticheskoe vospitanie molodezhi kak napravlenie realizacii gosudarstvennoj politiki (na primere Rossii, Kitaja i Izrailja) // Alma mater. Vestnik vysshej shkoly. Obshhestvo. Nauka. Obrazovanie. 2019. № 4. S. 117–120.
4. *Tun Baohujej, Sy Czjuncin'*. O patrioticheskom vospitanii v Rossii i Kitae // Obrazovanie i pravo. 2020. № 9. S. 87–91.
5. *Fedorchenko L. V.* Politika patrioticheskogo vospitanija studentov v SShA i Kitae // Nauchno-analitičeskij zhurnal Obozrevatel'-Observer. 2019. № 5. С. 83–90.
6. *Fidel' E. S.* Patriotizm kak jelement vospitanija nacii na primere KNR // Nauchnyj dajdzhest Vostočno-Sibirskogo instituta MVD Rossii. 2020. № 2 (5). S. 222–227.
7. *Czin' Sin'sin'*. Gumanitarnye cennosti konfucianstva v formirovanii duhovno-nravstvennyh kachestv kitajskih studentov // Izvestija RGPU im A. I. Gercena. 2009. № 96. S. 345–349.
8. 中国大百科全书(民族卷) [M].北京: 中国大百科全书出版社.1986: 699. (Bol'shaja kitajskaja jenciklopedija (tom nacional'nosti). Pekin, 1986, 699 s.).
9. 王丽群, 赵红, 张红艳, 龙榕霞. 高校传统节日文化教育的开展与创新[J]. 船山学刊, 2009;03:221-224 (Van Lichun', Chzhao Hun, Chzhan Hongian, Lun Zhunsja. Universitety osushhestvlyajut innovacionnoe prepodavanje kul'tury tradicionnyh prazdnikov // Zhurnal Chuan'shan', 2009. № 3. S. 221–2240).
10. 郭瑞. 爱国主义教育基地的教育功能研究[D]. 广西师范学院, 2012:10 (Guo Zhuj. Issledovanie obrazovatel'noj funkcii bazy vospitanija patriotizma [D]. Guansijskij pedagogičeskij universitet, 2012:10).
11. 邓小平. 邓小平文选第三卷[M].北京: 外文出版社, 1994 (Djen Sjaopin. Izbrannoe. T. III. Pekin: Izdatel'stvo literatury na inostrannyh jazykah, 1994).
12. 《中华人民共和国爱国主义教育法》: 2023年10月24日颁布, 2024年1月1日生效. [Jelektronnyj resurs]. URL: https://www.gov.cn/yaowen/liebiao/202310/content_6911481.htm (Zakon KNR o vospitanii patriotizma: prinjat 24 oktjabrja 2023 goda, vstupil v silu 1 janvarja 2024 goda) (data obrashhenija: 02.02.2024).
13. 北京师范大学公民与道德教育研究中心 (Issledovatel'skij centr grazhdanskogo i нравstvennogo obrazovanija Pekinskogo pedagogičeskogo universiteta) <https://ccme.bnu.edu.cn/zngg/index.htm>
14. 李克燕. 主旋律商业电影对高校思政爱国主义教育的作用研究[N]. 中国电影报, 2024-03-13(011). (Li Kejan. Osnovnaja tema issledovanija — rol' kommerčeskich fil'mov v ideologičeskom i političeskom vospitanii patriotizma v kolledzjah i universitetah. Novosti kino Kitaja, 2024-03-13 (011)).
15. 李铁映. 构筑21世纪中华民族的价值观[J]. 哲学研究, 2002, (05): 3. 6–18. (Formirovanie cennostnyh orientacij kitajskoj nacii v XXI veke. Chzhjesjuje jančzju, 2002. № 3. S. 6–18).
16. 刘晓霞, 关冬松. 师范生爱国主义教育仪式化刍议[J]. 黑龙江教育(理论与实践) 2024,(03):14-17. (Lju Sjaosja, Guan' Dunsun. Kratkoe obsuzhdenie ritualizacii patrioticheskogo vospitanija dlja obychnykh studentov. Obrazovanie v Hjejilunczjane (teorija i praktika). 2024. № 3. S. 14–17).
17. 刘再复, 林岗. 传统与中国人 [M]. 合肥: 安徽文艺出版社, 1999. (Lju Czajfu. Lin' Gan. Tradicija i kitajskij jazyk. Pekin, 1999).

Роль центров патриотического воспитания... |

18. 中共中央宣传部宣传教育局. 爱国主义教育实施纲要[M].北京: 学习出版社, 1994:9. (Programma osushhestvlenija patrioticheskogo vospitanija. Bjuro Otdela propagandy i agitacii CK KPK. Pekin: 1994: 9).
19. 中共中央国务院. 新时代爱国主义教育实施纲要[M].北京: 中国法治出版社, 2019:13. (Central'nyj komitet Kommunističeskoj partii Kitaja i Gosudarstvennyj sovet. Plan realizacii patrioticheskogo vospitanija v novuju jepohu. Pekin: China Rule of Law Press, 2019:13).
20. 习近平. 习近平谈治国理政[M].北京: 外文出版社, 2014. 624. (Si Czin'pin ob upravlennii. Pekin: Foreign Languages Press, 2014. S. 624).
21. 习近平. 用好红色资源, 传承好红色基因, 把红色江山世代代传下去[J].求是, 2021(10) (Si Czin'pin. Jeffektivno ispol'zujte revoljucionnyje resursy, nasledujte revoljucionnyj gen i peredavajte ego iz pokolenija v pokolenie. Cjushi, 2021.10).
22. 徐梁伯. 爱国主义教育新论[J].长白学刊, 1998(04):62-64. (Sjuj Ljanbo. Novaja teorija patriotizma // Chanbaj. 1998(04):62-64).
23. 汤瑾. 传承红色血脉续写时代荣光——英雄精神融入高中爱国主义教育实践策略初探[J].现学, 2024,(Z2):133-135. (Tan Czin'. Unasledovat' revoljucionnyj duh i prodolzhat' pisat' slavu vremeni. Predvaritel'noe issledovanie strategij integracii geroičeskogo duha v shkol'noe patriotičeskoe obrazovanie // Sovremennye issledovanija. 2024, № 2. S. 133–135).
24. 檀传宝. 专题: 爱国主义教育研究[J].教育学报,2024,20(01):31. (Tan Chzhuanbao. Issledovanija po vospitaniju patriotizma // Zhurnal obrazovanija. 2024.20(01):31).
25. 陶行知. 陶行知全集[M]:共5卷.长沙:湖南教育出版社,1984. (Tao Sinchzhi. Sobranie sochinenij v 5 tomah: Hunan Education Press, 1984).
26. 焦国成. 传统伦理及其现代价值[M].北京: 教育科学出版社, 2000. (Czjao Goochjen. Tradicionnaja jetika i ee sovremennaja cennost'. Pekin. 2000).
27. 翟少荣, 王彦. 新时代高校爱国主义教育路径探新[J].学校党建与思想教育, 2022, (11):68-70. (Chzhaj Shaorun, Van Jan'. Issledovanie novyh putej patrioticheskogo vospitanija v kolledzchah i universitetah novoj jepohi // Shkol'noe partijnoe stroitel'stvo i ideologičeskoe obrazovanie. 2022. № 11. S. 68–70).
28. 陈小环. 依托中华优秀传统文化加强大学生爱国主义教育研究[J].赤峰学院学报(汉文哲学社会科学版),2016,37(05):262-264. (Chjen' Sjaohuan'. Issledovanie po ukrepleniju patrioticheskogo vospitanija studentov na osnove tradicionnoj kitajskoj kul'tury // Zhurnal Universiteta Chifjen. 2016. № 37 (05). S. 262–264).

Информация об авторах

Чжан Шуан — аспирант

N. V. Karnauk — доктор педагогических наук, профессор

Information about the authors

Zhang Shuang — Graduate student

N. V. Karnauk — Dr. Sc. (Education), Professor

Статья поступила в редакцию 29.07.2024; одобрена после рецензирования 14.08.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 29.07.2024; approved after reviewing 14.08.2024; accepted for publication 17.09.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 73–86.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 73–86.

Научная статья
УДК 372.881.161.1
doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-73-86

РАЗВИТИЕ МЕТАФОРИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ УЧАЩИХСЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ



Хэ Цзэ

Хэ Цзэ
Белгородский государственный университет, Белгород,
Россия, Heze940306@mail.ru, SPIN-код: 9336-9287,
ORCID: 0000-0001-8553-5888

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы понимания и интерпретации метафор в китайской аудитории, развития метафорической компетенции у китайских студентов, расширения словарного запаса у китайских студентов. Исследование подтверждает, что развитие метафорической компетенции способствует успешному обучению лексике у студентов. В современной науке метафора рассматривается как с лингвистической точки зрения, так и в качестве инструмента постижения мира, в том числе носителями других языков. Метафоры используются в живой речи людей, а также выступают одним из самых популярных выразительных средств языка в произведениях художественной литературы. Обучение лексике является неотъемлемой частью изучения русского языка как иностранного, а формирование и развитие метафорической компетенции учащихся является важной частью расширения словарного запаса и корректного, полноценного восприятия оригинального русского текста. Нами используется этноориентированный подход при обучении китайских студентов, сравнение культуры, традиции, способ мышления и т. д. Благодаря этому выявляются метафорические

Развитие метафорической компетенции... |

различия в языках двух стран. Понимая и усваивая метафорические значения слов, учащиеся тем самым расширяют свой словарный запас. Таким образом, формирование метафорической компетенции у иностранных учащихся происходит параллельно с расширением их словарного запаса, учащиеся успешно понимают и используют переносные значения. Общеизвестным является тот факт, что развитие коммуникативной компетенции — основная задача изучения любого иностранного языка. Метафорическая же компетенция подразумевает умение понимать и использовать в соответствии с подходящим контекстом выражения с метафорическим смыслом, при этом последние выступают в роли средства общения и представления фоновых знаний. Следовательно, развитие метафорических способностей, несомненно, способствует развитию и совершенствованию коммуникативных способностей учащихся в целом.

Ключевые слова: метафора, метафорическая компетенция, обучение русскому как иностранному, обучение лексике, китайские студенты, словарный запас, русская поэзия

Для цитирования: Хэ Цзэ. Развитие метафорической компетенции китайских учащихся при обучении русской лексике // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 73–86. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-73-86

Original article

DEVELOPMENT OF METAPHORICAL COMPETENCIES IN TEACHING RUSSIAN VOCABULARY

He Ze

Belgorod State University, Belgorod, Russia, Heze940306@mail.ru, SPIN-код: 9336-9287, ORCID: 0000-0001-8553-5888

Abstract. The article deals with the issue of understanding and interpreting metaphors in Chinese audiences, developing metaphorical competence in Chinese students, and expanding vocabulary in Chinese students. The study confirms that the development of metaphorical competence contributes to successful vocabulary learning in students. In modern science, metaphor is considered both from the linguistic point of view and as a tool for comprehending the world, including speakers of other languages. Metaphors are used in people's living speech and also act as one of the most popular expressive means of language in works of fiction. Teaching vocabulary is an integral part of learning Russian as a foreign language, and the formation and development of students' metaphorical competence is an important part of vocabulary expansion and correct, full-fledged perception of the original Russian text. We use an ethno-centred approach in teaching Chinese students by comparing cultures, traditions, ways of thinking, etc. between China

and Russia. Through this, the metaphorical differences in the languages of the two countries are revealed. By understanding and internalising the metaphorical meanings of words, students thereby expand their vocabulary. Thus, the formation of metaphorical competence in foreign learners goes in parallel with the expansion of their vocabulary, students successfully understand and use figurative meanings. It is generally recognised that the development of communicative competence is the main task of learning any foreign language. Metaphorical competence implies the ability to understand and use expressions with metaphorical meaning in accordance with the appropriate context, with the latter acting as a means of communication and representation of background knowledge. Consequently, the development of students' metaphorical abilities undoubtedly contributes to the development and improvement of students' communicative abilities in general.

Keywords: Russian metaphor, metaphorical competence, teaching Russian as a foreign language, vocabulary teaching, Chinese students, vocabulary, Russian poetry

For citation: He Ze. Development of metaphorical competencies in teaching russian vocabulary. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5): 73–86. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-73-86

Введение

Лексикология, морфология, синтаксис и фонетика являются неотъемлемыми аспектами изучения русского языка в иностранной аудитории. Одной из важнейших тем в обучении русскому языку как иностранному является, безусловно, работа с лексикой, так как расширение словарного запаса учащихся — фундамент овладения русским языком. Словарный запас любого языка неисчерпаем, поэтому преподавание русской лексики не означает простого накопления большего количества лексических единиц. А. Ф. Колесникова отмечала, что «при обучении лексике преподавателю необходимо решить следующие задачи: определить, какие слова учащимся необходимо освоить активно и пассивно; как использовать слова и расширить словарный запас учащихся; семантически интерпретировать новые слова, новые значения слов». Многозначность и новизна слов выигрывают от изучения метафор, имеющих важное значение в семантике высказываний.

Цель статьи

Раскрыть необходимость при обучении лексике русского языка формировать и развивать метафорическую компетенцию, которая

Развитие метафорической компетенции... I

предоставляет возможность расширять словарный запас учащихся, а также дает возможность судить о тенденциях развития данного класса переносных наименований в системе языка.

Обзоры литературы по теме

Представленное исследование опирается на работы по теории концептуальной метафоры (А. Ф. Колесникова, М. Джонсон, Дж. Лакофф и др.) и достижения современной лингводидактики, рассматривающие метафорическую компетенцию с коммуникативных и когнитивных позиций (З. С. Тюрина, Т. В. Андрюхина, Шу Дифан, Чжуан Чжисян и др.).

Методология и методы исследования

Методологическую основу исследования составили гуманистическая, антропоцентрическая, культуросообразная философия современной высшей школы и методика преподавания русского языка как иностранного. Исследование выполнено на основе этноориентированного подхода, базовых положений теории обучения взрослых, отечественной психодидактики высшей школы, дидактики обучения иностранному языку и др. Нами использовались следующие методы: теоретические (изучение и анализ лингвистической, психолингвистической, методической и психолого-педагогической литературы с целью определения научных основ исследования); эмпирические (наблюдение за учебной деятельностью иностранных студентов в процессе обучения, проведение бесед, анкетирование, тестирование); организационные.

Основное содержание

В обучении русскому языку Гарднер и Винер (1979) впервые выдвинули понятие «метафорическая компетенция» на основе традиционной теории обучения восприятию метафор. Они отмечали, что под метафорической компетентностью понимают способность интерпретировать метафоры и пользоваться ими в определенном контексте. Способность понимать и интерпретировать метафоры на самом деле является своего рода когнитивной особенностью, которая представляет собой возможность обобщать, устанавливать категории понятий и получать новую семантику с помощью метафорических средств (включая метонимию, синестезию, сравнения и другие выразительные средства) в соответствии со сходствами и ассоциациями между понятиями.

В русском языке большое количество многозначных слов, а когнитивные изменения между значениями являются результатом непрерывного расширения ассоциативных связей в сознании людей. Связь между значениями не произвольна, а формируется через специфический семантический механизм, который отражает картину мира пользователей языка. Причина, по которой теория метафор занимает важное место в лингвистике, заключается в том, что она позволяет понимать сложное через простое, абстрактное через конкретное и неизвестное через известное. Иными словами, изучение и овладение рабочим механизмом метафоры значительно облегчает понимание и запоминание учащимися русской лексики. Например, китайские студенты признают такую характеристику лисы, как «хитрая», поэтому при осмысливании словосочетания «лисий взгляд» они понимают, что это хитрый взгляд, а не взгляд лисы.

Количество слов в языке чрезвычайно велико, а если считать с точки зрения лексико-семантических вариантов, то это и без того огромное количество увеличивается в разы. Существует некий парадокс: невозможно записать все слова ни в один словарь, невозможно записать все значения и употребления слов, в то же время количество слов и их значений, которые человек может запомнить, ограничено. Таким образом, способность «познавать неизвестное через известное» особенно важна при изучении словарного запаса инофонов. Например: «Скоро пришло Голицынского, который мне нравится только местами; кроме этих немногих местечек, всё остальное вода, вода и вода» [А. П. Чехов. Письмо А. С. Суворину, 4 марта 1890 г.] Студенты знают, что вода — жидкость без вкуса, поэтому, когда они читают это предложение, понимают переносное значение слова «вода» — «малосодержательный текст».

Понятийная система родного языка естественна для его носителя, употребление слов более или менее бессознательно, автоматизировано, развитие метафорических навыков также происходит естественным образом с самого раннего возраста, тогда как при использовании иностранного языка все наоборот. Изучение русского языка в качестве иностранного и владение родным языком — это два разных процесса пользования языком. Как правило, китайские студенты начинают изучать русский язык после завершения основного процесса когнитивного развития. Их способность обрабатывать язык не формируется спонтанно, поэтому способность к восприятию метафоры должна быть такой же, как способность к восприятию грамматики, и, следовательно,

Развитие метафорической компетенции... |

но, коммуникативные способности также надо сознательно воспитывать и развивать в процессе обучения русскому языку. Например, еще в детстве русские люди узнают, что корова (в переносном смысле) — это толстая женщина, а в Китае корова — это трудолюбивый человек. Так, если китайские студенты прочитают в тексте «женщина, как корова», то они интерпретируют это как «трудолюбивая женщина».

Изучение русского языка принято разделять на базовый и продвинутый этапы. Формирование метафорической компетенции целесообразно на этапе совершенствования навыков владения языком, то есть после того, как учащиеся овладели базовой лексикой (уровень владения языком B1, B2). Метафорический перенос — один из способов анализа и осмысления окружающего мира: «Человек не только выражает свои мысли при помощи метафор, но и мыслит метафорами, создает при помощи метафор тот мир, в котором он живет» [7]. Кроме того, в метафорах ярко репрезентируются особенности менталитета того или иного народа. Таким образом, понимание и интерпретация метафорических образов могут рассматриваться как инструмент изучения мыслительных процессов и понимания национального мировосприятия.

В целях формирования у учащихся метафорической компетенции понятие «метафора» должно постепенно внедряться в сознание учащихся в процессе обучения, чтобы они могли освоить правила функционирования метафор и понять механизм передачи значения слова. Для успешного изучения русского языка учащимся необходимо понимать важную роль метафоры в развитии языка, сходства значений слов и разновидности тропов. Таким образом, китайские учащиеся устанавливают базовые рамки взаимосвязи между значениями многозначных слов и обращают внимание на семантические связи многозначных слов. В дальнейшем при пополнении словарного запаса учащиеся связывают новые значения с уже известными и соотносят их. Например: студенты впервые знакомятся со словом «идти», прежде всего изучая его прямое значение — «двигаться», потом они изучают его вторичное значение — «изменение погоды»: идет снег или идет дождь. Студенты связывают основное и вторичное значения: движение человека — идти, а изменение погоды — идти (переносное значение, метафора).

В современном обучении русской лексике делается упор на выявление системной взаимосвязи слов. Анализируя полисемию слов с синхронической, диахронической и когнитивной точек зрения, студенты

понимают, что существуют бесчисленные связи между различными значениями слов, и эти связи содержат когнитивные характеристики и отражают способ мышления и жизненные привычки различных этнических групп. Интерес к языку, который они изучают, стимулирует их мотивацию к глубокому познанию нюансов этого языка.

Особо важную роль в формировании метафорической компетенции играет текст. В процессе ее формирования у учащихся, помимо базовых упражнений, встречающихся в учебных материалах, подходящих для разных этапов обучения, на наш взгляд, следует подбирать тексты из литературных произведений или периодических изданий, где встречаются слова в незнакомых значениях. Подобные тексты формируют способность устанавливать связи между знакомыми и новыми значениями у китайских студентов. Как отмечает А. Ф. Колесникова, для правильного словоупотребления и развития навыков употребления метафор требуется «частое попадание в новые контексты», то есть уже усвоенное слово надо вставить в новый текст, в новую ситуацию и многократно употребить.

Рассмотрим отрывок из стихотворения «Над синевую подмосковных роц» М. И. Цветаевой. Например, следующие предложения могут вызвать у учащихся ассоциации с семантическим развитием слова «колокольный».

*Над синевую подмосковных роц
Накрапывает колокольный дождь.
Бредут слепцы калужскою дорогой...*

Студенты знают прямое значение слова «колокольный» — «звук, свойственный колоколу, характерный для колокола либо имеющий к этому самозвучающему инструменту иное непосредственное отношение». Из контекста понимают, что в этом стихотворении автор хочет выразить звук сильного дождя, то есть колокольный дождь — сильный звук дождя, который будто лязгает по земле, очень четкий, напоминающий звук ударов колокола. При закреплении этой метафоры предлагается учащимся посмотреть фрагмент фильма и описать погоду, используя эту метафору.

При развитии у учащихся метафорической компетенции нами учитывалось влияние родного языка. Картина мира и мыслительная деятельность у разных народов отличаются, что ярко отражается в языке. При обучении лексической многозначности китайские учащиеся показывали активное понимание значений русских слов при опоре на свои

Развитие метафорической компетенции... |

познавательные способности и использование лексического богатства своего языка. Их внимание было направлено на преодоление различий двух языков.

Не вызывает сомнений, что метафорические выражения в русском и китайском языке отличаются, так как каждой стране свойственна своя, уникальная культура метафор, обусловленная в том числе географическим положением страны, ее историческим развитием и т. д. При глубоком изучении русских метафорических выражений студентам необходимо иметь детальное и системное представление об историческом развитии и о культуре России. Для анализа процесса изучения иностранного языка и повышения эффективности интегрированного преподавания профессор Шуан Динфанг сделал следующее классическое заявление: «Теория метафоры является важной теоретической основой для преподавания языка на данном этапе, с помощью которой мои преподаватели языка могут обеспечить эффективную поддержку в интерпретации внутренних связей между семантикой слов». [36] Исследование формирования и развития метафорической компетенции преподавания РКИ должно не только рассматривать вопрос о том, как научить студентов из КНР понимать и использовать метафорические выражения в языке, но и исследовать, как педагогическая концепция метафорического познания может быть применена в преподавании в качестве эффективного метода обучения и методики изучения иностранного языка. Например, студентам предлагается рассмотреть отрывок из стихотворения «Зачатый в ночь, я в ночь рожден» А. А. Блока:

Она была — живой костёр

Из снега и вина.

Кто раз взглянул в желанный взор,

Тот знает, кто она.

Перевод данного отрывка на китайский язык, сделанный студентами, выглядит следующим образом:

她好像一团活火

从雪和酒来。

谁曾经看过想要的样子，

谁也不知道她是谁。

Студенты понимают значение слова «костер», необходимо подвести к пониманию связи между понятиями «костер» и «девушка», потому что в китайском языке также есть подобное метафорическое выраже-

ние. В стихотворении костер олицетворяет девушку, ее темперамент, благодаря наличию схожей метафоры в родном языке студенты понимают, что девушка появляется из льда и из снега, как огонь, что привлекает внимание и впечатляет. Но огонь очень горячий и может обжечь человека, огонь опасен для людей, следовательно, девушка, похожая на огонь, также означает опасность, а девушка, похожая на огонь и появляющаяся из снега, привлекает людей, но также опасна из-за возможности обжечься или сгореть при общении с ней. Так, благодаря стихотворению и работе с ним студенты понимают, что в России описание яркой, красивой девушки может быть выражено посредством метафоры, как и в китайском языке, — выражением «живой костер», но при этом в русском языке метафора «живой костер» означает не только красивую привлекательную девушку, но и опасную, которая может сжечь, погубить.

Результаты исследования

Метафора является уникальным инструментом человеческого мышления и оригинальным способом выражения мыслей. Как познавательный феномен метафорические смыслы, несомненно, влияют на развитие и совершенствование речи, а также на художественное творчество подавляющего большинства авторов. В метафорических образах отражается исторический и культурный опыт той или иной нации. Метафора позволяет видеть красоту окружающего мира, в то же время красота окружающей действительности порождает разнообразные метафоры.

Необходимо отметить тот факт, что концептуализация реального мира языковыми средствами, с одной стороны, имеет универсальность, а с другой — обладает национальной спецификой. Это обусловлено историческими и культурными традициями отдельных наций, что приводит к различиям в понимании и интерпретации метафоры. Реальность картины мира заключается в том, что она результат деятельности человеческого мышления в процессе познания мира и требует развития абстрактного мышления субъекта. Как часть человеческой мыслительной деятельности, различия между людьми приводят к различиям в сформированных образах мира. Это различие в образах мира неотделимо от таких факторов, как фактическая практика, испытываемая субъектом, и культурная среда жизни. Формирование метафорической компетенции должно основываться на соответствующих

языковых материалах, которые пополняют словарный запас неродного языка и уже не являются простым процессом запоминания, он гораздо сложнее и напрямую связан с когнитивными процессами в обучении.

Заключение

Таким образом, формирование метафорической компетенции невозможно без существенного расширения словарного запаса учащихся-инофонов, повышения качества интерпретации языкового материала, понимания и запоминания учащимися метафорических значений. Как известно, приоритетной задачей изучения иностранного языка является развитие коммуникативной компетенции. Метафорическая же компетенция есть умение понимать, интерпретировать и продуцировать в речи метафорические выражения, используя их в качестве средства коммуникации и репрезентации фоновых культурных смыслов. Поэтому улучшение метафорических способностей путем формирования и развития метафорической компетенции учащихся может в целом улучшить коммуникативные способности при использовании русского языка.

Список источников

1. *Алексеева Л. М.* Термин и метафора. Пермь: Изд-во Перм. ун-та, 1998. 253 с.
2. *Алексеева Л. М.* Формирование метафорической компетенции / Л. М. Алексеева, С. Л. Мишланова // Вестник Пермского университета: Российская и зарубежная филология. 2016. № 4 (36). С. 98–107.
3. *Ачкасова О. Г.* Модель формирования сквозных компетенций у студентов высшего образования непрофильных ИТ-направлений в процессе ДПО / О. Г. Ачкасова, В. П. Панасюк, А. Г. Широколобова и др. // Вестник Мининского университета. 2022. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1299> (дата обращения: 15.06.2022).
4. *Баландина Е. С.* Дискурс-анализ медиатекстов о системе образования: возможности корпусного и когнитивного исследования / Е. С. Баландина, Т. Ю. Передриенко // Вестник ЮУрГУ. Серия: Лингвистика. 2022. № 2. С. 5–14.
5. *Будаев Э. В., Чудинов А. П.* Дискуссии о метафорах в современной зарубежной педагогике // Педагогическое образование в России. 2007. № 1. С. 188–200.
6. *Громов Б. Ю.* Концептуальная метафора понятия «компетенция» в теории образования // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1. С. 29–38.
7. *Жуков А. В.* Очерки по фразеологической семантике: монография. Изд-е 2-е, перераб. и доп. М.: РУСАЙНС, 2020.
8. *Колесникова А. Ф.* Проблемы обучения русской лексики. М.: Русский язык, 1977. 76 с.
9. *Лагута О. Н.* Метафорология: теоретические аспекты Ч. 1. Новосибирск: Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2003. 114 с.
10. *Лакофф Дж., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал-пресс. 2004.
11. *Левитан А. Г., Нечаева П. В.* Лексико-семантическая группа «огонь» в древнеис-

ландском и современном норвежском языках сквозь призму анализа прозаических текстов // Огонь как феномен и символ стихии в национальных культурах, языке, политике, экономике, экологии, юриспруденции и лингвокультурологии: взгляд из России, стран Северной Европы, Бенилюкса и Балтии. М.: МГИМО-Университет, 2023.

12. Левитан А. Г., Нечаева П. В., Солдатова Д. Н. Структурно-семантические связи скальдических кеннингов в сопоставлении с фразеологическими единицами на материале лексико-семантической группы «огонь» // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 17. Вып. 3. С. 720–726.

13. Меньшиков А. А. Когнитивный потенциал метафоры в системе научного дискурса: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Владивосток, 2009. 26 с.

14. Опарина Е. О. «Динамика силы», теория концептуальной метафоры, концепты эмоций / Е. О. Опарина, З. Кевечеш // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 6: Языкознание. Реферативный журнал. 2022. № 1. С. 5–10.

15. Смирнова Е. Е. Языковая экспликация концепта «истина» в моделях концептуальной метафоризации / Е. Е. Смирнова, Л. И. Ручина // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2022. № 2. С. 168–173.

16. Столетова Е. К., Шёнлебен М. М. К вопросу о формировании метафорической компетенции у инофонов: чтение медиатекста, содержащего метафору XXI века, на уроке РКИ // Artium magister. 2021. № 1. С. 45–51.

17. Теория метафоры: сборник / пер. под ред. Н. Д. Арутюновой, М. А. Журиной; вступ. ст. и сост. Н. Д. Арутюновой; авт. примеч. М. А. Кронгауз. М.: Прогресс, 1990. 511с.

18. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000): монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2001. С. 7.

19. 丁婕. 2020. 一词多义在中学英语教学中的重要性[A]. 教育部基础教育课程研究中心编. 2020年“互联网环境下的基础教育改革与创新”研讨会论文集[C]. 北京: 高等教育出版社, 34-35.

20. 范嘉欣, 赵丹. 2022. 外语教学中隐喻能力的作用及培养途径探析. 外语教研. 45-47.

21. 何婧. 2020. 语料库在英语词汇教学中的应用[J]. 文教资料, (9):216-217, 238.

22. 李翌晨. 2021. 高中生的隐喻能力对英语写作成绩的影响研究[D]. 漳州: 闽南师范大学.

23. 束定芳. 隐喻学研究 [M]. 上海: 上海外语教育出版社 □ 2001. 267 154-157.

24. 宋晓晴. 外语教学中隐喻翻译能力的培养[J]. 教学与管理: 理论版, 2021(2):89-90.

25. 孙毅. 概念隐喻理论能解释所有“我们赖以生存的隐喻”吗?—论隐喻类型甄别的维度 [J]. 英语研究, 2020 (1): 95-106.

26. 王德法. 2020. 认知语言学指导下的中学英语词汇教学[J]. 校园英语, (8):148-150.

27. 王莹莹. 隐喻能力培养对高中生英语多义词习得的影响的实验研究: 学科教学(英语). 广州大学. 108.

28. 王玉琴. 英语词汇教学中学生隐喻思维能力培养探究[C]. 英语教师. 154-157.

29. 吴婷婷. 2021. 概念隐喻理论在英语阅读教学中的应用[J]. 广西民族大学相思湖学院, (5):177-172.

30. 袁芳. 2020. 隐喻能力研究综述[J]. 现代语言学, 8(2): 162-171.

31. 张艳菊. 外语教学中隐喻翻译能力的培养. 英语广场. 2022:92-94.

32. 祝嘉慧. 2023. 通过隐喻能力培养消解初中生英语写作中词汇石化现象的行动计划: 学科教学(英语). 广州大学. 121

33. Дин Цзе. Важность многозначности в преподавании английского языка в средней школе / Материалы семинара «Реформа и инновации базового образования в условиях Интернета» в 2020 году. Пекин: Издательство высшего образования, 2020. С. 34–35.

34. Фань Цзясинь, Чжао Дань. Анализ роли и развития метафорических способностей в обучении иностранным языкам // Преподавание иностранных языков и исследования. 2022. С. 45–47.

35. Хэ Цзин. Применение корпусов в обучении английской лексике // Литература и образовательные материалы 2020. № 9. С. 216–217.

36. Ли Ичэнь. Исследование влияния метафорических способностей старшеклассников на эффективность письма на английском языке. Чжанчжоу: Миннаньский университет. 2021.

Развитие метафорической компетенции... |

37. Шу Дифань. Исследование метафорических явлений // Шанхай: Shanghai Foreign Language Education Press. 2001. С. 154–157.
38. Сун Сяоцин. Развитие способности к метафорическому переводу при обучении иностранным языкам // Преподавание и управление: теоретическое издание. 2021. № 2. С. 89–90.
39. Сунь И. Может ли концептуальная теория метафоры объяснить все метафоры, которыми мы живем? Об измерениях отсеивания типов метафор // Исследование английского языка. 2020. № 1. С. 95–106.
40. Ванг Дэфа. Преподавание английской лексики в средних школах в аспекте когнитивной лингвистики // Английский язык в кампусе. 2020. № 8. С. 148–150.
41. Ван Инин. Экспериментальное исследование влияния развития метафорических способностей на усвоение английских многозначных слов учащимися средней школы: предметное обучение (английский язык). Университет Гуанчжоу. 2022. С. 108.
42. Ван Юйцинь. Исследование развития способности учащихся к метафорическому мышлению при обучении английской лексике в старших классах // Учителя английского языка. 2023. С. 154–157.
43. Ву Тингтинг. Применение теории концептуальной метафоры в обучении чтению на английском языке // Записки Гуансийского национального университета, институт озера Янси. 2021. № 5. С. 177–172.
44. Юэ Фань. Обзор исследований метафорической компетенции // Современная лингвистика. 2020. № 2. С. 162–171.
45. Чжан Яньцзю. Развитие способности к метафорическому переводу в обучении иностранным языкам // Английский квадрат. 2022. С. 92–94.
46. Чжу Цзяхуэй. Исследование действий по устранению лексической ошибок в английском письме младших школьников через развитие метафорических способностей: предметное обучение (английский язык) // Записки университета Гуанчжоу. 2023. С. 121.

References

1. Alekseeva L. M. Termin i metafora. Perm': Izd-vo Perm. un-ta, 1998. 253 s. [In Rus].
2. Alekseeva L. M. Formirovanie metaforicheskoj kompetencii / L. M. Alekseeva, S. L. Mishlanova // Vestnik Permskogo universiteta: Rossijskaja i zarubeznaja filologija. 2016. № 4 (36). S. 98–107. [In Rus].
3. Achkasova O. G. Model' formirovanija skvoznyh kompetencij u studentov vysshego obrazovanija neprofil'nyh IT-napravlenij v processe DPO / O. G. Achkasova, V. P. Panasjuk, A. G. Shirokolobova i dr. // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. № 2 [Elektronnyj resurs]. URL: <https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1299> (data obrashhenija: 15.06.2022). [In Rus].
4. Balandina E. S. Diskurs-analiz mediatekstov o sisteme obrazovanija: vozmozhnosti korpusnogo i kognitivnogo issledovanija / E. S. Balandina, T. Ju. Predrienko // Vestnik JuUrGU. Serija: Lingvistika. 2022. № 2. S. 5–14. [In Rus].
5. Budaev Je. V., Chudinov A. P. Diskussii o metaforah v sovremennoj zarubezhnoj pedagogike // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2007. № 1. S. 188–200. [In Rus].
6. Gromov B. Ju. Konceptual'naja metafora ponjatija «kompetencija» v teorii obrazovanija // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 1. S. 29–38. [In Rus].
7. Zhukov A. V. Oчерki po frazeologicheskoj semantike: monografija. Izd-e 2-e, pererab. i dop. M.: RUSAJNS, 2020. [In Rus].
8. Kolesnikova A. F. Problemy obuchenija russkoj leksike. M.: Russkij jazyk, 1977. 76 s. [In Rus].
9. Laguta O. N. Metaforologija: teoreticheskie aspekty Ch. 1. Novosibirsk: Izd-vo Novosib. gos. un-ta, 2003. 114 s. [In Rus].
10. Lakoff Dzh., Dzhonson M. Metaforj, kotorymi my zhivem. M.: Editorial-pess. 2004. [In Rus].
11. Levitan A. G., Nechaeva P. V. Leksiko-semanticheskaja gruppa «ogon» v drevneislandskom i sovremennom norvezhskom jazykah skvoz' prizmu analiza prozaicheskikh tekstov // Ogon' kak fenomen i simbol stihii v nacional'nyh kul'turah, jazyke, politike, jekonomike, jekologii, jurisprudencii i lingvokul'turologii: vzgljad iz Rossii, stran Severnoj Evropy, Beniljuksa i Baltii. M.: MGIMO-Universitet, 2023. [In Rus].

12. *Levitana A. G., Nechaeva P. V., Soldatova D. N.* Strukturno-semanticheskie svyazi skal'dicheskikh keningov v sopostavlenii s frazeologicheskimi edinicami na materiale leksiko-semanticheskoy gruppy «ogon'» // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2024. T. 17. Vyp. 3. S. 720–726. [In Rus].

13. *Men'shikov A. A.* Kognitivnyj potencial metafory v sisteme nauchnogo diskursa: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Vladivostok, 2009. 26 s. [In Rus].

14. *Oparina E. O.* «Dinamika sily», teorija konceptual'noj metafory, koncepty jemocii / E. O. Oparina, Z. Kevechesh // Social'nye i gumanitarnye nauki. Otechestvennaja i zarubeznaja literatura. Serija 6: Jazykoznanie. Referativnyj zhurnal. 2022. № 1. S. 5–10. [In Rus].

15. *Smirnova E. E.* Jazykovaja jeksplikacija koncepta «istina» v modeljah konceptual'noj metaforizacii / E. E. Smirnova, L. I. Ruchina // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. 2022. № 2. S. 168–173. [In Rus].

16. *Stoletova E. K., Shjonleben M. M.* K voprosu o formirovanii metaforicheskoy kompetencii u inofonov: chtenie mediateksta, sodержashhego metaforu XXI veka, na uroke RKI // Artium magister. 2021. № 1. S. 45–51. [In Rus].

17. *Teorija metafory: sbornik / per. pod red. N. D. Arutjunovoj, M. A. Zhurinskoj; vstup. st. i sost. N. D. Arutjunovoj; avt. prykhodch. M. A. Krongauz. M.: Progress, 1990. 511s. [In Rus].*

18. *Chudinov A. P.* Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991–2000): monografija. Ekaterinburg: Ural. gos. ped. un-t, 2001. S. 7. [In Rus].

19. 丁婕. 2020. 一词多义在中学英语教学中的重要性[A]. 教育部基础教育课程研究中心编. 2020年“互联网环境下的基础教育改革与创新”研讨会论文集[C]. 北京: 高等教育出版社, 34-35.

20. 范嘉欣, 赵丹. 2022. 外语教学中隐喻能力的作用及培养途径探析. 外语教研. 45-47.

21. 何婧. 2020. 语料库在英语词汇教学中的应用[J]. 文教资料, (9):216-217, 238.

22. 李翌晨. 2021. 高中生的隐喻能力对英语写作成绩的影响研究[D]. 漳州: 闽南师范大学.

23. 束定芳. 隐喻学研究 [M]. 上海: 上海外语教育出版社 □2001. 267 154-157.

24. 宋晓晴. 外语教学中隐喻翻译能力的培养[J]. 教学与管理: 理论版, 2021(2):89-90.

25. 孙毅. 概念隐喻理论能解释所有“我们赖以生存的隐喻”吗?—论隐喻类型甄别的维度 [J]. 英语研究, 2020 (1): 95-106.

26. 王德法. 2020. 认知语言学指导下的中学英语词汇教学[J]. 校园英语, (8):148-150.

27. 王莹莹. 隐喻能力培养对高中生英语多义词习得的影响的实验研究: 学科教学(英语). 广州大学. 108.

28. 王玉琴. 英语词汇教学中学生隐喻思维能力培养探究[C]. 英语教师. 154-157.

29. 吴婷婷. 2021. 概念隐喻理论在英语阅读教学中的应用[J]. 广西民族大学相思湖学院, (5):177-172.

30. 袁芳. 2020. 隐喻能力研究综述[J]. 现代语言学, 8(2): 162-171.

31. 张艳菊. 外语教学中隐喻翻译能力的培养. 英语广场. 2022:92-94.

32. 祝嘉慧. 2023. 通过隐喻能力培养消解初中生英语写作中词汇石化现象的行动研究: 学科教学(英语). 广州大学. 121

33. *Din Cze.* Vazhnost' mnogoznachnosti v prepodavanii anglijskogo jazyka v srednej shkole / Materialy seminaru «Reforma i innovacii bazovogo obrazovanija v uslovijah Interneta» v 2020 godu. Pekin: Izdatel'stvo vysshego obrazovanija, 2020. S. 34–35.

34. *Fan' Czjasin', Chzha Dan'.* Analiz roli i razvitija metaforicheskikh sposobnostej v obuchenii inostrannym jazykam // Prepodavanie inostrannyh jazykov i issledovanija. 2022. S. 45–47.

35. *Hje Czin.* Primenenie korpusov v obuchenii anglijskoj leksike // Literatura i obrazovatel'nye materialy 2020. № 9. S. 216–217.

36. *Li Ichjen'.* Issledovanie vlijanija metaforicheskikh sposobnostej starsheklassnikov na jeffektivnost' pis'ma na anglijskom jazyke. Chzhanchzhou: Minnan'skij universitet. 2021.

37. *Shu Difan'.* Issledovanie metaforicheskikh javlenij // Shanhaj: Shanghai Foreign Language Education Press. 2001. S. 154–157.

38. *Sun Sjaocin.* Razvitie sposobnosti k metaforicheskomu perevodu pri obuchenii inostrannym jazykam // Prepodavanie i upravlenie: teoreticheskoe izdanie. 2021. № 2. S. 89–90.

Развитие метафорической компетенции... |

39. Sun' I. Mozhet li konceptual'naja teorija metafor ob#jasnit' vse metaforu, kotorymi my zhivem? Ob izmerenijah otseivanija tipov metafor // Issledovanie anglijskogo jazyka. 2020. № 1. S. 95–106.

40. Vang Djefa. Prepodavanje anglijskoj leksiki v srednih shkolah v aspekte kognitivnoj lingvistiki // Anglijskij jazyk v kampuse. 2020. № 8. S. 148–150.

41. Van Inin. Jeksperimental'noe issledovanie vlijanija razvitija metaforicheskikh sposobnostej na usvoenie anglijskikh mnogoznachnyh slov uchashhimisja srednej shkoly: predmetnoe obuchenie (anglijskij jazyk). Universitet Guanchzhou. 2022. S. 108.

42. Van Jucjin'. Issledovanie razvitija sposobnosti uchashhihsja k metaforicheskomu myshleniju pri obuchenii anglijskoj leksike v starshih klassah // Uchitelja anglijskogo jazyka. 2023. S. 154–157.

43. Vu Tingting. Primenenie teorii konceptual'noj metaforu v obuchenii chteniju na anglijskom jazyke // Zapiski Guansijskogo nacional'nogo universiteta, institut ozera Sjansi. 2021. № 5. S. 177–172.

44. Juje Fan'. Obzor issledovanij metaforicheskoj kompetencii // Sovremennaja lingvistika. 2020. № 2. S. 162–171.

45. Chzhan Jan'czju. Razvitie sposobnosti k metaforicheskomu perevodu v obuchenii inostrannym jazykam // Anglijskij kvadrat. 2022. S. 92–94.

46. Chzhu Czjahujej. Issledovanie dejstvij po ustraneniu leksicheskoj oshibok v anglijskom pis'me mladshih shkol'nikov cherez razvitie metaforicheskikh sposobnostej: predmetnoe obuchenie (anglijskij jazyk) // Zapiski universiteta Guanchzhou. 2023. S. 121.

Информация об авторе

Хэ Цзэ — стажер

Information about the author

He Ze — Intern

Статья поступила в редакцию 09.08.2024; одобрена после рецензирования 25.08.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 09.08.2024; approved after reviewing 25.08.2024; accepted for publication 17.09.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 87–97.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 87–97.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-87-97

КРАТКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИСТОРИИ ДЕТСКОГО ТЕАТРА И ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ ЗАПАДНЫХ СТРАН



М. В. Подковырова

Мария Валериевна Подковырова
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»,
Москва, Россия, mar4ullasun@gmail.com,
SPIN-код 9263-5108

Аннотация. В тексте статьи автором рассматривается история детского театра и театральной педагогики в системе образования западных стран. Теоретически раскрывается понятие «детский театр» как театр, где дети смотрят постановки (формирование зрительской культуры), и театр, где дети являются актерами и участвуют в театральных проектах в системе образования. Автор — профессиональный режиссер — анализирует разнообразные педагогические подходы этой практической деятельности, существующей в системе образования, среди которых выделяет: детский театр (children's theatre), прикладной театр (alternative theatre, applied theatre), театр в образовании (theatre in education, ТИЕ), дидактический театр (didactic theatre, scholastic theatre), драма в образовании (drama in education, educational drama), креативная драма (creative drama), профессиональный школьный театр (professional theatre companies in education), драматический процесс (process drama), сюжетная драма (story drama). Проанализирован исторический контекст вопроса появления театра для детей в западноевропейской истории на примере Великобритании

Краткая характеристика истории детского театра... |

и США. В тексте представлен опыт, задачи и цели формирования объединения «Театральная образовательная ассоциация», созданной непосредственно для режиссеров — преподавателей школьного театра.

Ключевые слова: детский театр, театральная педагогика, педагогические подходы, театр в образовании

Для цитирования: Подковырова М. В. Краткая характеристика истории детского театра и театральной педагогики в системе образования западных стран // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 87–97. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-87-97

Original article

A BRIEF DESCRIPTION OF THE HISTORY OF CHILDREN'S THEATRE AND THEATRE PEDAGOGY IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF WESTERN EUROPEAN COUNTRIES

Maria V. Podkovyrova

Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia,
mar4ullasun@gmail.com, SPIN-код 9263-5108

Abstract. In this article, the author considers the history of children's theatre and theatre pedagogy in the educational system of Western European countries. The concept of children's theatre is theoretically relived as a theatre where children are watching performances (creating of visual culture) and a theatre where children are actors and participate in theatre projects in the educational system. The author is professional director analyzes various pedagogical approaches of this practical activities, existing in the education system, among which highlights: children's theatre, alternative theatre or applied theatre, theatre in education or TIE, didactic theatre or scholastic theatre, drama in education or educational drama, creative drama, professional theatre companies in education, process drama, story drama. The historical context of a question of the appearance of children theatre in the history of Western European countries is analyzed by the example of the UK and the USA. The text presents experience, tasks and goals of formation of "Educational theatre association" created directly for directors-teachers of school theatre.

Keywords: children's theatre, theatre pedagogy, pedagogical approaches, theatre in education

For citation: Podkovyrova M. V. A brief description of the history of children's theatre and theatre pedagogy in the educational system of western European countries. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5):87-97. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-87-97

Введение

В данной статье рассматриваются особенности приобщения детей к театральному искусству и театральной педагогике, в том числе подходы, применяемые на занятиях по актерскому мастерству в системе общего образования западных стран (история, теория и современное состояние детского театра). Следует сказать, что существует несколько теорий относительно того, что представляет собой детский театр. Данное понятие может рассматриваться как театр, где для детей играют спектакли взрослые профессиональные актеры. В условиях данного направления у ребенка формируется зрительская культура. Также таковым является и детский театр, в котором играют дети для детей. Наконец, третьим видом представим театр в образовании. Такое разнообразие существует в буквальном описании детского театра, при этом нужно указывать смысл, вкладываемый в использование термина «детский театр».

Цель статьи

Рассмотреть детский театр в системе общеобразовательной школы как театральный кружок в системе дополнительного художественного образования. Эта статья не системный обзор дисциплины, а попытка рассмотреть существующие педагогические подходы к театральной деятельности в западноевропейском образовании. Кстати сказать, они могут быть полезны на сегодняшний день в формировании направлений российского школьного детского театра в системе общеобразовательной школы, отталкиваясь от многолетнего опыта западных стран, где этот вид искусства более ста лет является составляющей школьной культуры.

Театральные педагогические направления в западноевропейском детском театре можно разделить на следующие:

1. Детский театр (children's theatre) — направление появилось и получило популярность в XX веке. Драматические и музыкальные спектакли в репертуаре детского театра ставятся исключительно для детской аудитории (приобщение к этому детей начинается с двухлетнего возраста), где дети являются зрителями, а спектакли ставятся с учетом их возрастных особенностей.

2. Прикладной театр (alternative theatre, applied theatre) — театральное направление, которое выходит за рамки западноевропейских классических форм театрального действия. Основным критерием его

Краткая характеристика истории детского театра... |

является постановка с участием детей, где привычный театр невозможен в связи с ограниченными возможностями его участников или имеющегося «театрального» пространства. Таковыми могут быть больницы, детские дома, центры реабилитации и др.

3. Театр в образовании (theatre in education, TIE) — направление включает в себя театральные постановки и театральную деятельность в образовательных организациях: школах, колледжах и вузах. Возможно также формирование детской театральной труппы на базе учебного заведения, играющей/гастролирующей вне школы на городских праздниках и в досуговых центрах. В данном случае дети выступают чаще всего как актеры, костюмеры, авторы сценариев.

Следует обратить внимание на то, что у театра в образовании есть подгруппы:

а) дидактический театр (didactic theatre, scholastic theatre) — отдельное театральное направление, которое занимается воспитанием в детях нравственности. В данном случае участники спектакля работают с постановками, тематика которых ориентирована на формирование нравственности, а спектакли предлагаются детям-зрителям с той же целью. Выбор постановок формируется вместе с детьми на волнующие их нравственные или политические темы. Ведущим дидактического театра чаще всего становится школьный учитель, педагог драмы или психолог;

б) драма в образовании (drama in education, educational drama) — направление в школе, используемое для изучения различных предметов с помощью театральных технологий. Данный вариант активно применяется в западноевропейских школах на уроках литературы и точных наук. Руководителями являются школьные учителя, владеющие театральными технологиями;

в) креативная драма (creative drama) — театральное направление, ориентированное на постановку с детьми спектакля, главной задачей которого служит развитие детей, а не финальный результат. Организатором данного направления могут быть как школьные учителя, так и профессиональные театральные педагоги и психологи (следует сказать, что автору данной статьи этот вариант обучения наиболее интересен);

г) профессиональный школьный театр (professional theatre companies in education) — направление, которое выстроено на взаимосвязи профессионального театра с учебным заведением. Профессиональные ак-

теры играют спектакли для детей, а также проводят образовательные проекты с учащимися школы. У школьников появляется возможность вначале смотреть спектакли, а позже желающие могут играть детские роли в этих спектаклях и принимать участие в театральных занятиях;

д) драматический процесс (process drama) — театральное направление, которое реализуется на уроках, где учитель с учениками разыгрывают спектакль на заданную тему по ролям. Данный подход используется для изучения материала и в импровизационной форме. Представляет собой единоразовое действие без репетиций, не предназначенное для показа на зрителей;

е) сюжетная драма (story drama) — направление театральной импровизации, в рамках которой детьми осваивается литературный материал непосредственно на уроках. Данное направление активно реализуется в освоении художественных произведений, в том числе биографий выдающихся деятелей и др.

Важно отметить, что представленные выше педагогические подходы с применением театра в образовании применяются в большинстве учебных заведений на постоянной основе и не являются единичными случаями, а официально внедрены в образовательный процесс западноевропейских школ.

Далее считаю необходимым рассмотреть исторический контекст вопроса появления театра для детей.

Театр с незапамятных времен всегда был частью культуры любой цивилизации. Поэтому почти невозможно определить конкретную дату, когда начался детский театр, например, в Великобритании. Так, ученый С. Беннет считает, что театр для детей начался «в конце девятнадцатого века в Европе и уже тогда принял форму гастрольных трупп с инсценировкой народных сказок. Первой широко признанной постановкой была «Питер Пен» Барри (1904) в Великобритании» [2, с. 79–93]. Формирование нескольких детских театральных трупп началось после Второй мировой войны, в их числе «Джон Гриндборн Театр», Центр искусств Мидлэнд в Бирмингеме и «Молодые зрители Джорджа Девина». За это время писатели начали писать произведения для детской аудитории [3, с. 9].

Также для западного детского театра в Великобритании важно выделить театральную труппу театра «Полька» — популярного театра, открывшегося в 1967 году как гастролирующий театр, который позже получил одобрение в Совете искусств Англии, а с 1978 года стал те-

Краткая характеристика истории детского театра... |

атральным пространством для детей. Своей миссией театр «Полька» считает необходимость развить воображение и чувство пытливости у детей. Обучение и соучастие в творчестве лежит в основе работы театра «Полька», поощряя детей к поиску и развитию. Со временем театр не только стал показывать детям спектакли, но и сами дети начали участвовать на сцене в постановках.

Еще одним значимым проектом является театральная компания «Юникорн», основанная К. Дженнер в Лондоне в 1947 году. Около 60 тыс. детей каждый год проходили различные обширные программы обучения не только как зрители, но и как непосредственные участники спектаклей и образовательных проектов. «Юникорн» — семейная театральная компания, направлением деятельности которой является работа с родителями, школами и молодежью всех возрастов. Они полагают, что их детский театр может «...расширить горизонты, изменить перспективы и бросать вызов тому, как мы все видим и понимаем друг друга. Лучший театр для детей следует судить по таким же высоким стандартам драматургии, режиссуры, актерского мастерства и дизайна, как и лучший театр для взрослых» [5, с. 5].

Помимо формирования эстетического опыта детей, данные театры берут на себя и обязательную образовательную функцию, активно взаимодействуют со школами, когда дети обучаются актерскому мастерству в детских театрах, со спектаклями гастролируют по школам и привлекают детей к освоению актерского мастерства. В настоящий момент детский театр старается в себе объединить три важные составляющие: образование, нравственное обучение и развлечение.

Детский театр может быть учебным (нравственное обучение) и развлекательным (получение позитивных эмоций), при этом обязательно с учетом потребностей и желаний аудитории. В таком варианте образование не следует путать с формальным обучением в классе. Скорее это связано с неформальным обучением, где моральные стандарты и примеры хорошего и плохого поведения и характера предлагаются в формате развлечения. Так, М. Твен утверждает, что «детский театр — эффективный учитель морали, поведения и высоких идеалов, который никогда не утомляет ученика, но всегда расстраивает, когда заканчивается урок. Театр направлен на то, чтобы позволить детям учиться быстрее и охотнее, чем в классе. Это проводник хорошего поведения, который придумала человеческая изобретательность, чтобы уроки не излагались скучно и нудно через изучение книг, а проходи-

ли осознано и увлекательно через действия; все идет прямо в сердце, что является самым правильным из подходящих способов. Добрая мораль часто не идет дальше интеллектуального восприятия, если дети даже призрачно и смутно понимают человеческую жизнь: но, когда их путь идет через театр, они не останавливаются навсегда на полпути» [4, с. 28]. Следовательно, можно сделать вывод, что воспитание детей через театр, является более результативным: ребенок через действие, перевоплощение в персонажа учится и получает новый житейский опыт. Педагогический подход, который автор данной статьи кратко выделил в истории детского западного театра, заключается не в том, что детский театр всегда должен быть образовательным, а в том, что он одновременно является и образовательным, и развлекательным. И как раз именно такой процесс обучения, через игру и радость, подходит детям и может реализовывать образовательные задачи.

Считаю также важным рассмотреть театр для детей в образовании США. Театр не всегда присутствовал в системе образования США. Если рассматривать с 1776–1876 годов — начала зарождения образовательной системы в США, то постановка спектаклей и обучение драматическому искусству в тот период не играли существенной роли в общеобразовательном процессе. Но позднее театр в образовательной системе (школы, колледжи) стал распространяться так широко, что по масштабу сравнялся с обычным коммерческим профессиональным театром.

М. Барнет-Хабгуд, ученый, доктор философии в сфере театра и автор книги «Обучая театру», пишет о возникновении театра в образовательной системе: «В первые годы после Гражданской войны у общества еще не сформировалось чувства, что оно теперь будет являться коренным населением нынешней территории государства. В сфере гуманитарного образования и образования в области искусств существовало направление — умная имитация европейских моделей. Когда дух янки сформировал демократическое право образования для всех, модели старого мира рухнули, и их место заняли новые приоритеты. В других культурах и странах изучение театра и искусств было привилегией малочисленных избранных. Америка была заинтересована в том, чтобы разные виды искусства изучали все, кто обладал необходимым талантом и энергией. Это потребовало одного или двух поколений людей, чтобы обосновать важность преподавания искусств, и когда обоснование было принято (сначала в музыке), был сделан вывод, что искусства

Краткая характеристика истории детского театра... |

могут занять серьезное место в школьном образовании, но это место должно быть важным, если общество хочет вообще иметь с этим дело. И далее искусство стали преподавать везде, ведь система не была привязана к европейским правилам. Данный период принес свои результаты в начале двадцатого века, когда культура поразила мир пьесами Юджина О'Нила, театральной гильдией и Бродвеем. Данные тенденции дали развитие местным театрам и стали входить в школьную программу по театру, а также формироваться детские театральные группы» [1; 2]. Важно отметить, что в период Великой депрессии 1930-х годов в школьных образовательных программах театр занимал уже постоянное место, но показ спектаклей перешел на нерегулярную основу. А вот колледжи как раз смогли пережить экономические проблемы, и театр в этих образовательных учреждениях занял ведущую позицию.

Автором статьи рассматривались также и научные исследования в области преподавания театра в школьном образовании в США, но они не такие подробные. Можно отметить, что 90 процентов всех американских средних и старших школ ставят спектакли и проводят театральное обучение на регулярной основе. В современных средних школах уроки драматического искусства стали нормой, и статистика показывает, что количество учеников, задействованных в театральных программах, намного превышает данные по колледжам. Развитие театрального образования в младшей школе в тот период шло более медленно и мало документировалось, но театр в образовании широко использовался в младшей школе неофициально, в качестве метода презентации и объяснения материала. Нужно подчеркнуть, что вовлечение младших школьников в театральную сферу в тот период времени активно проводилось не через школьную систему образования, а через общественные мероприятия местных органов самоуправления и гражданские организации.

Для детского театра в образовании значимым является 1986 год, когда появляется отдельно от общего театрального направления объединение «Театральная образовательная ассоциация», созданная непосредственно для режиссеров — преподавателей школьного театра, а в 1989 году — «Ассоциация образовательного театра», которая координирует работу «Театральной образовательной ассоциации» и «Международного общества драматических актеров»; выходит специальный журнал «Учим театру». В 1994 году «Театральная образовательная ассоциация» закрывается как отдельная организация

режиссеров — преподавателей и становится частью «Ассоциации образовательного театра». В конце 1990 годов в обществе насчитывалось 6 тыс. трупп.

С 2000–2020 годов руководство организации ведет активную деятельность, проводит фестивали, выпускает журналы. На 2021 год в Обществе насчитывалось 5 тыс. трупп, 139 тыс. активных членов в школах и 2,4 млн человек, участвовавших в деятельности Общества. В настоящее время в него входит 13 стран. «Международное общество драматических актеров» открывает благотворительный фонд «Театр в образовании», деньги которого направляются на реализацию театральных постановок и развитие школьного театра в бедных районах, открывает организацию «Общество театрального онлайн-образования», где на 2014 год состояло 7 тыс. членов, также открывается мюзикл-направление «Джамп Старт» для преподавания мюзикла в бедных школах и общество Next generation works для продвижения пьес и литературных произведений участников своей организации.

Результаты исследования. Таким образом, представив кратко историю западноевропейского детского театра в образовании, мы можем констатировать современное состояние и роли театра в образовании и на сегодняшний день:

1. Выделить следующую позицию: дети обучаются основам актерского мастерства начиная с дошкольных учреждений. В школьном процессе театр входит обязательным для всех уровней образования в основную программу обучения (так же как изобразительное искусство и музыка). Цель детского театра в рамках учебного заведения не только образовательная, но и направлена на выявление с раннего возраста детской одаренности и ее дальнейшего развития. Многие дети, которые занимались в детском театре в образовании, выходят на сцену Бродвея, играя в мюзиклах, и снимаются активно в кино.

2. Театральной деятельностью в образовании с детьми занимаются профессиональные режиссеры и актеры; работа с детьми проходит по программам предпрофессионального актерского мастерства.

3. Театральные подходы в работе с детьми используются на уроках школьными учителями по литературе, изобразительному искусству и даже точным наукам.

4. Репертуар, который выбирают в западноевропейском театре в образовании для работы с детьми, состоит из народных сказок, художественной классической литературы, мифов, легенд и современных пьес.

Краткая характеристика истории детского театра... |

5. Направления детского театра в образовании делятся на драматические спектакли и мюзиклы. Мюзикл — самый популярный жанр в детском театре в образовании.

6. Театр в образовании формирует детские театральные труппы, которые выступают со своими постановками вне школы: играют на площадях, праздниках и районных мероприятиях и даже гастролируют.

Заключение

Можно утверждать, что детский театр является не только средством развлечения. Он занял свое место в системе образования. Театр в образовании — это практический эффективный инструмент в процессе обучения и воспитания детей. Работа проходит на фундаментальном уровне, так как он является интерактивным. Разработанная и внедренная в систему образования западноевропейских стран практика детского театра служит платформой воспитания будущего поколения. Занятость детей на сцене занимает место как качественный досуг в образовательной системе обучения, через который идет воспитание, обучение и развитие детей.

Использование методов театральной педагогики позволяет гармонично и полноценно развить личность ребенка с одновременным включением его эмоционально-чувственной сферы, интеллекта и волевых качеств. Процесс обучения через театр становится радостным и интересным для детей, что объясняет его популярность.

Список источников

1. *Барнет-Хобгуд М.* Обучая театру // Ассоциация образовательного театра. Хайден. 1990. № 2. С. 2–46.
2. *Беннет С.* Детский театр: краткий педагогический подход // Arts Praxis. 2005. № 4 (1). С. 79–93.
3. *Клинтон Л.* Развитие общества и искусство. Лондон: Community Development Foundation Publication. 1993. С. 9–56.
4. *Твен М.* Письма и речи. Jazzybee Verlag. 2014. 74 с.
5. Театр «Юникорн». О нас. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.unicorntheatre.com/about-us> (дата обращения: 27.05.2024).

References

1. *Barnet-Hobgud M.* Obuchaja teatru // Asociacija obrazovatel'nogo teatra. Hajden. 1990. № 2. S. 2–46. [In Rus].
2. *Bennet S.* Detskij teatr: kratkij pedagogičeskij podhod // Arts Praxis. 2005. № 4 (1). S. 79–93. [In Rus].

3. *Klinton L. Razvitie obshhestva i iskusstvo*. London: Community Development Foundation Publication. 1993. S. 9–56. [In Rus].
4. *Tven M. Pis'ma i rechi*. Jazzybee Verlag, 2014. 74 s. [In Rus].
5. Teatr «Junikorn». O nas. 2023 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.unicorntheatre.com/about-us> (data obrashhenija: 27.05.2024). [In Rus].

Информация об авторе

М. В. Подковырова — педагог-режиссер по актерскому мастерству, соискатель Института стратегии развития образования

Information about the author

M. V. Podkovyrova — acting theater, Postgraduate student at the Institute for Strategy of Education Development

Статья поступила в редакцию 10.06.2024; одобрена после рецензирования 22.07.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 10.06.2024; approved after reviewing 22.07.2024; accepted for publication 17.09.2024.



И. А. Гавриков

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 98–110.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 98–110.

Научная статья

УДК 373.3

doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-98-110

ПЕЧАТНЫЙ И ЦИФРОВОЙ ТЕКСТЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Иван Александрович Гавриков
АНО «Средняя общеобразовательная школа
«Академическая гимназия», Москва, Россия,
igavrikov@academ-school.ru, ORCID: 0009-0008-6079-7310

Аннотация. В рамках статьи рассмотрены проблемы формирования читательской грамотности современных младших школьников. Цель исследования состоит в изучении путей повышения уровня читательской грамотности учащихся начальной школы в процессе работы с печатным и цифровым текстами. Рассмотрены преимущества цифрового текста, его потенциал для повышения мотивации чтения: младшие школьники с удовольствием используют гаджеты в обыденной жизни, поэтому легко принимают их в учебном процессе. В рамках исследования проведена оценка педагогического инструментария, применяемого при формировании читательской грамотности у учащихся начальной школы. Предложены критерии, которые позволят в процессе педагогического наблюдения оценивать читательскую грамотность при работе с печатным и цифровым текстами, определять эффективность процесса ее формирования и адекватность выбора педагогического инструментария.

Ключевые слова: читательская грамотность, цифровой текст, начальная школа, литературное чтение, познание

Для цитирования: Гавриков И. А. Печатный и цифровой тексты как педагогический инструмент формирования читательской грамотности младших школьников // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 98–110. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-98-110

Original article

PRINT AND DIGITAL TEXTS AS PEDAGOGICAL TOOLS FOR FORMATION OF READING LITERACY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN

Ivan A. Gavrikov

Autonomous Non-profit Organization Secondary School “Academic Gymnasium”,
Moscow, Russia, igavrikov@academ-school.ru,

ORCID: 0009-0008-6079-7310

Abstract. Within the framework of the article, the problems of developing reading literacy of modern primary schoolchildren are considered. The purpose of the study is to study ways to increase the level of reading literacy of primary school students in the process of working with printed and digital texts. The advantages of digital text and its potential for increasing reading motivation are considered: primary schoolchildren enjoy using gadgets in everyday life, so they easily accept them in the educational process. As part of the study, an assessment of the pedagogical tools used in the development of reading literacy among primary school students was carried out. Criteria are proposed that will allow, in the process of pedagogical observation, to evaluate reading literacy when working with printed and digital texts, to determine the effectiveness of the process of its formation and the adequacy of the choice of pedagogical tools.

Keywords: reading literacy, digital text, elementary school, literary reading, cognition and so on

For citation: Gavrikov I. A. Print and digital texts as pedagogical tools for formation of reading literacy of junior schoolchildren. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5):98–110. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-98-110

Развитие читательской грамотности младших школьников является ключевым фактором для успешной социализации и адаптации в современном мире. В условиях информационного общества способность к анализу, интерпретации и критическому осмыслению текстов становится важнейшим средством познания и коммуникации. В действующей «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» отмечается, что развитие личности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал, является основой педагогического воздействия [10].

При изучении предметных и метапредметных результатов, зафиксированных в Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (далее — ФГОС НОО), становится очевидным, что формирование читательской грамотности является одной из приоритетных задач начального образования, при этом таким предметам, как «Литературное чтение» и «Русский язык», отводится ведущая роль. Такой вывод можно сделать на основании того, что ряд предметных результатов данных предметов является основанием для формирования предметных и метапредметных результатов, связанных с чтением и работой с информацией [12].

Отметим, что существующие методы работы над осознанным чтением не всегда способствуют полноценному формированию читательской грамотности, что обуславливает необходимость поиска инновационных подходов для обеспечения более высокого уровня читательской грамотности младших школьников. Исследование эффективных способов развития читательской грамотности младших школьников, таких как использование цифровых текстов, представляет собой актуальную задачу современной педагогики.

Прежде чем обратиться к рассмотрению новых способов, еще раз проанализируем содержание понятия «читательская грамотность», рассмотрев определения читательской грамотности в различных источниках. Н. Ф. Виноградова отмечает: «читательская грамотность — совокупность умений и навыков, отражающих: потребность в читательской деятельности с целью успешной социализации, дальнейшего образования, саморазвития; готовность к смысловому чтению — восприятию письменных текстов, анализу, оценке, интерпретации и обобщению представленной в них информации; способность извлекать необходимую информацию для ее преобразования в соответствии с учебной задачей; ориентироваться с помощью различной текстовой информации в жизненных ситуациях» [1, с. 130].

Н. Н. Сметанникова обращает внимание на разницу понятий «грамотность чтения» и «читательская грамотность»: «В первом случае подчеркиваются характеристики собственно процесса чтения, во втором — качества читателя, развиваемые в деятельности чтения» [11, с. 42]. При этом Н. Н. Сметанникова отмечает, что и то и другое обеспечивает жизнедеятельность человека в обществе. Особое внимание при характеристике читательской грамотности исследователь уделяет активной позиции читателя, который осознает, что и зачем он читает и

для чего будет использовать получаемые информацию и знания. Таким образом, Н. Н. Сметанникова в понятии читательской грамотности делает акцент на личность читателя, его читательские умения и осознанное использование прочитанного.

Е. Ю. Ефимова определила читательскую грамотность как механизм освоения, который дает возможность получать, а также передавать сведения в письменной форме: «С одной стороны, умения грамотного чтения необходимы при работе с большим объемом информации, что обеспечивает успешность в учебе и работе. С другой стороны, чтение играет важную роль в социализации обучающихся. И наконец, чтение выполняет воспитательную функцию, формируя оценочно-нравственную позицию человека» [4, с. 81].

О. П. Чигишева обращает внимание на многозначность слова «грамотность», в приложении к читательской грамотности обращает внимание на современный мультимодальный и мультикультурный дискурс и работу читателей с текстами разной жанровой направленности (художественных, учебных, профессионально ориентированных, научных и т. д.), несущих в себе явный или скрытый идеологический подтекст и характеризующихся разной степенью языковой сложности [13, с. 24].

Важно обратить внимание и на трактовку понятия читательской грамотности в международных сравнительных исследованиях. В исследовании PISA, обращенном к 15-летним школьникам, читательская грамотность определяется как способность человека понимать, использовать, оценивать тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни [9; 17]. В исследовании PIRLS предлагается такое определение: читательская грамотность — это способность понимать и использовать разнообразные формы письменной речи, которые востребованы обществом и (или) ценны для индивида. В концептуальной рамке исследования указано: на основе множества текстов читатели конструируют собственные понятия. Они читают, чтобы учиться, чтобы участвовать в школьных и внешкольных читательских сообществах, а также для удовольствия [16].

М. Martin, I. Mullis, Martin Ноорер отмечают, что развитие читательской грамотности учеников начальных классов требует формирования комфортной обстановки и учета специфики взаимодействия педагога и школьника. Исследователи указывают, что учителям с целью раз-

вития гармоничной личности в целом и развития читательской грамотности в частности необходимо применять наиболее современные технологии, используя различные виды урочной, а также внеурочной работы [15].

В рамках исследования особый интерес представляет понимание читательской грамотности с позиции педагогического сопровождения. Ю. Н. Гостева, М. И. Кузнецова, Л. А. Рябинина, Г. А. Сидорова, Т. Ю. Чабан на основе анализа международных подходов и с учетом специфики современного этапа развития отечественного образования предложили выделить четыре группы читательских умений: находить и извлекать информацию, интегрировать и интерпретировать информацию, осмысливать и оценивать содержание и форму текста, использовать информацию из текста [2, с. 38]. Авторы представили реализацию своего подхода в комплексах заданий для учащихся.

В своих работах Н. В. Киселева подчеркивает, что на основе концепции читательской грамотности в исследовании PISA была составлена российская концепция развития читательской грамотности, в которую вошло четыре указанных выше группы читательских умений. Используя предложенную классификацию, Н. В. Киселева предлагает методику развития читательских умений, при этом делает это применительно к учащимся основной школы [6, с. 19–24]. Исследователь обращает особое внимание на важность четвертой группы умений — использование информации из текста как проявление читательской грамотности в действии для решения разнообразных учебных и житейских задач.

М. А. Лытаева, Е. А. Пестрикова, О. М. Маршакова выполнили контент-анализ ФГОС ООО и универсальных кодификаторов, чтобы оценить структуру представленных в разных предметах читательских умений, сопоставить выделенные читательские умения с уровнями таксономии Блума — Андерсона и предложить структуру ЧГ, как она реализована на данный момент во ФГОС [7].

Обучению чтению в начальной школе всегда уделялось большое внимание, отработана методика осознанного чтения печатного текста [8]. В последнее десятилетие сделан акцент на развитие читательской грамотности как использования чтения для решения различного рода задач [1; 5; 14].

Проанализировав сложившиеся в последние десятилетия подходы к определению читательской грамотности, важно учесть современный контекст ее формирования при обучении младших школьников.

Выделим наиболее значимые особенности. Прежде всего в современных образовательных условиях увеличился объем работы с информационными текстами, которые младшие школьники анализируют и обрабатывают на основе читательских умений. Еще одна особенность связана с тем, что в настоящее время в образовательном процессе используются как печатные, так цифровые тексты, которые входят в состав педагогического инструментария развития читательской грамотности младших школьников.

Обратимся к понятию «цифровой текст». Отметим, что разными исследователями оно интерпретируется по-разному, но при этом все едины в том, что это особый текст, специфическая информационно-коммуникативная единица. Сущность цифрового текста — визуализация текстового сообщения с использованием экрана того или иного гаджета (компьютера, планшета, телефона). Цифровые тексты обладают потенциалом развития навыка чтения, анализа и интерпретации текстов, стимулируют интерес к чтению, а также способствуют развитию творческого и критического мышления у учащихся. Таким образом, цифровые тексты представляют собой один из инструментов формирования читательской грамотности младших школьников. Введение чтения цифрового текста на уроках способствует созданию особой образовательной среды, вызывает положительные эмоции у школьников, усиливает мотивацию к обучению и саморазвитию, а также развитию коммуникативных и социальных навыков учащихся. Поскольку у учителя всегда есть задача включить ученика в процесс чтения, увлечь этим процессом, педагогу необходимо создать все условия, которые будут оказывать содействие формированию увлечения чтением учениками начальных классов, использование цифровых текстов — одно из таких условий. При этом формирование увлечения чтением нуждается в верном построении образовательного процесса, учителю важно удерживать главную цель обучения чтению на начальной стадии — не просто создание положительного отношения к чтению, но и развитие понимания текста. Большое значение в формировании читательского интереса учащихся имеет педагогический навык подачи материала. Преподавателю необходимо стимулировать стремление к чтению, выбирать конкретные инструменты обучения.

При введении в образовательный процесс наряду с печатным и цифрового текста важно еще раз проанализировать взаимодействие младшего школьника с тем и другим видом текста.

В своей статье мы опирались на концепцию того, что читательская грамотность определяется качественным навыком школьника понимать тексты разного состава, интерпретировать их и использовать прочитанное для решения учебных и жизненных задач. Исследования процесса развития чтения позволяют выделить три элемента: технический элемент, смысловой элемент, читательскую самостоятельность. Чтение представляет собой совокупный процесс передачи данных, который осуществляется при помощи использования символов. Выделение технического элемента связано с необходимостью овладения младшими школьниками простыми техническими способностями озвучивания текста при его зрительном восприятии. Смысловой элемент позволяет школьнику осознать идеи, заложенные автором текста, выделить основную мысль текста, а также проанализировать специфику текста и выразить свое отношение к прочитанному, аргументировать свою точку зрения. Третий элемент — это читательская самостоятельность, которая трактуется как возможность с наименьшей затратой сил и времени найти текстовую информацию в соответствии с возникшим запросом.

Важно уделять внимание этим трем элементам при обучении младших школьников работать как с печатным, так и с цифровым текстом, учитывая при этом специфику цифрового текста. В стандартном цифровом тексте, в отличие от печатного, читателю в процессе поиска данных часто необходимо использовать гиперссылки. Сложность поиска данных определяется количеством страниц, которые необходимо перечитать с целью нахождения необходимого фрагмента текста, величиной текста, а также тем, есть ли в вопросе косвенная ссылка на ту часть текста, где содержатся нужные данные. С целью найти в тексте одну или более единиц информации требуется просмотреть, а также отметить такой фрагмент текста, в котором нужные данные имеются. Обычно нужные данные содержатся в определенном фрагменте текста, в некоторых случаях искомые данные можно найти в конкретном одном абзаце или двух столбцах таблицы, либо пунктах списка.

Для обоснования эффективности формирования читательской грамотности при использовании цифрового и печатного текста следует проводить занятия с использованием данных педагогических средств, после чего сопоставлять результаты. Диагностика читательской грамотности у младших школьников — это сложный и многогранный процесс, требующий внимательного подхода и адекватного примене-

ния различных методик. Она играет принципиальную роль в определении текущего уровня развития читателя и позволяет учителям прогнозировать его потенциальное развитие, основываясь на имеющихся данных. Основой диагностики читательской грамотности являются разнообразные методы оценки, включая тестирование, наблюдение, беседу и анкетирование. Тестирование обычно проводится с использованием стандартизованных инструментов, которые оценивают различные аспекты чтения, такие как скорость чтения, понимание прочитанного, анализ и интерпретацию текста, а также способность критически оценивать источники информации. Диагностика предполагает и оценку письменных работ учеников, выполненных после чтения текста. Эти работы могут содержать записи их мыслей, ответов на вопросы, а также их собственные тексты, созданные в ходе учебного процесса. Этот метод диагностики позволяет учителям понять, насколько хорошо ученики могут использовать свои навыки чтения для формулирования и выражения собственных идей.

Метод наблюдения включает в себя наблюдение за процессом чтения ученика, в том числе за его интонацией, темпом чтения, выразительностью и пониманием контекста.

Проанализировав специфику формирования читательской грамотности, можно сформировать критерии, которые стоит использовать при оценке работы с текстом в начальной школе. Считаем, что наиболее целесообразным является метод педагогического наблюдения. Нами разработаны параметры, по которым педагог может судить о читательской грамотности своих учеников, работающих с печатным и цифровым текстами: 1) определение смыслового содержания текста; 2) выделение персонажей, их характеристика и обоснование своего отношения к ним; 3) определение условий происходящих событий (время года, погоду, изобразительные средства окружения героев); 4) активное вступление в диалог при обсуждении прочитанного; 5) стремление к дальнейшему приобретению читательского опыта. Для оценки каждого из указанных параметров мы считаем целесообразным применять трехбалльную оценку. 3 балла педагог выставляет, если наблюдает высокую степень проявления параметра, 2 балла — если наблюдает среднее проявление, 1 балл — низкое проявление, 0 баллов — если в ходе наблюдения педагог наблюдает отсутствие у читателя проявлений параметра. После фиксации результатов наблюдений за работой своих учеников при чтении печатного и цифрового текстов педагог

Печатный и цифровой тексты как педагогический... |

анализирует особенности читательской деятельности каждого ученика. Приведем пример занесенных в таблицу результатов одного из учеников (таблица 1).

Таблица 1

Пример оценочной таблицы, фиксирующей результаты наблюдения за работой одного из учеников с разными форматами текстов

№	Параметры оценивания читательской грамотности в процессе наблюдения	Работа с печатным текстом (балл)	Работа с цифровым текстом (балл)
1	Читатель в полном объеме определяет смысловое содержание текста	3	3
2	Читатель выделяет персонажей и дает характеристику, обосновывает свое отношение к ним	2	1
3	Читатель описывает условия происходящих событий (время года, погоду, изобразительные средства окружения героев)	2	3
4	Читатель активно вступает в диалог, при обсуждении прочитанного	3	2
5	Читатель стремится к дальнейшему приобретению читательского опыта	3	3

Результаты оценивания можно визуализировать, чтобы более наглядно представить сильные и слабые стороны читательской деятельности ученика при работе с разными форматами текстов. На рисунке 1 представлен пример визуализации особенностей читательской деятельности ученика, чьи данные были приведены в таблице 1.



Рисунок 1. Пример визуализации результатов наблюдения за работой одного из учеников с разными форматами текстов

Мы рекомендуем использовать разработанные параметры в педагогической практике для оценки читательской грамотности и способы представления результатов наблюдения.

Подводя итоги, подчеркнем, что методика работы с цифровым текстом требует дальнейшего развития. Важным аспектом успешного использования цифрового текста является продуманная интеграция данного вида текста в учебный процесс. Учителям следует учитывать возрастные особенности младших школьников, их интересы и предпочтения, а также обеспечивать индивидуальный подход и дифференциацию обучения. Кроме того, важно привлекать различные виды материалов (тексты, аудио, видео, интерактивные ресурсы) и использовать современные технологии для повышения эффективности обучения.

Таким образом, цифровые тексты являются эффективным инструментом для формирования читательской грамотности младших школьников на уроках. Их применение способствует активизации учебной деятельности, стимулированию интереса к чтению и литературе, развитию критического и творческого мышления, а также укреплению мотивации к обучению и саморазвитию у учащихся.

Проанализировав использование цифрового и печатного текста как средства формирования читательской грамотности, мы должны учесть, что и та и другая форма должна присутствовать в учебном процессе, а учитель должен находить разумный баланс при использовании данного педагогического инструментария.

Список источников

1. *Виноградова Н. Ф.* Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова, и др. М.: Российский учебник; ВентанаГраф, 2018. 288 с.
2. *Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А. и др.* Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 4 (61). С. 34–57.
3. *Доскарина Г. М.* Исследование в действии: Способы и приемы повышения уровня читательской грамотности учащихся // Молодой ученый. 2016. № 10.4. С. 19–21.
4. *Ефимова Е. Ю.* Приемы обучения смысловому чтению в начальной школе // Читательская грамотность современного школьника: сборник лучших практик / отв. ред. В. И. Громова. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2021. С. 80–83.
5. *Ивкина Ю. М.* Особенности формирования читательской грамотности младших школьников на уроках литературного чтения как компонента функциональной грамотности // Наука и молодежь — 2022: взгляд в будущее. 2022. С. 302–305 [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49227373> (дата обращения: 02.04.2024).
6. *Киселева Н. В.* Прочитать. Понять. Применить. Всё, или почти всё, о читательской грамотности: метод. пособие. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2023.
7. *Лытаева М. А., Пестрикова Е. А., Маршакова О. М.* Читательская грамотность как образовательный результат основного общего образования // Мир психологии. 2023. № 1 (Ц2). С. 143–155 [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=52450796> (дата обращения: 12.04.2024).
8. *Оморокова М. И.* Основы обучения чтению младших школьников: Учебное пособие для студентов педагогических вузов. М.: Вентана-Граф, 2005. 128 с.
9. Оценка читательской грамотности в исследовании PISA (по материалам Г. А. Цукерман «Оценка читательской грамотности») [Электронный ресурс]. URL: https://rcpohv.minobr63.ru/wp-content/uploads/2021/09/26PISA_type_nach.pdf (дата обращения: 31.05.2024).
10. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/?ysclid=lvur2p9uy250533344> (дата обращения: 30.05.2024).
11. *Сметанникова Н. Н.* Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотекосведение. 2017. Т. 66, № 1. С. 41–48.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации № 286 от 31.05.2021 [Электронный ресурс]. URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (дата обращения: 30.05.2024).
13. *Чигишева О. П.* Функциональная грамотность исследователя: методология введения нового педагогического понятия: учебное пособие / под научной редакцией Ивановой С.В. — М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования», 2021. — 122 с.
14. *Шабалина О. В., Скрытова Ю. Ю.* Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности // Сравнительный анализ подходов, программ и методик формирования функциональной грамотности младших школьников: коллективная монография / под ред. К. Э. Безукладникова, Д. Л. Готлиба, К. А. Заниной и др. Пермь. 2021. С. 81–116 [Электронный ресурс]. URL: <https://elibrary.m/item.asp?id=48246101> (дата обращения: 12.04.2024).
15. *Martin M., Mullis I., Martin H.* Methods and Procedures in PIRLS 2016 // Boston College. TIMSS and PIRLS International Study Center [Электронный ресурс]. URL: <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-111ethods.html> (дата обращения: 20.03.2024).
16. PIRLS 2021. Assessment framework / I. V. S. Mullis, M. O. Martin (eds.). TIMSS & PIRLS International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Boston College, 2019. 88 p.

17. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks // OECD [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (дата обращения: 12.04.2024).

References

1. *Vinogradova N. F.* Funkcional'naja gramotnost' mladshogo shkol'nika: kniga dlja uchitelja / N. F. Vinogradova, E. Je. Kochurova, M. I. Kuznecova, i dr. M.: Rossijskij uchebnik; VentanaGraf, 2018. 288 s. [In Rus].
2. *Gosteva Ju. N., Kuznecova M. I., Rjabinina L. A.* i dr. Teorija i praktika ocenivanja chitateľskoj gramotnosti kak komponenta funkcional'noj gramotnosti // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1, № 4 (61). S. 34–57. [In Rus].
3. *Doskarina G. M.* Issledovanie v dejstvii: Sposoby i priemy povyshenija urovnja chitateľskoj gramotnosti uchashihhsja // Molodoy uchenyj. 2016. № 10.4. S. 19–21. [In Rus].
4. *Efimova E. Ju.* Priemy obucheniya smyslovomu chteniju v nachal'noj shkole // Chitateľskaja gramotnost' sovremennogo shkol'nika: sbornik luchshih praktik / otv. red. V. I. Gromova. Saratov: GAU DPO «SOIRO», 2021. S. 80–83. [In Rus].
5. *Ivkina Ju. M.* Osobennosti formirovaniya chitateľskoj gramotnosti mladshih shkol'nikov na urokah literaturnogo chtenija kak komponenta funkcional'noj gramotnosti // Nauka i molodezh' — 2022: vzgljad v budushhee. 2022. S. 302–305 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=49227373> (data obrashhenija: 02.04.2024). [In Rus].
6. *Kiseleva N. V.* Prochitat'. Ponjat'. Primenit'. Vsjo, ili pochti vsjo, o chitateľskoj gramotnosti: metod. posobie. Jaroslavl': GAU DPO JaO IRO, 2023. [In Rus].
7. *Lytaeva M. A., Pestrikova E. A., Marshakova O. M.* Chitateľskaja gramotnost' kak obrazovatel'nyj rezul'tat osnovnogo obshhego obrazovaniya // Mir psihologii. 2023. № 1 (C2). S. 143–155 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=52450796> (data obrashhenija: 12.04.2024). [In Rus].
8. *Omorokova M. I.* Osnovy obucheniya chteniju mladshih shkol'nikov: Uchebnoe posobie dlja studentov pedagogicheskikh vuzov. M.: Ventana-Graf. 2005. 128 s. [In Rus].
9. Ocenka chitateľskoj gramotnosti v issledovanii PISA (po materialam G. A. Cukerman «Ocenka chitateľskoj gramotnosti») [Jelektronnyj resurs]. URL: https://rcpohv.minobr63.ru/wp-content/uploads/2021/09/26PISA_type_nach.pdf (data obrashhenija: 31.05.2024). [In Rus].
10. Rasporyzhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r «Ob utverzhenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://legalacts.ru/doc/rasporyzhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/?ysclid=lvur2p9uy250533344> (data obrashhenija: 30.05.2024). [In Rus].
11. *Smetannikova N. N.* Chtenie, gramotnost', chitateľskaja kompetentnost': strategija razvitiya // Bibliotekovedenie. 2017. T. 66, № 1. S. 41–48. [In Rus].
12. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya. Prikaz Ministerstva prosveshhenija Rossijskoj Federacii № 286 ot 31.05.2021 [Jelektronnyj resurs]. URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenty.htm (data obrashhenija: 30.05.2024). [In Rus].
13. *Chigisheva O. P.* Funkcional'naja gramotnost' issledovatelja: metodologija vvedeniya novogo pedagogicheskogo ponjatija: uchebnoe posobie / pod nauchnoj redakciej Ivanovoj S.V. — M.: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya», 2021. — 122 s. [In Rus].
14. *Shabalina O. V., Skripova Ju. Ju.* Chitateľskaja gramotnost' kak komponent funkcional'noj gramotnosti // Sravnitel'nyj analiz podhodov, programm i metodik formirovaniya funkcional'noj gramotnosti mladshih shkol'nikov: kollektivnaja monografija / pod red. K. Je. Bezukladnikova, D. L. Gotliba, K. A. Zaninoy i dr. Perm': 2021. S. 81–116 [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://elibrary.m/item.asp?id=48246101> (data obrashhenija: 12.04.2024). [In Rus].
15. *Martin M., Mullis I., Martin H.* Methods and Procedures in PIRLS 2016 // Boston College. TIMSS and PIRLS International Study Center [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://timssandpirls.bc.edu/publications/pirls/2016-1111methods.html> (data obrashhenija: 20.03.2024).
16. PIRLS 2021. Assessment framework / I. V. S. Mullis, M. O. Martin (eds.). TIMSS & PIRLS

Печатный и цифровой тексты как педагогический... |

International Study Center and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Boston College, 2019. 88 p.

17. PISA 2018. Draft Analytical Frameworks // OECD [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://www.oecd.org/pisa/data/PISA-2018-draft-frameworks.pdf> (data obrashhenija: 12.04.2024).

Информация об авторе

И. А. Гавриков — аспирант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», первый заместитель директора АНО «Средняя общеобразовательная школа «Академическая гимназия»

Information about the author

I. A. Gavrikov — Postgraduate student at the Institute for Strategy of Education Development, First Deputy Director of the Autonomous Non-profit Organization Secondary School "Academic Gymnasium"

Статья поступила в редакцию 22.07.2024; одобрена после рецензирования 25.08.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 22.07.2024; approved after reviewing 25.08.2024; accepted for publication 17.09.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 111–122.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 111–122.

Научная статья

УДК 37.061

doi: 10.24412/2224–0772–2024–101–111–122

ПРЕВЕНТИВНАЯ АНТИСЕКТАНТСКАЯ РАБОТА С МОЛОДЕЖЬЮ

Жанна Витальевна Садовникова
ФГБУ «Российская академия образования», ФГБНУ
«Институт стратегии развития образования», Москва,
Россия, e-mail: esadovnikovv@yandex.ru



Ж. В. Садовникова

Аннотация. В статье раскрываются пути решения проблемы организации превентивной антисектантской работы с молодежью. Последовательно рассмотрены терминологические аспекты, опасности сектантства в современном мире, характерные черты, которые становятся присущи человеку, вовлеченному в секту. Знание педагогом таких черт помогает своевременно выявить проблему и на основе полученных ранее знаний и практик приступить к ее реализации. В статье указывается на необходимость привлечения правоохранительных органов к изучению и ликвидации секты. Важно понимать, что работа с молодежью — это педагогическая проблема, а поиск, выявление запрещенных сект и борьба с ними — это проблема правоохранительных органов. В статье раскрыты этапы, содержание, модели осуществления функций педагога по профилактике вовлечения в религиозные секты, представлены модели формирования готовности педагога к осуществлению рассмотренных функций, а также возможности и процедуры оценки готовности педагога к проведению профилактической работы против религиозных сект и их влияния на молодежь. Сказано о рисках слабой подготовки педагогов к такого рода деятельности,

Превентивная антисектантская работа с молодежью |

сделаны выводы о том, что собой представляет превентивная работа в данном направлении в целостной форме.

Ключевые слова: превентивная работа, молодежь, сектантство, секта, профилактика вовлечения

Для цитирования: Садовникова Ж. В. Превентивная антисектантская работа с молодежью // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 111–122. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-111-122

Original article

PREVENTIVE ANTI-SECTARIAN WORK WITH YOUTH

Zhanna V. Sadovnikova

Russian Academy of Education,

Institute for Education Development Strategy, Moscow, Russia,

e-mail: esadovnikovv@yandex.ru

Abstract. The article reveals the ways of solving the problem of organizing preventive anti-sectarian work with young people. The author consistently considers terminological aspects, the dangers of sectarianism in the modern world, as well as the characteristic features that become inherent in a person involved in a sect. The teacher's knowledge of such features helps to promptly identify the problem and, based on previously acquired knowledge and practices, begin to implement it. The article points out the need to involve law enforcement agencies in the study and liquidation of the sect. It is important to understand that working with young people is a pedagogical problem, and the search, identification of prohibited sects and the fight against them is a problem of law enforcement agencies. The article reveals the stages, content, models for implementing the functions of a teacher to prevent involvement in religious sects, presents models for developing the teacher's readiness to implement the functions considered, as well as the possibilities and procedures for assessing the teacher's readiness to carry out preventive work against religious sects and their influence on young people. The risks of poor preparation of teachers for this kind of activity are discussed, conclusions are made about what preventive work in this direction is in a holistic form.

Keywords: preventive work, youth, sectarianism, sect, prevention of involvement

For citation: Sadovnikova Zh. V. Preventive anti-sectarian work with youth // *Domestic and foreign pedagogy*. 2024;1(5):111–122. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-111-122

Введение

Проблема, которой посвящена статья, заключается в том, что в современных условиях нестабильности в мире, социальных катаклизмов

и неуверенности в завтрашнем дне у молодежи подчас возникает желание найти в чем-то опору. Некоторые молодые люди, будучи незрелыми по части мировоззренческих и ценностных установок, не имея рядом поддержки со стороны значимого взрослого, могут подвергнуться влиянию различных деструктивных сообществ, в широком смысле к ним могут быть отнесены и религиозные секты.

Цель — рассмотреть, что такое секта, каковы проявления сектантства, каковы последствия влияния сектантов на молодежь и каким образом проводить необходимую превентивную работу. Автором показывается важность мер, препятствующих влиянию представителей различных сект на молодежь, вовлечению подростков и юношества в секты. В статье представлены этапы и способы проведения превентивной работы по предупреждению влияния религиозных сект на молодежь.

Результаты исследования, обсуждение

Термины и определения. Прежде чем перейти к рассмотрению содержания превентивной работы, которая должна проводиться с молодежью, обратимся к понятию «секта». Религиозное сектантство (от лат. *secta* — «школа», «учение» и *sequor* — «следую») — это «общее название различных религиозных групп, общин и объединений, отделившихся от господствующих направлений в буддизме, исламе, иудаизме, христианстве и других религиях и находящихся в оппозиции к ним» [2].

Опасность сектантства. Чем опасны секты и почему такое большое значение имеет превентивная антисектантская работа с молодежью? Прежде всего важно отметить, что секты — это явление, которое существует не первое столетие, появляются новые руководители сект и их адепты, готовые слепо следовать за своим духовным наставником. Секты характеризуются претензией на исключительность своих идей, принципов, ценностей и установок. Такие организации используют для достижения своих целей методы обмана, вербовки, которые позволяют контролировать психику и поведение человека без его добровольного и осознанного согласия.

Вначале важно выявить признаки того, что человек подвергается какому-то влиянию извне. *Характерными чертами* в этот период становятся: изменение манеры поведения, внешнего вида (меняется одежда, человек может начать носить нетипичные для него элементы одежды, атрибуты, не связанные с модными тенденциями, но зна-

Превентивная антисектантская работа с молодежью |

чимые для него), лексикона (в речи появляются слова, имеющие религиозный окрас, ссылки на главы из религиозных учений, цитирование специфических текстов), уменьшение или полное отсутствие интереса к семье, близким людям и друзьям, безразличное отношение к тому, что раньше вызывало интерес, частое посещение «мероприятий», длительное чтение специфической литературы, изменение режима питания, отдыха, сна, манеры говорить (в голосе появляется монотонность, заикленность на повторении отдельных фраз), денежные траты.

Что делать членам семьи и друзьям в случае, если они узнали, что член семьи, близкий человек или друг вовлечен в секту? Важно сохранить эмоциональный контакт с этим человеком, воздержаться от резких высказываний и явной критики в его адрес, не следует поучать и пытаться переубедить, как правильно сделать. В данном случае важнее попробовать собрать информацию о секте, в которую попал человек (имена, адреса, организаторы ее деятельности), и передать данную информацию в правоохранительные органы [1].

Научные исследования сделали очевидным тот факт, что любая религиозная секта оказывает деструктивное влияние. В частности, принадлежность к секте — фактор, отрицательно влияющий на позитивную социализацию подростков и юношества, а также на их психическое состояние и даже физическое здоровье. В крайних случаях приверженность к секте приводит к социальной дезадаптации, то есть ставит человека вне семьи, общества и государства. «В качестве факторов виктимизации личности в данном случае выступают: разрыв социальных связей человека, разделение его сознания и воли, тотальный контроль за поведением, информацией, мышлением и эмоциями, а также специальные приемы психологического воздействия на личность молодого человека» [4].

Известно множество случаев, когда даже после выхода из секты человек не мог вернуться к обычной жизни: чувствовал себя некомфортно в кругу окружающих его людей, не мог самостоятельно принимать решения, выбирать виды деятельности, боялся допустить ошибку или сделать что-то неправильно, был подвержен депрессивным состояниям, приступам паники, паранойе. Все эти факторы говорят о том, насколько мощным и деструктивным влиянием обладают религиозные секты, и лишний раз подчеркивает значимость своевременной превентивной антисектантской работы с молодежью.

Этапы превентивной антисектантской работы с молодежью.

Имеющийся опыт превентивной работы в данной области показывает, что такого рода этапы могут быть разными, однако исследования автора статьи позволяют в качестве результативных выделить следующие: «...первичную профилактику, целью которой является предупреждение ухода молодежи в секты; вторичную профилактику, предотвращающую развитие влияния сект на молодых людей, имеющих опыт общения с их адептами; третичную профилактику, являющуюся, по сути, социально-педагогической реабилитацией бывших членов секты» [5].

Содержание этапов профилактической работы. Раскрывая суть, содержание превентивной работы заинтересованных лиц, в первую очередь педагогов, следует подчеркнуть, что на каждом этапе важно обеспечить неформальный подход, конструктивное решение проблемы конкретных подростков и молодых людей, и это не призыв, а залог эффективности. В данном разделе описывается содержание работы на каждом из выделенных выше этапов, основой определения указанного содержания этапов являются исследования автора и опыт работы в данной сфере в системе образования г. Москвы. Самым важным этапом является первый — первичная профилактика, «в содержании которой наиболее важными являются следующие направления:

- диагностика факторов, затрудняющих процесс социальной адаптации личности и создающих предпосылки для вовлечения молодого человека в секту;
- нейтрализация и компенсация влияния неблагоприятных факторов социализации, предупреждение и устранение обстоятельств, способствующих вовлечению молодежи в религиозные секты;
- антисектантское воспитание, целью которого является формирование у молодых людей иммунитета к поработощающему влиянию сектантства, выработка приемов психологической защиты от авторитарного воздействия и эксплуатации;
- работа, направленная на привлечение внимания к опасности вовлечения молодежи в религиозные объединения тоталитарного толка [3].

Этот этап назван самым важным по очевидной причине: предупредить вовлечение сложно, но значительно легче, чем потом бороться за выход человека из секты, бороться с негативными последствиями пребывания среди сектантов, что является содержанием вторичной и

третичной профилактики, то есть вторым и третьим этапами работы превентивного характера, о которой идет речь в статье. Более подробно рассмотрим модели профилактики вовлечения в секты.

Модели профилактики вовлечения в религиозные секты. В результате проведенного анализа существующего опыта работы по профилактике вовлечения в религиозные секты автором выявлены несколько моделей такой работы: информационная, поведенческих навыков, конструктивно-позитивная. Эти модели характеризуются следующим образом.

«*Информационная модель* предполагает предоставление наиболее полной и объективной информации о сектантстве. В рамках этой модели обычно используются такие формы работы с молодежью, как лекции, семинары, конференции и т. п.» [3]. На лекциях, семинарах и конференциях можно рассказать о том, что представляет собой секта, каковы ее характерные черты и особенности, в чем ее опасность. Такая работа поможет привлечь внимание к этой важной проблеме, позволит немного глубже взглянуть в суть сектантства и увидеть масштабы его воздействия на человека.

«Программы *модели поведенческих навыков* делают акцент на изучении молодыми людьми механизмов вовлечения в секты и механизмов психологической самозащиты» [3]. Предполагается с помощью этих программ формировать определенные умения и навыки, помогающие правильно действовать в условиях, когда человек подвергнется влиянию деструктивных элементов, уметь проанализировать и верно оценить ситуацию, избежать вовлечения в секту. Виды работы по данным программам — это тренинги, сюжетно-ролевые игры, в первую очередь ориентированные на отработку определенных поведенческих схем и навыков отказа.

«В основе *конструктивно-позитивной модели* лежат представления о социальных функциях, которые выполняют секты в современном обществе, а также внешних и внутренних по отношению к индивиду факторах, обуславливающих их распространение» [3]. Данная модель должна помочь первостепенному формированию положительных навыков поведения, которые включают позитивный настрой, умение избегать стрессов и бороться с ними, возможность оценки назревающей ситуации, умения наблюдать за окружением в социуме, навыки защиты от манипулятивного давления, моральных провокаций. Эта модель предполагает активные творческие формы работы, когда участники

обучения сами предлагают и апробируют определенные схемы поведения, поведенческие навыки в обществе. При этом виды работы практически те же, может быть, с незначительным расширением спектра: ролевые игры, коммуникативные тренинги, тренинги личностного роста, круглые столы, приемы театрализации и т. д.

В дальнейшей исследовательской работе все эти модели планируется раскрыть подробно, включая описание результатов апробации, плюсы и минусы применения моделей. Также важно дать рекомендации по выбору моделей превентивной работы с учетом психолого-возрастных особенностей подростков и молодежи, с учетом состояния решаемой проблемы и опыта педагога, которому необходимо проводить данную работу.

Здесь возникает следующий важный вопрос — уровень компетентности педагогов, большинству из которых будет нужно заниматься превентивной работой по предупреждению вовлечения молодежи в секты. Можно сказать больше: имеются ситуации, когда и сами педагоги бывают вовлечены в религиозные секты либо являются столько яркими религиозными адептами, что привносят религиозность и религиозную обрядовость в образовательный процесс, что недопустимо согласно Конституции и законодательству Российской Федерации.

Формирование готовности педагогов к превентивной антисектантской работе. Как известно, на формирование вышеназванной готовности педагогов обращается весьма незначительное внимание в педагогических университетах, колледжах, педагогических институтах и факультетах. В образовательной практике необходимость создания специальных программ дополнительного профессионального образования педагогов — например, в региональных институтах развития образования — возникает, когда уже есть конкретные проблемы. Здесь вспоминается известный опыт вовлечения в сайентологические секты Рона Хаббарда, распространившиеся в 1990-е годы по всей стране, когда под их влияние попадали не только дети и родители, но и педагоги и даже управленцы регионального уровня. Борьба с последствиями этого сектантства была затяжной и сложной при отсутствии вначале необходимого внимания к этому явлению и его принципиальной оценке, а затем и из-за отсутствия опыта противодействия. Однако проблема была преодолена и дала некоторые достаточно эффективные инструменты к осуществлению превентивной антисектантской работы. В образовательном процессе вуза могут применяться, на наш взгляд, все

Превентивная антисектантская работа с молодежью |

модели формирования готовности будущих учителей к профилактике вовлечения молодежи в религиозные секты, однако с учетом вышесказанного важно включать три компонента: теоретический, практический и личностный. Они же и являются своего рода этапами освоения знаний и приобретения навыков по данному вопросу в процессе обучения.

Проектирование модели формирования готовности к профилактике вовлечения молодежи в религиозные секты. Проектирование модели — это процесс, который включает довольно традиционные элементы. Суть его заключается в понимании содержательных аспектов всех этапов проектирования. Этапы проектирования указанной модели следующие:

- определение цели и задач профилактической работы; при этом учитываются применяемая модель, специфика сектантских организаций и возраст вовлекаемых подростков и молодежи. Иногда требуется в состав задач включить разработку педагогических условий, план поэтапных мероприятий по превентивной антисектантской работе;

- создание (чаще — выбор) модели формирования готовности специалиста к осуществлению профилактики вовлечения молодежи в секты;

- отбор содержания подготовки (подготовка контента в различных форматах) на основе имеющегося опыта, научных источников и т. п.;

- обсуждение модели и содержания в фокус-группах;

- апробация модели в индивидуальной работе или малых группах. «Модель формирования готовности будущих педагогов к профилактике вовлечения молодежи в секты основывается и на... осуществлении ее в определенной последовательности» [6].

Очевидно и ранее автором описано, что реализация модели готовности превентивной антисектантской деятельности требует выполнения целой «совокупности взаимосвязанных профессиональных функций, выполняемых педагогом» [6].

Функции педагога при проведении превентивной антисектантской работы с молодыми людьми. Выделению функций педагога в ходе превентивной антисектантской работы с молодыми людьми предшествовали изучение и анализ практики подобной работы. Функции выделялись расширительно, то есть в широких возможных аспектах. Первичный анализ вызвал необходимость выделить две группы функций. «К первой группе относятся функции, обусловленные ведущими направлениями профилактической работы, то есть ее целями и со-

держанием: воспитательная, коррекционно-компенсирующая, нейтрализующая, охранно-защитная. Во вторую группу включены функции педагога, обусловленные процессуальными составляющими профилактической деятельности: диагностическая, прогностически-проектировочная, процедурно-организационная, контрольно-аналитическая» [3].

На основании выявленных функций определено такое понятие, как «готовность специалиста».

Готовность специалиста. Готовность специалиста-педагога «оценивается через выявление совокупности обобщенных профессионально-личностных свойств, которыми должен обладать педагог для успешной реализации основных профессиональных функций в ходе превентивной антисектантской работы» [3].

Мы выделяем три уровня сформированности готовности педагога к профилактике вовлечения молодежи в религиозные секты: высокий, средний и низкий.

Оценка уровней, достижение высокого уровня связано с оценкой качества образовательного процесса, правильного выбора модели формирования профессиональной готовности к профилактике вовлечения молодежи в религиозные секты, строгое соблюдение этапности реализации модели, а также учет предварительной учебной работы по формированию общекультурной и общепрофессиональной подготовки студентов. Важно научить студентов — будущих педагогов умению применять свои общекультурные, теоретические знания «для решения конкретных задач социально-педагогической работы». Это умение мы определяем как важное педагогическое условие. И здесь мы должны вспомнить о таком методе, как актуализация знаний, осуществляемая с помощью различных приемов, которыми должны овладеть студенты.

После освоения дисциплин общекультурного, общенаучного знания, особенного гуманитарного плана, студентам важно приобрести знания и навыки двумя путями: в составе педагогических и психологических дисциплин, в которые настоятельно рекомендуется (в силу современных условий и состояния проблемы по вовлечению подростков и детей в тоталитарные секты) включать разделы по профилактической работе и давать материал о данной ситуации в виде отдельных разделов конкретных дисциплин, а второй путь — наиболее результативный — преподавание специального курса по организации и проведению превентивной работы с детьми и подростками по профилактике вовлечения в религиозные секты. Таким образом, получен-

Превентивная антисектантская работа с молодежью |

ные общепедагогические знания дополняются специализированными, что повышает возможности результативной работы будущих учителей по данному направлению. «Важно, чтобы при этом базисные компоненты содержания подготовки к профилактике вовлечения молодежи в деструктивные секты, неоднократно входили в процесс обучения студентов. Недостаток информации о содержании и методах превентивной антисектантской работы с молодежью рассматривается как препятствие продуктивному решению профилактических задач, организации и реализации профессиональной деятельности в данном направлении» [3].

Итак, выделим еще раз необходимые педагогические условия готовности педагогов к профилактической работе по вовлечению в секты.

Педагогические условия формирования готовности педагогов к профилактике вовлечения в секты. Обобщая вышесказанное в предыдущем разделе, выделим две группы педагогических условий: формирования готовности будущих педагогов к профилактике вовлечения в секты, формирования и поддержания готовности работающих педагогов к данной работе.

В первом случае в условиях обучения в вузе важными педагогическими условиями являются: «развитие у самих будущих специалистов интеллектуальной самостоятельности, способности к критической оценке навязываемых идей и выработка приемов психологической защиты от манипулятивных влияний» [6]; освоение специализированного курса (с аттестацией в форме зачета); научно-исследовательская студенческая работа и изучение влияния религиозных сект; включение профилактической работы в состав студенческой практики.

Во втором случае — организация повышения квалификации педагогов по специально разработанным программам и на основе предлагаемых модулей. В процессе освоения образовательной программы педагогам предложить к изучению проблемы влияния тоталитарных сект в своем регионе; провести специализированное анкетирование до и после обучения; обеспечить выявление истинного отношения педагогов к религиозным сектам; путем активных методов обучения актуализировать их навыки и умения по противодействию тоталитарному влиянию; по обучению тому, как выявлять ребят, вовлеченных или склонных к вовлечению в секты; как помочь этой критической категории детей и подростков; как вести общую профилактическую работу со школьниками по противодействию влиянию сект.

Выводы

В заключение следует подчеркнуть, что «для результативной профилактической работы против вовлечения молодежи в секты» необходимо, во-первых, обеспечить формирование готовности будущих учителей к такой работе, во-вторых, поддерживать необходимый уровень такой готовности в ходе их практической деятельности путем курсов повышения квалификации по специальной программе и, в третьих, создать особую программу проведения такой работы: понимать, что такое сектантство, определить виды, этапы такой работы и конкретные функции педагогов. Важна общая работа в коллективах педагогов и обучающихся по информированию о проблеме, выявлению детей, подростков и молодежи, склонных к вовлечению в секты, и организации качественной, последовательной работы по борьбе с вовлечением в религиозные секты на основе представленных моделей и ранее полученных знаний и компетенций.

Список источников

1. Мchedlov М. П. О временах, о нравах. Религиозны ли молодые россияне? [Электронный ресурс]. URL: http://www.lomonosovmsu.ru/archive/Lo_monosov_2007/17/zaharova_ea.doc.pdf (дата обращения: 28.03.2024).
2. Проектная деятельность. Вологодская областная универсальная научная библиотека [Электронный ресурс]. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/100/890.html> (дата обращения: 27.03.2024).
3. Садовникова Ж. В. Подготовка будущих социальных педагогов к профилактике вовлечения молодежи в религиозные секты: дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. URL: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/podgotovka-buduwh-socialnyh-pedagogov-k-profilaktike-vovlechenija-molodezhi-v.html> (дата обращения: 27.03.2024).
4. Садовникова Ж. В. Религиозная секта как фактор негативного влияния на социализацию молодых людей // Молодежь в XXI веке: социальное участие: Матер. всерос. науч.-практ. конф. (11–12 июля 2000 г.) Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2000. С. 115–118.
5. Садовникова Ж. В. Роль современного учителя в социально-педагогической защите учащихся школ от негативного влияния религиозных сект / Современный учитель и музыкальное искусство на рубеже XXI века: проблемы, поиски, перспективы: Матер. междунар. научн.-практ. конф. (15–16 декабря 2003 г.). Орехово-Зуево: Изд-во МГОПИ, 2003. С. 149–153.
6. Филатов С., Лункин Р. Статистика российской религиозности: магия цифр и неоднозначная реальность [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Article/Fil_StatRossRel.php (дата обращения: 28.03.2024).

References

1. Mchedlov M. P. O vremenaх, o nrvakh. Religiozny li molodye rossijane? [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.lomonosovmsu.ru/archive/Lo_monosov_2007/17/zaharova_ea.doc.pdf (data obrashhenija: 28.03.2024). [In Rus].
2. Proektnaja dejatel'nost'. Vologodskaja oblastnaja universal'naja nauchnaja biblioteka [Elektronnyj

Превентивная антисектантская работа с молодежью |

resurs]. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/1/001/008/100/890.html> (data obrashhenija: 27.03.2024). [In Rus].

3. *Sadovnikova Zh. V.* Podgotovka budushhih social'nyh pedagogov k profilaktike вовлечения молодежи в религиозные секты: дис. ... канд. пед. наук [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.dslib.net/teoria-vospitania/podgotovka-buduvih-socialnyh-pedagogov-k-profilaktike-vovlечeniya-molodezhi-v.html> (data obrashhenija: 27.03.2024). [In Rus].

4. *Sadovnikova Zh. V.* Religioznaja sekta kak faktor negativnogo vlijanija na socializaciju molodyh ljudej // *Molodezhi' v XXI veke: social'noe uchastie: Mater. vseros. nauchn.-prakt. konf. (11–12 ijulja 2000 g.)*. Tambov: Izd-vo TGU im. G. R. Derzhavina, 2000. S. 115–118. [In Rus].

5. *Sadovnikova Zh. V.* Rol' sovremenного uchitelja v social'no-pedagogicheskoj zashhite uchashhihsja shkol ot negativnogo vlijanija religioznyh sekt / *Sovremennyj uchitel' i muzykal'noe iskusstvo na rubezhe XXI veka: problemy, poiski, perspektivy: Mater. mezhdunar. nauchn.-prakt. konf. (15–16 dekabnja 2003 g.)*. Orehovo-Zuevo: Izd-vo MGOPi, 2003. S. 149–153. [In Rus].

6. *Filatov S., Lunkin R.* Statistika rossijskoj religioznosti: magija cifr i neodnoznachnaja real'nost' [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/Article/Fil_StatRossRel.php (data obrashhenija: 28.03.2024). [In Rus].

Информация об авторе

Ж. В. Садовникова — кандидат педагогических наук, заместитель президента ФГБУ «Российская академия образования», докторант ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»

Information about the author

Zh. V. Sadovnikova — PhD (Education),
Deputy President of the Russian Academy of Education,
Post-doctoral student of the Institute for Strategy of Education Development

Статья поступила в редакцию 15.04.2024; одобрена после рецензирования 17.06.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 15.04.2024; approved after reviewing 17.06.2024; accepted for publication 17.09.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 123–137.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 123–137.

Научная статья
УДК 372.881.111.1
doi: 10.24412/2224–0772–2024–101–123–137

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОТЕНЦИАЛА ГЕНЕРАТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ ДЛЯ ОЦЕНИВАНИЯ ЭССЕ И ОБЕСПЕЧЕНИЯ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ

Светлана Викторовна Боголепова¹, Марина Геннадьевна
Жаркова²

^{1,2} Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики», Москва, Россия

¹ sbogolepova@hse.ru, SPIN РИНЦ: 1715-1368, ORCID:
0000-0003-1050-9110

² marina.zharkova.2001@mail.ru

Аннотация. В эпоху интенсивного развития генеративных языковых моделей эти инструменты все больше используются преподавателями и студентами. Данная работа посвящена исследованию потенциала использования генеративных моделей, взаимодействующих с пользователем посредством чат-ботов ChatGPT и PerplexityAI, для оценки студенческих эссе, написанных в формате стандартизированного экзамена по английскому языку, и формулировки обратной связи по качеству студенческих работ. С учетом специфики каждого чат-бота и стандартизированных критериев оценивания были сформулированы запросы, на основании которых чат-боты выставили баллы 19 эссе как в целом, так и по отдельным аспектам, а также дали обратную связь. Выставленные баллы были сопоставлены с оценкой преподавателя и друг с другом путем вычисления коэффициентов согласованности (альфа Кронбаха) и межэкспертного согласия (каппы Коэна и Флейса). Хотя согласованность была определена как достаточная или высо-



С. В. Боголепова



М. Г. Жаркова

Исследование потенциала генеративных моделей... |

кая, то есть чат-боты и преподаватель интерпретировали критерии сходным образом, межэкспертное согласие было незначительным. В результате качественного анализа выявлены особенности обратной связи от чат-ботов, такие как периодическое игнорирование инструкций в запросе, тенденция к нахождению несуществующих ошибок, выставление разных баллов одной и той же работе при последовательных запросах. Сделан вывод о том, что чат-боты могут использоваться для приблизительной оценки работ и формулировки обратной связи, но их выдача не может считаться полностью надежной и нуждается в экспертной корректировке.

Ключевые слова: искусственный интеллект, генеративные модели, автоматическая проверка текста, эссе, оценивание, обратная связь

Для цитирования: Боголепова С. В., Жаркова М. Г. Исследование потенциала генеративных моделей для оценивания эссе и обеспечения обратной связи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 123–137. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-123-137

Original article

RESEARCHING THE POTENTIAL OF GENERATIVE LANGUAGE MODELS FOR ESSAY EVALUATION AND FEEDBACK PROVISION

Svetlana V. Bogolepova¹, Marina G. Zharkova²

^{1,2} National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

¹ sbogolepova@hse.ru, SPIN РИНЦ: 1715-1368, ORCID: 0000-0003-1050-9110

² marina.zharkova.2001@mail.ru

Abstract. In the era of rapid development of generative language models these tools are increasingly being used by both students and instructors. This paper aims to investigate the potential of generative models interacting with users via chatbots ChatGPT и PerplexityAI for the evaluation of standardised essays in English and the provision of feedback on their quality. Accounting for the specific features of each chatbot and standardised assessment criteria, we developed prompts which were consequently fed to the chatbots together with 19 students' essays. The chatbots both awarded overall grades and gave points and feedback on specific aspects. The chatbots' grades were compared to the ones provided by the instructor, and to each other. Cronbach's alpha was used to measure the consistency of grading, whereas Koen's and Fleiss's kappas helped to evaluate inter-rater agreement. Though the consistency of grading among the raters was shown to be from acceptable to excellent on different aspects, which indicates similar interpretations of assessment criteria by the instructor and the chatbots, inter-rater agreement was slight. Qualitative analysis revealed such features of feedback from chatbots as ignoring

instructions in the prompt, finding non-existent errors, or awarding different grades in consecutive inquiries. We conclude that chatbots can be used for rough evaluation of standardised essays; however, their output cannot be considered reliable and needs expert editing.

Keywords: artificial intelligence, generative models, automatic text evaluation, essay, assessment, feedback

For citation: Bogolepova S. V., Zharkova M. G. Researching the potential of generative language models for essay evaluation and feedback provision. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5):123–137. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–101–123–137

Введение

Сейчас инструменты на основе искусственного интеллекта используются в различных областях, и образование не является исключением. Преподаватели используют подобные инструменты для решения различных профессиональных задач, не преминут ими воспользоваться и студенты [1; 11; 15]. При этом научных работ, посвященных изучению опыта использования таких инструментов участниками образовательного процесса, в силу новизны феномена мало.

Целью данной работы является исследование потенциала генеративных моделей в формате чат-ботов ChatGPT и PerplexityAI для оценки эссе в формате экзамена IELTS и формулировки обратной связи для студента. Данные модели были выбраны благодаря их доступности и обученности на больших объемах данных. Для достижения цели были решены следующие задачи: 1) был сформулирован запрос, побуждающий чат-бот проверить эссе по критериям стандартизированного экзамена, выставить баллы по оцениваемым аспектам и дать детализированную обратную связь по шаблону; 2) на основании запроса чат-ботами были оценены студенческие эссе, и выставленные баллы были статистически сопоставлены с результатами проверки эссе преподавателем; 3) методом сплошной выборки были выявлены черты, присущие обратной связи, сформулированной чат-ботами.

Обзор литературы

В настоящее время потенциал инструментов на основе искусственного интеллекта используется повсеместно [5]. Генеративные языковые модели — это искусственный интеллект, способный анализировать и синтезировать текстовый материал. Модели предварительно обучаются на обширном корпусе текстовых данных, что по-

Исследование потенциала генеративных моделей... |

зволяет им понимать человеческий язык и генерировать логичные и последовательные тексты. Генеративные модели часто взаимодействуют с пользователями в формате чат-бота.

Такие модели становятся незаменимыми помощниками преподавателя иностранного языка, позволяющего ей/ему создавать и адаптировать текстовый материал для занятий, разрабатывать задания разных типов под нужды и запросы учебной аудитории, планировать обучение, анализировать работы студентов по заданным критериям. Все перечисленное способствует персонализации и индивидуализации обучения, а также экономии ресурсов преподавателя [4; 17].

Генерация задается с помощью промпта — текстового запроса, подробно описывающего желаемый результат. Промпт-инжиниринг — относительно новая дисциплина, которая занимается процессом создания текстовых запросов путем поиска подходящих комбинаций входных данных, которые могут обеспечить получение высококачественных ответов от больших языковых моделей [19].

При формулировке текстового запроса пользователи должны иметь четкое представление о том, что они ожидают получить от языковой модели в ответ. Необходимо придерживаться минимального ряда правил для создания рабочего, «насыщенного» запроса: 1) прописать четкие инструкции, используя при этом активные глаголы в императиве; 2) подчеркнуть ключевые элементы; 3) детализировать контекст запроса, указать на формат желаемого ответа, ход работы, роль и др. Необходимо снабдить языковую модель контекстом, то есть достаточным количеством дополнительной информации по теме запроса, которая поможет модели сгенерировать наиболее подходящий и точный ответ [7]. Создание «насыщенного» запроса — это процесс, который требует анализа выдачи и последовательной доработки [23]. Именно преподаватель как эксперт в своей области определяет, что именно необходимо доработать в выдаче перед тем, как использовать ее в учебной аудитории [10].

Хотя системы автоматической обработки и оценки текста на основе искусственного интеллекта используются в узкопрофессиональных кругах уже довольно давно [20], доступность и простота использования генеративных моделей сейчас позволяет рядовым преподавателям иностранного языка применять их потенциал для оценивания студенческих работ и формулировки обратной связи. Предыдущие

исследования показали эффективность автоматических систем и высокий уровень соответствия оценок, данных системой и экспертом [8; 18]. Другими преимуществами являются детальность предоставляемой обратной связи и ее объективность [4]. Беспристрастность автоматической оценки позволяет избежать эффекта гало, то есть влияния предыдущего опыта взаимодействия с автором текста на оценку [16].

Помимо преимуществ, современные исследования выделяют и некоторые недостатки автоматической проверки текста, в том числе с помощью генеративных языковых моделей. Хотя модель успешно анализирует текст с точки зрения прагматики, семантики, связности, формата, синтаксиса, она не способна уловить авторский стиль, передаваемые эмоции, использование риторических приемов [3]. Обратная связь от генеративных моделей на содержание и структуру характеризуется обобщенными формулировками и уступает по качеству обратной связи от преподавателя [14]. Тем не менее исследований, в том числе сравнительных, качества оценивания письменных работ генеративными языковыми моделями еще мало, и данная работа вносит вклад в понимание их потенциала для использования преподавателями иностранного языка.

Методы

Материал исследования

В качестве материала исследования были использованы 19 эссе студентов второго курса НИУ ВШЭ, проходящих курс подготовки к стандартизированному экзамену по английскому языку. Эссе были проверены преподавателем, были выставлены баллы согласно шкале для оценивания письменных работ IELTS как по отдельным аспектам, так и за работу в целом. Оценивались такие аспекты, как достижение коммуникативной задачи (Task Response, далее — TR), связанность (Coherence and Cohesion, далее — C&C), лексический ресурс (Lexical Resource, далее — LR), грамматические навыки (Grammatical Range and Accuracy, далее — GR&A). Баллы могли быть целочисленными или кратными 0,5.

Генеративные модели

В исследовании использовались два чат-бота: ChatGPT от OpenAI и PerplexityAI. Они были выбраны исходя из: а) общедоступности (оба имеют бесплатную версию), б) простоты использования и в) способности обрабатывать и генерировать тексты разных жанров.

Оба чат-бота работают на базе модели OpenAI GPT-3.5 в бесплатной версии, используют алгоритмы машинного обучения для обработки естественного языка и генерации текста. Несмотря на общую языковую модель, чат-боты имеют свои отличия. Особенностью чат-бота PerplexityAI является подключение к сети Интернет, что обеспечивает доступ к наиболее актуальным данным, на которых модель постоянно обучается [9]. При генерации ответа чат-бот также выдает ссылки на источники, подходящие по теме запроса, среди которых есть и сайты о критериях оценивания эссе в экзамене IELTS.

Формулировка запроса

Существует целый ряд методов и стратегий промпт-инжиниринга, и чаще всего пользователи прибегают к смешанной методике, которая включает в себя несколько стратегий и составных элементов. В рамках данной работы после проработки формулировки запроса совместно с выбранными генеративными моделями были выведены текстовые запросы. Такой запрос вместе с шаблоном сообщения студенту представлен в таблице 1.

Таблица 1

Запрос для генеративной модели и шаблон обратной связи

Основная инструкция	Act as an English teacher of “International exam preparation course” with the focus on the IELTS exam. Evaluate an IELTS Academic writing task 2 essay, providing feedback on strengths, weaknesses, and suggest improvements. Assign band scores according to IELTS criteria and band descriptors, determining the overall band score for the essay. Provide band scores for Task Achievement, Coherence and Cohesion, Lexical Resource, and Grammatical Range and Accuracy, explaining each score. Highlight positive aspects and drawbacks, listing errors with explanations and corrections. Offer strategies for improvement. Formulate feedback as a text message to the student.
---------------------	---

<p>Шаблон оформления обратной связи</p>	<p>Dear Student, I have carefully evaluated your essay and would like to provide you with detailed feedback on your performance. (write about each criteria — task achievement, coherence and cohesion, lexical resource, grammatical range and accuracy — in more detail, including all errors and their corrections, provide the band score for each criteria and consider the band descriptors according to which the score was assigned) Task Achievement: Coherence and Cohesion: Lexical Resource: Grammatical Range and Accuracy: Total Band: Based on the above criteria, the total band for this written work is (provide the overall band score). (suggest areas and strategies for improvement) To improve your performance, I recommend focusing on the following areas and strategies: Overall, you have shown (summarise the strengths and weaknesses). Keep up the good work and never hesitate to seek further guidance or assistance.</p>
---	---

Анализ данных

Нами были проанализированы оценки, выставленные преподавателем и чат-ботами по 9-балльной шкале IELTS для всего эссе и отдельных аспектов. Был подсчитан процент оценок, отличающихся не более чем на 1 балл, так как подобный люфт допускается при оценке стандартизированных экзаменов, а также процент полностью совпадающих баллов. Для оценки согласованности оценок преподавателя и чат-ботов были вычислены α Кронбаха [6], для чего использовался онлайн-инструмент http://www.wessa.net/rwasp_cronbach.wasp.

Коэффициент каппа Коэна использовался для оценки согласия между двумя парами чат-бот — преподаватель и ChatGPT — PerplexityAI, а каппа Флейса применялся для проверки надежности оценки трех проверяющих между собой. Каппа Флейса измеряет общее согласие и по отдельным категориям, которые в данном исследовании представлены оценками по 9-балльной шкале IELTS. Для статистического анализа была использована программа JASP (<https://jasp-stats.org/>).

Первые два коэффициента находятся в диапазоне от 0 до 1, где 0 обозначает отсутствие согласия, а 1 указывает на идеальное согласие между экспертами. Значения каппы Флейса меньше нуля указыва-

Исследование потенциала генеративных моделей... I

ют на отсутствие согласия между экспертами. Значение между 0,01 и 0,20 показывает незначительное согласие, между 0,21 и 0,40 — справедливое, 0,41–0,60 — умеренное, между 0,61 и 0,80 — существенное и диапазон 0,81–1 указывает на почти идеальное согласие [12]. Интерпретация каппы Коэна также происходит в соответствии с указанными диапазонами.

Методом сплошной выборки в выдаче чат-ботов были обнаружены отличительные черты обратной связи, также были проанализирован опыт работы с генеративными моделями.

Результаты

Статистический анализ

Результаты подсчета процентного соотношения оценок и α Кронбаха представлены в таблице 2. При возможной погрешности в 1 балл во всех трех случаях процент согласия довольно высокий и варьируется от 84 до 100%; при этом наибольшие средние значения наблюдаются в парах преподаватель — PerplexityAI (94%) и ChatGPT — PerplexityAI (97%). Результаты по α Кронбаха показывают, что преподаватель и чат-боты интерпретировали критерии оценивания почти единообразно, коэффициент показывает высокую согласованность для общей оценки, а также оценок по лексическому и грамматическому аспектам (более 0,9). Самая низкая, но тем не менее достаточная согласованность наблюдается по аспекту достижения коммуникативной задачи (0,7). При этом доля оценок, совпадающих полностью, значительно ниже. Для всех трех пар проверяющих самые высокий процент совпадений наблюдается по аспекту связности и логики изложения.

Таблица 2

Согласованность между оценками преподавателя и чат-ботов

Аспект	Преп. — GPT %*	Преп. — GPT % полн.**	Преп. — Perplex. %	Преп. — Perplex. % полн.**	GPT — Perplex. %	GPT — Perplex. % полн.**	α Кронбаха
Общая оценка	95%	21%	95%	10,5%	95%	31,6%	0,918

TA	79%	31,6%	89%	26,3%	100%	42%	0,7
C&C	95%	47,4%	100%	52,6%	95%	63%	0,867
LR	84%	21%	100%	42,1%	95%	15,8%	0,907
GR&A	89%	26,3%	84%	5,3%	100%	31,6%	0,934

%* — процент оценок, отличавшихся не более чем на балл

% полн.** — процент оценок, совпадавших полностью

Проанализируем статистику по каппам Флейса и Коэна, а также значения стандартных ошибок (SE) и доверительного интервала. Стандартная ошибка измеряет точность расчетов, вариабельность или неопределенность значения каппы [2]. Доверительный интервал — это диапазон значений, содержащий истинный параметр, при этом измененные значения соответствуют доверительной надежности в 95%.

Коэффициент корреляции между оценкой преподавателя и ChatGPT ($\kappa = 0,059$ при $SE = 0,095$), между оценкой преподавателя и PerplexityAI ($\kappa = 0,041$ при $SE = 0,094$), а также доверительный интервал (колеблющийся от $-0,127$ до $0,246$ в первом случае и от $-0,142$ до $0,224$ — во втором) указывают на крайне малое совпадение между двумя парами проверяющих, и эти значения не являются статистически значимыми.

Средний показатель каппа по трем парам составляет $0,105$, что находится в пределах диапазона незначительного совпадения. Эти результаты свидетельствуют о различном уровне согласия между преподавателем и двумя чат-ботами, при этом наиболее сильное согласие наблюдается между ChatGPT и PerplexityAI. В данном случае только данные корреляции между чат-ботами показывают статистически значимое совпадение, что вызвано большей долей целых чисел в оценках у обеих программ.

Анализируя оценки по баллам (табл. 3), видим, что чат-боты показали отрицательные значения каппы для оценок 6,5 и 8, что означает низкий уровень согласия с преподавателем при оценке эссе по этим баллам. Чат-боты были умеренно/справедливо согласны с преподавателем в отношении оценок в 5/6 баллов.

Расчет каппы Флейса

Баллы	x	SE	95% CI	
			Lower	Upper
Общ.	0,077	0,057	-0,035	0,190
5	0,482	0,132	0,222	0,742
5,5	0,123	0,132	-0,137	0,383
6	0,261	0,132	0,001	0,521
6,5	-0,014	0,132	-0,274	0,246
7	0,030	0,132	-0,230	0,290
7,5	0,030	0,132	-0,230	0,290
8	-0,118	0,132	-0,378	0,142

Качественный анализ выдачи чат-ботов

Проводя более детальное сравнение обратной связи, полученной от двух чат-ботов и преподавателя, можно увидеть следующие закономерности и отличия.

В целом ответы двух чат-ботов довольно похожи и демонстрируют лишь незначительные различия в качестве и детальности обратной связи. При этом стоит отметить нестабильность работы и неполное соответствие инструкциям в запросе. Во-первых, один и тот же запрос, введенный в разные дни, может приводить к изменениям в структуре обратной связи. Во-вторых, несмотря на четкое указание приводить примеры ошибок, оба чат-бота могут время от времени игнорировать эту деталь в запросе. При повторном запросе чат-боты могут присвоить другие оценки по каждому критерию, при этом общая оценка может остаться прежней.

Длина текста обратной связи нестабильна, что вполне обосновано отличиями в эссе и количеством ошибок, а также настройками самого чат-бота. Самая короткая обратная связь обычно дается преподавателем. PerplexityAI детальнее аргументирует оценку, чем ChatGPT (табл. 4).

Таблица 4

Примеры формулировки обратной связи чат-ботами по разным аспектам

	ChatGPT	PerplexityAI
Обратная связь по критерию C&C	Your essay is well-organized and coherent, with clear introduction, body paragraphs discussing advantages and disadvantages, and a conclusion summarizing your opinion. You have used cohesive devices effectively to link ideas and maintain the flow of your arguments.	Your essay is well-organized and coherent, with a clear introduction, body paragraphs, and conclusion. You have used appropriate cohesive devices and transitional phrases effectively, such as “Regarding positive effects”, “On the downside”, and “To conclude”. The logical flow of ideas is generally smooth, but there are a few instances where the connections between ideas could be more explicit.

Подключение к интернету, имеющееся у PerplexityAI, однозначно имеет преимущество в том плане, что обратная связь по каждому критерию формулируется именно в рамках описаний, представленных официальными источниками экзамена IELTS.

Чат-боты неплохо справляются с нахождением грамматических и лексических ошибок, довольно часто «соглашаются» относительно самой ошибки, однако варианты ее исправления могут различаться. Выделяются несуществующие ошибки нарушения согласования подлежащего и сказуемого или сочетаемости слов. Словосочетание *dwindling interest* чат-бот предлагает заменить более частотным *declining interest*, хотя они являются синонимичными. При этом оба чата могут неверно идентифицировать ошибку по аспекту языка (отнести ошибку в выборе слова к грамматике).

Обсуждение и выводы

Статистический анализ согласия между тремя проверяющими продемонстрировал неоднозначные результаты. Хотя доля оценок, отличавшихся не более чем на балл, была высока и варьировалась от 79 до 100%, доля полностью идентичных оценок была сравнительно

Исследование потенциала генеративных моделей... I

но мала, и наибольшее согласие прослеживалось у двух чат-ботов. Причина, вероятно, заключается в том, что чат-боты отличаются от преподавателя тенденцией к выставлению целочисленных оценок. Для преподавателя отдельный критерий может иметь характеристики, в равной принадлежащие сразу двум оценкам, и он(а) выставляет промежуточный балл, тогда как чат-боты, как видится, стремятся к однозначности.

Исходя из полученных статистических данных, межэкспертное соответствие между общей оценкой преподавателя и двух чат-ботов очень низкое. Коэффициенты каппы Коэна находятся в диапазоне от 0,041 до 0,216, при среднем значении 0,105, что указывает на плохое соответствие между оценками, присвоенными тремя проверяющими. Доверительные интервалы относительно велики, что предполагает отсутствие статистической значимости результатов. Последующие исследования на большей выборке смогут подтвердить или опровергнуть полученные результаты.

Статистический анализ каппы Флейса также демонстрирует, что преподаватель и два чат-бота не достигли согласия в оценке эссе, наибольшие совпадения наблюдаются относительно баллов 5 и 6.

Умеренное совпадение некоторых оценок и верная интерпретация критериев оценивания чат-ботами говорит о том, что они могут справляться с задачами по оценке эссе и использоваться студентами для грубой самостоятельной оценки своих работ. Чат-бот дает обратную связь не только на язык, но и на аргументацию, что способствует совершенствованию соответствующих умений [25]. Однако необходимо доучивать и совершенствовать чат-боты, прежде чем применять для оценки письменных работ студентов, особенно в условиях тестирования с высокими ставками. Возможность тонкой настройки чат-ботов является их несомненным преимуществом, позволяющим пользователям адаптировать модель для выполнения конкретных задач [22].

Несомненным плюсом является способность чат-бота формулировать обратную связь по заданному шаблону. Однако один и тот же текст запроса не гарантирует унификации результата и четкого следования инструкциям. Может требоваться ведение дальнейшего диалога с чат-ботом для улучшения результата и получения недостающих или дополнительных деталей. Будет необходима доработка полученной выдачи, что является стандартной практикой при использовании генеративных моделей [1].

Хотя языковые модели обладают рядом преимуществ, у них также есть ограничения, касающиеся качества и разнообразия используемых тренировочных данных [13]. В сравнении со специализированными средствами автоматической проверки эссе, обученными для работы с конкретным жанром текстов, языковые модели основываются на большом корпусе данных, представленных текстами разного формата из открытых источников сети Интернет, поэтому могут отличным от эксперта образом интерпретировать качество работы по разным аспектам.

В отличие от систем автоматической проверки или генеративных языковых моделей преподаватели могут учитывать индивидуальные особенности учащихся, такие как уровень владения языком, родной язык, наличие фоновых знаний, пробелы в знаниях и умениях, и подстраивать обратную связь под конкретного студента. Например, преподаватели могут выбрать между прямым или косвенным типом обратной связи в зависимости от целей обучения, приоритетов студентов и самого преподавателя [21]. Помимо этого, преподавателям свойственна гибкость, умение подстраиваться под изменения в жизни или в образовании. Так, при современном темпе жизни тенденции ускорения всех процессов и наличии привычки получения важной информации в максимально сжатом виде и за короткий промежуток времени важно предоставлять студентам обратную связь в читабельном объеме, при этом указывая на важные детали.

Таким образом, чат-боты могут оказать содействие преподавателю иностранного языка в выявлении недочетов в письменных работах студентов и формулировке обратной связи, однако оценка работы в соответствии с критериями и выбор информации, используемой в обратной связи, должен оставаться за специалистом [24]. Студенты могут воспользоваться данными технологиями для получения приблизительной оценки своих работ при самостоятельной подготовке к стандартизированным экзаменам, корректным образом формулируя запрос и осознавая ограничения со стороны чат-бота.

Список источников / References

1. Боголепова С. В., Бабасян Е. Р. Возможности искусственного интеллекта для разработки учебных и оценочных заданий по иностранным языкам // Преподаватель XXI век. 2024. № 1. С. 137–154.
2. Albakkosh I. Using Fleiss' kappa coefficient to measure the intra and inter-rater reliability of three AI software programs in the assessment of EFL learners' story writing // International Journal of Educational Sciences and Arts. 2024. Vol. 3, no. 1. P. 69–96. doi: 10.59992/ijesa.2024.v3n1p4.

Исследование потенциала генеративных моделей... |

3. *Barrot J. S.* Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials // *Assessing Writing*. 2023. Vol. 57. doi: 10.1016/j.asw.2023.100745.
4. *Benali A.* The impact of using automated writing feedback in ESL/EFL classroom contexts // *English Language Teaching*. 2021. Vol. 14, no. 12. P. 189–195. doi: 10.5539/elt.v14n12p189.
5. *Doroudi S.* The intertwined histories of artificial intelligence and education // *International Journal of Artificial Intelligence in Education*. 2022. Vol. 33, no. 4. P. 885–928. doi: 10.1007/s40593-022-00313-2.
6. *Fraga L.* Testing the reliability of two rubrics used in official English certificates for the assessment of writing // *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*. 2022. No. 36. P. 85–109. doi: 10.14198/raei.2022.36.05.
7. *Giray L.* Prompt Engineering with ChatGPT: A Guide for Academic Writers // *Annals of Biomedical Engineering*. 2023. Vol. 51, no. 12. P. 2629–2633. doi: 10.1007/s10439-023-03272-4.
8. *González-Carrillo C. D.* Automatic Grading Tool for Jupyter Notebooks in Artificial Intelligence Courses // *Sustainability*. 2021. Vol. 13, no. 21. doi: 10.3390/su132112050.
9. *Guinness H.* What is Perplexity AI? // *Zapier*. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://zapier.com/blog/perplexity-ai/> (дата обращения: 15.05.2024).
10. *Kasneci E.* ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education // *Learning and Individual Differences*. 2023. Vol. 103. doi: 10.1016/j.lindif.2023.102274.
11. *Kohnke L., Moorhouse B. L., Zou D.* ChatGPT for language teaching and learning // *RELC Journal*. 2023. Vol. 54, no. 2. P. 537–550. doi: 10.1177/00336882231162868.
12. *Landis J. R., Koch G. G.* The measurement of observer agreement for categorical data // *Biometrics*. 1977. Vol. 33, no. 1. P. 159–174. doi: 10.2307/2529310.
13. *Lee A., Miranda B., Sundar S., et al.* Beyond Scale: the Diversity Coefficient as a Data Quality Metric Demonstrates LLMs are Pre-trained on Formally Diverse Data // *ArXiv*. 2023 [Электронный ресурс]. URL: <https://arxiv.org/abs/2306.13840> (дата обращения: 12.05.2024).
14. *Liu M.* Exploring the Application of Artificial intelligence in Foreign Language Teaching: Challenges and future development // *SHS Web of Conferences*. 2023. Vol. 168. doi: 10.1051/shsconf/202316803025.
15. *Meniado J. C.* The Impact of ChatGPT on English Language Teaching, Learning, and Assessment: A Rapid Review of Literature // *Arab World English Journals (AWEJ)*. 2023. Vol. 14, no. 4. P. 3–18. doi: 10.24093/awej/vol14no4.1.
16. *Mizumoto A., Eguchi M.* Exploring the potential of using an AI language model for automated essay scoring // *Research Methods in Applied Linguistics*. 2023. Vol. 2, no. 2. doi: 10.1016/j.rmal.2023.100050.
17. *Mollick E., Mollick L.* Using AI to implement effective teaching strategies in classrooms: Five strategies, including prompts // *SSRN Electronic Journal*. 2023. doi: 10.2139/ssrn.4391243.
18. *Ndukwe I. G., Daniel B. K., Amadi C. E.* A machine learning grading system using chatbots // *Artificial Intelligence in Education*. Lecture Notes in Computer Science. 20th International Conference, AIED 2019, Chicago, IL, USA, June 25–29, 2019, Proceedings, Part II. P. 365–368. doi: 10.1007/978-3-030-23207-8_67.
19. *Park D.* A Study on Performance Improvement of Prompt Engineering for Generative AI with a Large Language Model // *Journal of Web Engineering*. 2024. Vol. 22, no. P. 1187–1206. doi: 10.13052/jwe1540-9589.2285.
20. *Ramesh D., Sanampudi S. K.* Automated essay scoring systems: a systematic literature review // *Artificial Intelligence Review*. 2021. Vol. 55, no. 3. P. 2495–2527. doi: 10.1007/s10462-021-10068-2.
21. *Ranalli J.* Automated written corrective feedback: how well can students make use of it? // *Computer Assisted Language Learning*. 2018. Vol. 31, no. 7. P. 653–674. doi: 10.1080/09588221.2018.1428994.
22. *Ray P. P.* ChatGPT: A comprehensive review on background, applications, key challenges, bias, ethics, limitations and future scope // *Internet of Things and Cyber-physical Systems*. 2023. Vol. 3. P. 121–154. doi: 10.1016/j.iotcps.2023.04.003.

23. *Sidorkin A. M.* Embracing Chatbots in Higher Education: The Use of Artificial Intelligence in Teaching, Administration, and Scholarship. New York: Routledge, 2024. 114 p. doi: 10.4324/9781032686028.

24. *Tekin S., Aydoğdu Ş.* Automated Assessment of Students' Critical Writing Skills with Chatgpt // SSRN. 2024 [Электронный ресурс]. URL: <https://ssrn.com/abstract=4826249> (дата обращения: 15.05.2024).

25. *Wang Z.* Computer-assisted EFL writing and evaluations based on artificial intelligence: a case from a college reading and writing course // Library Hi Tech. 2020. Vol. 40, no. 1. P. 80–97. doi: 10.1108/lht-05-2020-0113.

Информация об авторах

С. В. Боголепова — кандидат филологических наук, доцент школы иностранных языков

М. Г. Жаркова — преподаватель школы иностранных языков

Information about the authors

S. V. Bogolepova — PhD in Philology, Associate Professor at School of Foreign Languages

M. G. Zharkova — Master's student at School of Foreign Languages

Статья поступила в редакцию 07.06.2024; одобрена после рецензирования 27.06.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 07.06.2024; approved after reviewing 27.06.2024; accepted for publication 17.09.2024.



М. А. Захарова



Е. А. Исакович

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 138–154.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 138–154.

Научная статья

УДК 811.161.1: 37.02

doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-138-154

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РУССКОЙ ГРАММАТИКЕ, ОТРАЖЕННЫЕ В УЧЕБНИКЕ К. Д. УШИНСКОГО «РОДНОЕ СЛОВО. ГОД 3-Й. ПЕРВОНАЧАЛЬНАЯ ПРАКТИЧЕСКАЯ ГРАММАТИКА С ХРЕСТОМАТИЕЙ»

Мария Алексеевна Захарова¹, Екатерина Александровна
Исакович²

^{1,2} Волгоградский государственный институт искусств и
культуры, Волгоград, Россия

¹ forestwell@yandex.ru, SPIN-код: 4677-8805, AuthorID:
983429, ORCID 0009-0000-2856-1254

² k.isakovich@mail.ru, SPIN-код: 5739-4694, AuthorID:
546406, ORCID 0009-0005-0551-1840

Аннотация. В начале статьи представлен краткий обзор отечественных работ, посвященных наследию К. Д. Ушинского в области преподавания родной словесности, а также избранных статей выдающегося педагога. В ходе анализа выделены следующие психолого-педагогические принципы обучения родному языку: связь языка и мышления, системность, наглядность, сознательность, природосообразность, постепенный переход от простого к сложному. Цель статьи — проанализировать особенности отражения этих принципов в учебнике «Родное слово. Год 3-й. Первоначальная практическая грамматика с хрестоматией». Рассмотрены особенности взаимосвязанного преподавания лексики, словообразования, морфологии и синтаксиса в данном учебнике. Основной синтаксической единицей, в контексте которой

изучаются значения, формы и функции частей речи, является простое предложение, что методически оправданно, так как развитие речи ребенка идет через постепенное усложнение синтаксической структуры высказывания и обогащение словарного запаса. Отмечены следующие приемы и методы развития устной и письменной речи, предложенные К. Д. Ушинским: 1) эвристическая беседа, 2) комплексный анализ специально подобранных текстов как структурно-смысловых целых, 3) заучивание этих текстов наизусть для расширения словарного запаса и общего развития речи, 4) создание детьми собственных небольших речевых произведений. Предпринята попытка классификации упражнений учебника «Родное слово. Год 3-й», при этом выделены следующие их типы: 1) аналитические задания на нахождение изученных лексико-грамматических явлений, а также лингвистические разборы, 2) синтетические упражнения на образование слов, грамматических форм и предложений, 3) аналитико-синтетические задания на синтаксическую трансформацию. Кратко отмечены формально-содержательные особенности текстов, включенных в учебник: жанровое разнообразие, богатство изобразительно-выразительных средств, постепенное усложнение синтаксической структуры, воспитательный потенциал. В заключение статьи отмечено, что учебник «Родное слово. Год 3-й» отвечает принципам развивающего обучения, способствует формированию и совершенствованию навыков устной и письменной речи у детей и содержит этнокультурный компонент.

Ключевые слова: К. Д. Ушинский, грамматика, лингвистический разбор, когнитивная функция языка, взаимосвязанное изучение языковых явлений

Для цитирования: Захарова М. А., Исакович Е. А. Лингвистические и методические основы обучения детей русской грамматике, отраженные в учебнике К. Д. Ушинского «Родное слово. Год 3-й. Первоначальная практическая грамматика с хрестоматией» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 138–154. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-138-154

Original article

**THE LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF TEACHING RUSSIAN GRAMMAR TO CHILDREN AS REFLECTED IN K. D. USHINSKY'S TEXTBOOK "NATIVE WORD.
YEAR 3. A PRIMARY PRACTICAL GRAMMAR WITH A READER"**

Mariya A. Zakharova¹, Ekaterina A. Isakovich²

^{1,2} Volgograd State Institute of Arts and Culture, Volgograd, Russia

¹ forestwell@yandex.ru, SPIN-код: 4677-8805, AuthorID: 983429, ORCID 0009-0000-2856-1254

² k.isakovich@mail.ru, SPIN-код: 5739-4694, AuthorID: 546406, ORCID 0009-0005-0551-1840

Abstract. The article starts with a brief overview of domestic research papers devoted to K. D. Ushinsky's heritage in the sphere of teaching the native language and literature, and of K. D. Ushinsky's selected works on the topic under consideration. The analytical summary of the sources outlines the following psychological and pedagogical principles of native language teaching: the interconnection between language and thinking, the systems principle, the principle of visual learning, the principle of a conscious approach, nature conformity, and the gradual simple-to-complex transition. The article aims at examining how these principles are implemented in the textbook "Native Word. Year 3. A Primary Practical Grammar with a Reader". The paper brings into clear focus the peculiarities of the interconnected study of lexis, word formation, morphology and syntax in the aforementioned textbook. The simple sentence is the main syntactic unit which forms the context for the study of the meaning, forms and functions of parts of speech, which is methodologically sound as speech development in children proceeds through the gradual sophistication of the syntactic structure of an utterance and vocabulary enrichment. The following methods of developing oral and written speech introduced by K. D. Ushinsky are brought into clear focus: 1) a heuristic conversation, 2) a complex analysis of specially chosen texts, each of which is considered as a structural and semantic whole, 3) learning the aforementioned texts by heart as a means of vocabulary expansion and general speech development, 4) creation of short texts by children themselves. In the present article, an attempt is made to classify the exercises included in the textbook "Native Word. Year 3", with the following types of them being distinguished: 1) exercises in the identification of the lexical and grammatical phenomena previously studied, and in linguistic analysis, 2) exercises in linguistic synthesis, i.e. word formation, declension, conjugation, and sentence formation, 3) exercises in syntactic transformation combining linguistic analysis and synthesis. The paper briefly considers the form and content of the texts included in the textbook under consideration: the variety of their genres, a wide range of figurative-expressive stylistic devices, the gradual sophistication of the syntactic structure, and the potential for moral upbringing. In the conclusion of the article it is noted that the textbook "Native Word. Year 3" is in accordance with the principles of developmental learning; it facilitates the formation and further development of children's speaking and writing skills and contains the ethnic cultural element.

Keywords: K. D. Ushinsky, grammar, linguistic analysis, the cognitive function of language, the interconnected study of linguistic phenomena

For citation: Zakharova M. A., Isakovich E. A. The linguistic and methodological foundations of teaching Russian grammar to children as reflected in K. D. Ushinsky's textbook "Native word. Year 3. A primary practical grammar with a reader". *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5): 138–154. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-138-154

Введение. Обзор научной литературы по теме исследования

Педагогическая система К. Д. Ушинского привлекает внимание ученых из разных областей гуманитарного знания, в том числе специалистов по методике преподавания русского языка. В отечественных исследованиях лингводидактическая концепция К. Д. Ушинского рассматривается в контексте теоретических, методологических и прикладных аспектов языкознания, философии, педагогики и психологии; анализируются основные элементы системы обучения родному языку, в центре которой стоит ученик как активный субъект познания [5, с. 13–17; 7, с. 101–102]. В центре внимания исследователей находятся важнейшие постулаты К. Д. Ушинского: ведущая роль родного языка в образовании и воспитании, а также его мировоззренческая, развивающая и культууроформирующая функции (влияние на общее личностное и речевое развитие ребенка, роль в развитии логического мышления и в воспитании патриотических чувств) [2, с. 40, 41; 3, с. 12–13; 4, с. 94–95, 153; 5, с. 12; 7, с. 61–69, 103–104].

В понимании Ушинского, язык служит посредником между нашим разумом и окружающим миром, то есть языковая способность тесно связана с мышлением [7, с. 55; 11, с. 340; 12, с. 19; 13, с. 265, 266]. По справедливому замечанию педагога, «ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, но бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка» [10, с. 560]. Иными словами, наглядное обучение родному языку идет от референта к денотату и сигнификату, от ощущений, восприятий и представлений к понятиям, умозаключениям, суждениям о предмете. Ребенок переходит от конкретного, наглядно-образного мышления к мышлению абстрактному, словесно-логическому (эта идея Ушинского также раскрыта в [7, с. 55–57, 62]). Л. Н. Исаев отмечает, что Ушинский «близко подошел к пониманию языка как знаковой системы» [7, с. 57].

Развитие вербального (словесно-логического), а на его основе — лингвистического мышления ребенка состоит из нескольких этапов, каждому из которых соответствует определенная дидактическая цель (подробный анализ данного вопроса представлен в работе Э. В. Криворотовой [8, с. 52–54]). К. Д. Ушинский сформулировал тройную цель обучения русскому языку: 1) развитие речи («дара слова»); 2) обучение сознательному владению родным языком; 3) усвоение логической системы его грамматических законов и категорий [11, с. 333].

Обязанность преподавателя отечественной словесности — не только научить языку, но и привести имеющиеся у детей знания «в стройную логическую систему, потому что родное слово есть именно та духовная одежда, в которую должно облечься всякое знание, чтобы сделаться истинной собственностью человеческого сознания» [11, с. 356]. Иными словами, К. Д. Ушинский обращает внимание на дидактический аспект когнитивной функции родного языка и метапредметный характер занятий родной словесностью. Цель взаимосвязанного обучения гуманитарным и естественно-научным предметам — это формирование понятий, каждое из которых есть «идея, развиваемая в уме дитяти усвоением того или другого знания» [12, с. 22—23]. Отсюда вытекает системность обучения как один из фундаментальных дидактических принципов.

Понимание тесной взаимосвязи языка и мышления влияет на отбор учебных текстов и систему заданий к ним, а развитие речи и мышления становится единой педагогической задачей. По мнению Ушинского, речь должна быть не только грамотной, но и логичной, осмысленной, содержательной, наполненной собственными мыслями, а не стилистически безупречными чужими идеями. Иными словами, облакаемая в слово мысль должна быть самостоятельным умозаключением или суждением ребенка, результатом собственного наблюдения [12, с. 20, 22—23]. В этом заключается принцип сознательности обучения.

Развитие речи, как следует из сказанного выше, является важнейшим аспектом преподавания родного языка, при этом необходимо тренировать учеников в разных ее типах: описаниях и повествованиях, а устные упражнения должны предшествовать письменным [11, с. 341, 343]. Одними из основных приемов развития связной устной речи являются беседа и сочинение с опорой на наглядность, например картину [11, с. 335; 13, с. 268—269]. Именно наглядное обучение (созерцание и наблюдение) учитывает образный характер детского мышления [13, с. 264—266] и способствует его самостоятельности [11, с. 335—336], так как позволяет на доступном ребенку уровне анализировать и обобщать чувственный опыт, выявляя ключевые признаки понятий. Теоретические и практические аспекты наглядного обучения, разработанные К. Д. Ушинским, обзорно рассмотрены в статье Н. Н. Зубаревой и В. В. Зубаревой [6].

В исследовательских работах отмечается важная роль педагогической концепции Ушинского для становления теории и методики раз-

вития речи и обучения детей родному языку [17, с. 80–81, 83]. Кроме того, в исследовательской литературе уделяется внимание вкладу Ушинского в разработку звукового аналитико-синтетического метода обучения грамоте, а также принципам отбора текстов для учебных комплексов «Детский мир» и «Родное слово» [1, с. 173–174; 9, с. 139–140, 141–142].

Соответствие текстов возрасту и психическому развитию младших школьников, логичность, систематичность, осознанность, преемственность, постепенное предоставление ученику большей самостоятельности, прочность усвоения материала — вот главные методические постулаты К. Д. Ушинского [5, с. 13–14; 7, с. 87; 11, с. 334–341; 12, с. 17–18].

Постановка проблемы

На данный момент недостаточно подробно исследован такой аспект, как собственно лингвистические особенности реализации вышеперечисленных принципов в методическом комплексе «Родное слово» для третьего года обучения. **Цель нашего исследования** — проследить, как основные лингвометодические постулаты К. Д. Ушинского реализованы в данном учебнике. Акцент сделан на тех темах, которые наиболее тесно связаны с развитием устной и письменной речи. Основной **метод исследования** — содержательный анализ учебника «Родное слово. Год 3-й» в свете рассмотренных выше психолого-педагогических и лингвистических принципов преподавания родного языка. Книга «Родное слово. Год 2-й» частично привлекается нами для анализа как дополнительный источник, позволяющий лучше понять методическую логику и преемственность учебника «Родное слово» для третьего года обучения.

Результаты исследования

В книгу «Родное слово» для *второго* года обучения включен раздел «**Образцы упражнений во внимательном чтении и правильном письме, подготовляющих практически к изучению грамматики**», цель которых — «постепенная постройка простого распространенного предложения» [13, с. 322], формирование навыка свободного и правильного использования языковых единиц в речи [13, с. 323]. Построенные в вопросной форме эти задания содержат структурированный наглядный языковой материал. Грамматические термины на данном этапе обучения русскому языку не вводятся.

Каждое упражнение начинается с минимального синтаксического контекста. Например, антонимические пары можно преподать в контексте сложносочиненных предложений с союзом *а*, а также через фольклорный жанр небылицы: «Безрукий клеть обокрал, голому за пазуху наклал, слепой подглядывал, глухой подслушивал, немой караул закричал, безногий в погонь погнал» [14, с. 231]. Такой материал методически ценен тем, что привлекает внимание ученика своей образностью и ярко иллюстрирует понятие антонимии через алогизм как художественный прием.

Словообразовательные упражнения поданы на морфолого-синтаксической основе и носят трансформационный характер: например, требуется образовать от существительного однокоренное прилагательное, заменив словосочетание на основе управления словосочетанием на основе согласования («Гнездо птицы, или птичье гнездо. ... Лапа медведя, или ...?» [14, с. 232]). В контексте предложений дается склонение словосочетаний с согласованием: «*Высокая гора*. Видна издалека высокая гора. — Камни часто валяются (*с чего?*)...? Мы подходим (*к чему?*)...?» [14, с. 234].

Парадигма спряжения выстраивается через работу с образцом, который нужно дополнить или переписать, ответив на наводящие вопросы, например: «*Что делалось вчера вечером?* Солнце садилось. Птички замолкали и прятались в гнезда. ... *Что делается сегодня вечером? Что будет делаться завтра вечером?*» [14, с. 233], «*Девочка бегаёт по полю, рвет цветы и ловит бабочек. Я бегаю по полю...? Ты бегаешь по полю...? Он бегаёт по полю...?*» [14, с. 234]. На синтаксической же основе представлены упражнения на образование форм повелительного наклонения и видовых пар [14, с. 233–234].

Важное место занимают упражнения на составление распространенных предложений. В роли отправной точки выступают различные синтаксические единицы: 1) простое глагольное сказуемое («*Копал*. Кто? что? где? когда? чем? как?» [14, с. 235]), 2) однородные сказуемые («*Упал и ушибся*. Кто? где? когда? с чего? обо что? как?» [14, с. 235]), 3) словосочетание («*Ехал на лошади*. Кто? где? когда? куда? откуда? на какой лошади? как?») [14, с. 235], 4) подлежащее и сказуемое, то есть грамматическая основа двусоставного предложения («*Лошадь бежала*. Какая? когда? куда? где? как?») [14, с. 235]. Понимание основ грамматики идет индуктивно: от речевой практики к наблюдениям над родным языком, группировке и классификации языкового материала [13, с. 323].

Речевые упражнения №30–36 нацелены на составление небольших описаний, основанных на фоновых знаниях ученика, при этом №30–33 снабжены наводящими вопросами, в то время как к заданиям № 34–36 ребенок должен по аналогии самостоятельно составить вопросный план и в соответствии с ним дать связный ответ [14, с. 236]. Эти задания в большей степени ориентированы на синтез — составление простейших текстов. Умение строить сложные предложения и сложное синтаксическое целое — это «периодическая речь» [13, с. 324], которой уделено внимание в книге «Родное слово» для третьего года обучения.

Книга **«Родное слово. Год 3-й»** состоит из двух частей: собственно грамматики («Отдел первый — грамматический», части I–VI) и «Грамматической хрестоматии». «Отдел первый» охватывает широкий спектр взаимосвязанных тем — орфографию, ударение, словообразование, морфологию и синтаксис — и является «практической» пропедевтической грамматикой, то есть готовит к изучению грамматики «систематической» [16, с. 256]. Сложность материала нарастает постепенно: от простого двусоставного предложения (нераспространенного и распространенного) к предложению сложному бессоюзному и союзному, от изменяемых именных частей речи к глаголу и системе его категорий. Принцип преподнесения грамматического материала в «Родном слове» можно обозначить как концентрический: на третьем году обучения пройденный в конце второго года материал повторяется, методическая логика его расположения в основе своей не изменяется. Содержание материала, однако, углубляется за счет введения тщательно отобранных грамматических терминов — необходимого и достаточного минимума грамматических понятий (далее некоторые из них выделены нами полужирным шрифтом и заключены в кавычки).

Ведущими дидактическими принципами «Граматики» являются наглядность, природосообразность, системность и сознательность. Объяснение каждой новой темы, за исключением тем 1–6 [15, с. 19–29], начинается с разбора примеров из художественного текста — «Сказки о рыбаке и рыбке» А. С. Пушкина (анализ литературных образцов как важная составляющая методики обучения грамматике в системе К. Д. Ушинского также отмечен в работе [1, с. 175]). Отвечая на наводящие вопросы, ученик выявляет основные характеристики изучаемого грамматического явления. Наблюдение и работа с образцом дополняются простейшим лингвистическим анализом. Самостоятельно сде-

ланные выводы подкрепляются четко сформулированным в учебнике правилом или определением. Небольшие по объему ознакомительные блоки посильны для ребенка младшего школьного возраста. Обучение строится индуктивно: от наблюдений (рефлексии) над фактами родного языка к обобщениям посредством эвристического метода, от простых фактов к сложным [16, с. 252]. В конце каждого подраздела представлены вопросы для повторения и систематизации изученного, то есть языковые факты, осмысленные в речевом контексте, преобразуются в простейшую систему базовых лингвистических понятий [16, с. 256].

Отличительная особенность анализируемого учебника — это взаимосвязанное изучение тем на синтаксической основе, что также позволяет реализовать принципы системности и сознательности (эти принципы рассмотрены Л. Н. Исаевым [7, с. 110–116]). Выбор предложения как основной единицы, с которой начинается изучение грамматики, закономерен: оно обладает формально-содержательной целостностью и служит основным средством выражения законченной мысли [16, с. 261].

Покажем реализацию данных принципов на конкретных примерах. Так, при изучении ударения рассматривается его смысловозначительная функция — разграничение омографов и омоформ, то есть фонологическое явление рассмотрено в практической связи с лексикой и морфологией [15, с. 27]. При изучении правила проверки безударных гласных К. Д. Ушинский опирается на морфологический принцип русской орфографии (учет формального тождества морфемы) [15, с. 113–114].

Со словообразованием ребенок знакомится на базе морфологии. На материале именных частей речи вводятся понятия **«коренной части»** и **«прибавок»** (служебных морфем) [15, с. 30–31]. С глаголом как частью речи связывается первоначальное представление о **«составных»** словах, состоящих из двух основ с соединительной гласной между ними. Такое расположение материала методически оправданно, так как многие подобные лексемы структурно и семантически мотивированы глагольно-именными словосочетаниями: ловить *рыбу* – *рыболов* [15, с. 34].

Представлена классификация частей речи на **«знаменательные»** и **«служебные»**, при этом к последним, помимо предлогов и союзов, отнесено и местоимение, так как оно «заменяет собою какое-нибудь знаменательное слово» [15, с. 38]. Разряды местоимений по значению рассматриваются в контексте знаменательных частей речи. Так, личные

местоимения 3-го лица вводятся после знакомства с существительными [15, с. 31]. Личные местоимения также рассматриваются в темах, посвященных спряжению глагола [15, с. 42–43, 47–52]. «**Возвратное местоимение**» *себя* изучается совместно с «**возвратными глаголами**» [15, с. 60]. «**Вопросительные**» и «**относительные**» местоимения рассматриваются после общего понятия «**придаточного предложения**» [15, с. 101–102, 129, 131].

Методически значимо деление изменяемых частей речи на «**имена**» (склоняемые) и «**глагол**» (спрягаемый) [16, с. 274]. Остановимся на особенностях преподнесения грамматических категорий глагола. Последовательно рассмотрены времена, их прямое и переносное употребление, прослежена взаимосвязь категорий вида и времени [15, с. 40–42, 53–54, 68]. Вводится понятие «**неопределенного наклонения**», характеризующего начальную форму глагола («**глагольное имя**») [15, с. 59]. Формирование понятия об инфинитиве как члене грамматической парадигмы, который не маркирован с точки зрения времени, числа и лица, возможно только после прочного усвоения соответствующих глагольных категорий.

К. Д. Ушинский знакомит учащихся с глагольными видами и способами их образования после изучения категории времени. Такая последовательность тем помогает ребенку понять некоторые грамматические особенности рассматриваемой части речи, в частности отсутствие у глаголов совершенного вида форм настоящего и будущего сложного времени [15, с. 67]. Сформулировано важное правило употребления (разграничения) видовых форм в речи: «Глаголы различных видов суть совершенно различные глаголы, только произведенные от одного и того же корня, и потому их не нужно смешивать в одном и том же спряжении» [15, с. 67]. Практическое усвоение представленных выше тем важно для формирования культуры устной и письменной речи.

Взаимосвязанное изучение синтаксиса и морфологии заключается в изучении именных частей речи и глагола в контексте простого нераспространенного («**краткого**») и «**распространенного**» предложения: именно при помощи этих частей речи можно образовать структурно-смысловое ядро простого предложения, то есть оформить законченную мысль. Изучение простого предложения начинается с грамматической основы («**предмета речи**» и «**сказуемого**») и вопросов, помогающих распространить эту основу второстепенными членами («**объяснительными словами**») [15, с. 21–22].

После простого предложения учащиеся знакомятся с примерами бессоюзных сложных предложений и правилами пунктуации в них [15, с. 29, 35–36]. Позже вводится понятие «**союза**» [15, с. 63], рассматривается постановка знаков препинания при союзах в зависимости от их функции и значения. Последовательно вводятся понятия «**слияние**» и «**связывание**». Первый термин обозначает соединение простых предложений, различающихся только главным или второстепенным членом [15, с. 126] (в современной терминологии это образование простого предложения, осложненного однородными членами). Если простые предложения содержат разные грамматические основы, то при образовании сложного предложения они «связываются» [15, с. 126]. Таким образом, расширяется диапазон синтаксических средств, используемых в устной и письменной речи, усложняется структура речевого произведения.

Грамматические особенности причастий изучаются в контексте придаточных определительных, так как последние могут быть свернуты в причастные обороты («**сокращенное придаточное**» [15, с. 133]). Из материала практических заданий следует, что деепричастный оборот также рассматривается как «сокращенное» обстоятельственное придаточное, «предмет речи» которого совпадает с таковым в главном предложении, или как «свернутое» однородное сказуемое с зависимыми словами [15, с. 139–140]. Это методически важное решение: деепричастный оборот должен быть связан по смыслу с грамматической основой, так как обозначает добавочное действие субъекта, выраженного подлежащим. Нарушение этой семантической связи приводит к логическим речевым ошибкам.

Таким образом, последовательное введение, объяснение и закрепление языкового материала на синтаксической основе предполагает речевую направленность обучения, развитие самостоятельной правильной речи ребенка от простых предложений, выражающих одну мысль, до более сложных структур, позволяющих грамотно выразить несколько мыслей, описать несколько явлений и показать отношения между ними.

Для закрепления материала грамматических разделов I–V предназначены тексты, включенные в первую часть «Грамматической хрестоматии», — «Приложения к грамматике». Это эпические и лироэпические произведения для переписывания и анализа — рассказы о животных и природных объектах, об отношении людей друг к другу. Представлены

как отрывки из отечественных и переводных произведений, так и тексты, составленные самим К. Д. Ушинским. Тематика рассказов, мотивы поступков персонажей близки и понятны юным читателям. Помимо обучающей роли, тексты данного раздела обладают воспитательным и развивающим потенциалом: их ненавязчивая дидактичность развивает в ученике умение осмысливать накопленный жизненный опыт через призму художественной миниатюры. Постепенно усложняются синтаксическая структура и содержание произведений, увеличивается их объем.

«Внутренняя цель» обучения грамматике (сознательное овладение родным языком через понимание его «форм и законов» на основе анализа эмпирического материала) тесно связана с «внешней целью» — сознательным овладением грамотной письменной и устной речью [16, с. 252, 253]. В этой связи представляется методически оправданным заучивание наизусть предварительно проанализированных произведений, включенных в подраздел VI («Статьи для разбора и изучения наизусть») «Отдела первого» (собственно грамматического). Ключевые особенности текстов рассматриваемого раздела — это небольшой объем, содержательное соответствие возрасту и психологическому опыту ребенка, нравственное содержание без морализаторства.

Материалы этой части предназначены для практической систематизации полученных знаний: каждый текст служит объектом «смыслового» (лексического), синтаксического, «этимологического» (преимущественно морфологического) и «буквенного» (орфографического) разборов. Лингвистический разбор проводится по вопросному плану, сопровождается подробными комментариями и позволяет системно применить изученную теорию на практике. Художественные фрагменты данной части снабжены лексико-грамматическими заметками и примечаниями, раскрывающими суть языковых явлений через образно-повествовательный контекст. Анализ языковых единиц дополняется разбором смысловой и композиционной структуры текстов, служащих также стилистическими образцами.

Задания на смысловой анализ предполагают определение значения, в котором употреблено выделенное слово, подбор синонимов, определение средств художественной выразительности. Так, на примере басни И. А. Крылова «Чиж и Голубь» предлагается мотивировать образное употребление слова контекстом: объяснить, почему западня названа «злодейкой». Ученик знакомится с таким художественным приемом,

Лингвистические и методические основы обучения... |

как олицетворение [15, с. 152–153, 156]. Задания подобного типа иллюстрируют важность точного выбора лексемы для выражения мысли и помогают расширить словарный запас ребенка.

Подраздел VI «Отдела первого» методически связан со «Статьями для повторения пройденного и дальнейших упражнений» (вторая часть «Грамматической хрестоматии»). Это тексты для систематизации изученного и комплексного закрепления умений и навыков работы с языковым и речевым материалом через самостоятельные лингвистические разборы всех типов, в том числе через анализ текста как смыслового целого. Представлены разнообразные жанры эпических, лироэпических и лирических произведений: фольклорная и литературная сказка, басня, рассказ с элементами притчи, поэма, очерк, народная песня. Отметим широкий диапазон средств и приемов художественной выразительности: эпитет, метафора (прежде всего олицетворение), аллегория, образный параллелизм, анафора. Произведения достаточно сложны синтаксически: они включают прямую речь, разные типы сложноподчиненных и сложносочиненных предложений. Пунктуационный разбор и постановка знаков препинания являются завершающим этапом структурно-смыслового анализа текста. Комплексные задания подобного типа формируют навык осознанного чтения.

Виды разработанных К. Д. Ушинским упражнений уже рассматривались в исследовательской литературе [7, с. 97–99]. Предлагаем свой вариант классификации лексико-грамматических «задач» учебника «Родное слово. Год 3-й» с учетом характера познавательной деятельности ученика.

1. Аналитические упражнения на узнавание и разграничение языковых явлений: нахождение и определение частей речи и их форм, выделение корня слова, нахождение простых предложений в тексте без знаков препинания, расстановка знаков препинания, различные виды лингвистического разбора.

2. Синтетические упражнения: составление распространенного предложения на основе простого глагольного сказуемого с опорой на картинку или наводящие вопросы; слово- и формообразование, составление предложений с заданными словами в определенной синтаксической функции, прибавление придаточного предложения к главному, составление предложений по образцу с опорой на заданный материал, самостоятельное составление словосочетаний и предложений на заданную тему.

3. Аналитико-синтетические задания на синтаксическую трансформацию расширяют «репертуар» форм и способов выражения мысли. Это преобразование словосочетания с управлением в словосочетание с согласованием, «сокращение» определительного придаточного предложения до причастного оборота, преобразование предложения с подлежащим — отглагольным существительным в предложение с однокоренным инфинитивом в роли подлежащего, построение союзного сложного предложения из простых, составление небольшого текста из ряда простых предложений посредством их «слияния» и «связывания».

Создав «Родное слово. Год 3-й», Ушинский внес существенный вклад в решение сложнейшей лингвометодической задачи — в разработку логичного подготовительного грамматического курса, доступного ученику начальной школы, при отсутствии непротиворечивой, общепринятой, единой в теоретическом и методологическом отношении грамматики академической [16, с. 230–232].

Заключение

Учебник «Родное слово. Год 3-й», как и одноименный комплекс в целом, основан на принципах научности, системности, наглядности, преемственности, постепенного усложнения материала с учетом психологических особенностей детей младшего школьного возраста. Обучение родному языку по данному учебнику помогает сформировать функциональную грамотность, то есть язык становится основным инструментом развития мышления, языковой личности ребенка. С методической точки зрения тщательно продумана система поэтапного развития логического мышления и эмоционально-чувственной сферы ребенка. Система разработанных К. Д. Ушинским заданий помогает развить навыки точной, ясной, выразительной устной и письменной речи, отражающей качественные изменения мыслительных способностей ребенка.

Развитию речи также способствует взаимосвязанное изучение лексико-грамматических тем. Цель «Родного слова» для третьего года обучения — наглядно представить логику языка через тщательно подобранные, разнообразные в жанровом отношении тексты преимущественно отечественных авторов. Усвоению лексико-грамматических единиц способствуют упражнения аналитического, синтетического и аналитико-синтетического типа.

Несомненные достоинства разработанной К. Д. Ушинским системы обучения детей русскому языку — это акцент на воспитательной и

развивающей ценности родного языка, а также мысль о тесной связи отечественной словесности с культурой и историей народа и о важности овладения родной речью для формирования у ребенка картины мира, присущей именно данной лингвокультуре.

Список источников

1. Бредихина С. В. Вклад К. Д. Ушинского в методику обучения младших школьников русско-му языку / К. Д. Ушинский и образование в XXI веке: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (26 января 2023 г.) / Под ред. О. И. Лапицкого, Р. К. Санабасовой. Благовещенск: Благовещенский гос. пед. ун-т, 2023. С. 170–176.
2. Гукаленко О. В. Наследие К. Д. Ушинского и современность // Отечественная и зарубежная педагогика. 2023. Т. 2, № 2 (92). С. 37–50. doi: 10.24412/2224-0772-2023-92-37-50.
3. Дейкина А. Д. Лингвопедагогика К. Д. Ушинского и ее аксиологическая сущность // Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Матер. Межд. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов (2 марта 2023 года) / Сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. М.: Известия ИППО, 2023. 400 с. С. 9–14.
4. Днепров Э. Д. Ушинский и современность / Гос. ун-т «Высш. шк. Экономики». М.: ГУ ВШЭ, 2008. 225 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/0m970xd8qw/82226514.pdf> (дата обращения: 18.09.2024).
5. Енова И. В. Первоначальное обучение родному языку в отечественной педагогике второй половины XIX — начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. М., 2009. 24 с.
6. Зубарева Н. Н., Зубарева В. В. Связь наглядного обучения и местного элемента в процессе изучения отечественного языка // Региональные педагогические чтения, посвященные 200-летию основоположника научной педагогики в России К. Д. Ушинского: сб. науч. тр. регион. науч.-практ. конф. 30 марта 2023 г. / Под ред. С. А. Груши. Тверь: ГБОУ ДПО ТОИУУ, 2023. 199 с. С. 28–36.
7. Исаев Л. Н. К. Д. Ушинский — основатель русской дидактической и методической школы / Министерство образования Российской Федерации; Институт общего образования. М.: Изд-во Ин-та общ. образования, 1999. 252 с.
8. Криворотова Э. В. К. Д. Ушинский о целях обучения детей отечественному языку и проблемах формирования лингвистического мышления учащихся / Начальное филологическое образование и подготовка учителя в условиях внедрения стандартов третьего поколения. Матер. Межд. науч.-практ. конф. преподавателей, аспирантов, студентов (2 марта 2023 года) / Сост. и отв. ред. Т. И. Зиновьева. М.: Известия ИППО, 2023. 400 с. С. 50–55.
9. Овчинникова Е. В. Концепция развивающего обучения К. Д. Ушинского в книгах «Детский мир» и «Родное слово» // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2017. № 4. С. 137–143.
10. Ушинский К. Д. Родное слово / Собр. соч.: Т. 2. Педагогические статьи 1857–1861 гг. / Сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский. М.; Л.: АПН РСФСР, 1948. 655 с. С. 554–574.
11. Ушинский К. Д. О первоначальном преподавании русского языка / Собр. соч.: Т. 5. Методические статьи и материалы к «Детскому миру» / Сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский. М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. 591 с. С. 333–356.
12. Ушинский К. Д. Предисловие к 1-му изданию «Детского мира» / Собр. соч.: Т. 5. Методические статьи и материалы к «Детскому миру» / Сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский. М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. 591 с. С. 17–38.
13. Ушинский К. Д. Родное слово. Книга для учащихся / Собр. соч.: Т. 6. Родное слово. Книга для детей (год первый и второй). Родное слово. Книга для учащихся / Сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский. М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. 447 с. С. 237–336.
14. Ушинский К. Д. Родное слово для детей младшего возраста. Год 2-й. Вторая после азбуки

книга для чтения / Собр. соч.: Т. 6. Родное слово. Книга для детей (год первый и второй). Родное слово. Книга для учащихся / Сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский. М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. 447 с. С. 103–236.

15. Ушинский К. Д. «Родное слово». Год 3-й. Первоначальная практическая грамматика с хрестоматией / Собр. соч.: Т. 7. Родное слово. Год 3-й. Руководство к преподаванию по «Родному слову» / Сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский. М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. 358 с. С. 9–224.

16. Ушинский К. Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову» (Приложение к практической грамматике) / Собр. соч.: Т. 7. Родное слово. Год 3-й. Руководство к преподаванию по «Родному слову» / Сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский. М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. 358 с. С. 225–337.

17. Чуйкова Ж. В., Самсонова С. Н. Эволюция научных и педагогических взглядов на проблему развития речи и обучения дошкольников родному языку в отечественном образовании // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. № 4 (36). С. 74–85.

References

1. Bredihina S. V. Vklad K. D. Ushinskogo v metodiku obuchenija mladshih shkol'nikov russkomu jazyku / K. D. Ushinskij i obrazovanie v XXI veke: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (26 janvarja 2023 g.) / Pod red. O. I. Lapickogo, R. K. Sanabasovoj. Blagoveshhensk: Blagoveshhenskij gos. ped. un-t, 2023. S. 170–176. [In Rus].

2. Gukalenko O. V. Nasledie K. D. Ushinskogo i sovremennost' // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2023. T. 2, № 2 (92). S. 37–50. doi: 10.24412/2224–0772–2023–92–37–50. [In Rus].

3. Dejkina A. D. Lingvopedagogika K. D. Ushinskogo i ee aksiologičeskaja sushhnost' // Nachal'noe filologičeskoe obrazovanie i podgotovka učitelja v uslovijah vnedrenija standartov tret'eĝo pokolenija. Mater. Mezhd. nauch.-prakt. konf. prepodavatelej, aspirantov, studentov (2 marta 2023 goda) / Sost. i otv. red. T. I. Zinov'eva. M.: Izvestija IPPO, 2023. 400 s. S. 9–14. [In Rus].

4. Dneprov Je. D. Ushinskij i sovremennost' / Gos. un-t «Vyssh. shk. Jekonomiki». M.: GU VShJe, 2008. 225 s. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://publications.hse.ru/pubs/share/folder/0m97oxd8qw/82226514.pdf> (data obrashhenija: 18.09.2024). [In Rus].

5. Enova I. V. Pervonachal'noe obuchenie rodnomu jazyku v otechestvennoj pedagogike vtoroj poloviny XIX — nachala XX veka: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01. M., 2009. 24 s. [In Rus].

6. Zubareva N. N., Zubareva V. V. Svjaz' nagljadnogo obuchenija i mestnogo jelementa v processe izuchenija otechestvennogo jazyka // Regional'nye pedagogičeskie chtenija, posvjashhennye 200-letiju osnovopolozhnika nauchnoj pedagogiki v Rossii K. D. Ushinskogo: sb. nauch. tr. region. nauch.-prakt. konf. 30 marta 2023 g. / Pod red. S. A. Grushi. Tver': GBOU DPO TOIUU, 2023. 199 s. S. 28–36. [In Rus].

7. Isaev L. N. K. D. Ushinskij — osnovatel' russkoj didaktičeskoj i metodičeskoj shkoly / Ministerstvo obrazovanija Rossijskoj Federacii; Institut obshhego obrazovanija. M.: Izd-vo In-ta obshh. obrazovanija, 1999. 252 s. [In Rus].

8. Krivorotova Je. V. K. D. Ushinskij o celjah obuchenija detej otechestvennomu jazyku i problemah formirovanija lingvističeskogo myshlenija uchashhijhsja / Nachal'noe filologičeskoe obrazovanie i podgotovka učitelja v uslovijah vnedrenija standartov tret'eĝo pokolenija. Mater. Mezhd. nauch.-prakt. konf. prepodavatelej, aspirantov, studentov (2 marta 2023 goda) / Sost. i otv. red. T. I. Zinov'eva. M.: Izvestija IPPO, 2023. 400 s. S. 50–55. [In Rus].

9. Ovčinnikova E. V. Koncepcija razvivajushhego obuchenija K. D. Ushinskogo v knigah «Detskij mir» i «Rodnoe slovo» // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2017. № 4. S. 137–143. [In Rus].

10. Ushinskij K. D. Rodnoe slovo / Sobr. soch.: T. 2. Pedagogičeskie sta'ti 1857–1861 gg. / Sost. i podgot. k pečati V. Ja. Struminskij. M.; L.: APN RSFSR, 1948. 655 s. S. 554–574. [In Rus].

11. Ushinskij K. D. O pervonachal'nom prepodavanii russkogo jazyka / Sobr. soch.: T. 5. Metodičeskie sta'ti i materialy k «Detskomu miru» / Sost. i podgot. k pečati V. Ja. Struminskij. M.; L.: APN RSFSR, 1949. 591 s. S. 333–356. [In Rus].

12. Ushinskij K. D. Predislovie k 1-mu izdaniju «Detskogo mira» / Sobr. soch.: T. 5. Metodičeskie

Лингвистические и методические основы обучения... |

stat'i i materialy k «Detskomu miru» / Sost. i podgot. k pečati V. Ja. Struminskij. M.; L.: APN RSFSR, 1949. 591 s. S. 17–38. [In Rus].

13. *Ushinskij K. D. Rodnoe slovo. Kniga dlja uchashhij / Sobr. soch.: T. 6. Rodnoe slovo. Kniga dlja detej (god pervyj i vtoroj). Rodnoe slovo. Kniga dlja uchashhij / Sost. i podgot. k pečati V. Ja. Struminskij. M.; L.: APN RSFSR, 1949. 447 s. S. 237–336. [In Rus].*

14. *Ushinskij K. D. Rodnoe slovo dlja detej mladshego vozrasta. God 2-j. Vtoraja posle azbuki kniga dlja chtenija / Sobr. soch.: T. 6. Rodnoe slovo. Kniga dlja detej (god pervyj i vtoroj). Rodnoe slovo. Kniga dlja uchashhij / Sost. i podgot. k pečati V. Ja. Struminskij. M.; L.: APN RSFSR, 1949. 447 s. S. 103–236. [In Rus].*

15. *Ushinskij K. D. «Rodnoe slovo». God 3-j. Pervonachal'naja praktičeskaja grammatika s hrestomatij / Sobr. soch.: T. 7. Rodnoe slovo. God 3-j. Rukovodstvo k prepodavaniju po «Rodnomu slovu» / Sost. i podgot. k pečati V. Ja. Struminskij. M.; L.: APN RSFSR, 1949. 358 s. S. 9–224. [In Rus].*

16. *Ushinskij K. D. Rukovodstvo k prepodavaniju po «Rodnomu slovu» (Prilozhenie k praktičeskoj grammatike) / Sobr. soch.: T. 7. Rodnoe slovo. God 3-j. Rukovodstvo k prepodavaniju po «Rodnomu slovu» / Sost. i podgot. k pečati V. Ja. Struminskij. M.; L.: APN RSFSR, 1949. 358 s. S. 225–337. [In Rus].*

17. *Chujkova Zh. V., Samsonova S. N. Jevoljucija nauchnyh i pedagogičeskijh vzgljadov na problemu razvitija rechi i obuchenija doškol'nikov rodnomu jazyku v otečestvennom obrazovanii // Psihologija obrazovanija v polikul'turnom prostranstve. 2016. № 4 (36). S. 74–85. [In Rus].*

Информация об авторах

М. А. Захарова — кандидат филологических наук, преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин

Е. А. Исакович — кандидат педагогических наук, доцент, профессор

Information about the authors

M. A. Zakharova — PhD (Philology), Lecturer at the Department of Humanities

E. A. Isakovich — PhD (Education), Associate Professor, Professor

Статья поступила в редакцию 23.07.2024; одобрена после рецензирования 12.09.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 23.07.2024; approved after reviewing 12.09.2024; accepted for publication 17.09.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 155–169.

Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 155–169.

Научная статья

УДК 371.1

doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-155-169

УПРАВЛЕНИЕ АВТОРСКИМИ ПРАВАМИ КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ УЧИТЕЛЯ



Ю. Ю. Пустыльник

Юлия Юрьевна Пустыльник

Российская академия образования, Москва, Россия,

y.pustyl'nik@internet.ru, SPIN-код: 8167-9567, ORCID:

0000-0001-6082-2725

Аннотация. В статье рассматривается акмеологический аспект управления авторскими правами на педагогические произведения, массовое создание которых учителями фиксируется в связи с цифровизацией образования. Цель статьи: охарактеризовать влияние управления авторскими правами на развитие авторской профессиональной позиции учителя. Методы исследования: анализ проблемных ситуаций, массивов авторских педагогических произведений, документации и научной литературы, анкетирование педагогов, включенное наблюдение, глубинные интервью, мониторинг аккаунтов учителей-блогеров. Результаты: изучение мотивов создания учителями авторских педагогических произведений показало, что ведущим мотивом является стремление к обеспечению максимально возможного качества образования; оно усиливается с ростом профессионального мастерства учителя. В этом проявляется авторская профессиональная позиция, основанная на ценностном отношении к развитию личности ребенка, на ответственном отношении к профессиональным обязанностям по созданию условий для достижения планируемых результатов образования, на гражданской

Управление авторскими правами как фактор... |

идентичности педагога. Управление авторскими правами является одной из возможностей реализовать профессиональные устремления и повысить удовлетворенность педагогов от результатов своего труда. В большинстве случаев учитель является правообладателем и вправе самостоятельно принимать решение о способе использования своего педагогического произведения. Одним из оснований классификации таких способов является объем аудитории, которая может ознакомиться с педагогическим произведением. Расширение аудитории, которой доступно педагогическое произведение, дает новые импульсы для развития авторской профессиональной позиции учителя. В числе позитивных эффектов объективная общественная оценка произведения, признание профессиональных достижений учителя, расширение и укрепление профессиональных связей с единомышленниками, конструктивное и доброжелательное обсуждение сложных ситуаций, эмоциональная поддержка профессионального сообщества. Заключение: публикация педагогического произведения в сети Интернет открывает доступ к произведению для неограниченного круга пользователей; относительно новым и перспективным способом управления авторскими правами является распространение произведений в неформальных профессиональных педагогических сетевых сообществах.

Ключевые слова: авторская позиция, авторское право, акмеология, педагогическое произведение, профессиональное развитие, учитель

Для цитирования: Пустыльник Ю. Ю. Управление авторскими правами как фактор профессионального развития учителя // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 155–169. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-155-169

Original article

COPYRIGHT MANAGEMENT AS A FACTOR OF TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Yulia Yu. Pustynnik

Russian Academy of Education, Moscow, Russia, y.pustynnik@internet.ru,
SPIN-код: 8167-9567, ORCID: 0000-0001-6082-2725

Abstract. Introduction: the article examines the acmeological aspect of copyright management for a pedagogical creative product created by teachers. The spread of this phenomenon is recorded in connection with the digitalization of education. The purpose of the article: to characterize the influence of copyright management on the development of the author's professional position of the teacher. Research Methods: analysis of problem situations, arrays of original pedagogical works, documentation and scientific literature, surveys of teachers, participant observation, in-depth interviews, monitoring of accounts of teacher bloggers. Results: a study

of the motives for teachers to create their own pedagogical works showed that the leading motive is the desire to ensure the highest possible quality of education, which increases with the growth of the teacher's professional skills. This is a manifestation of the author's professional position, based on a value-based attitude towards the development of the child's personality, a responsible attitude towards professional responsibilities to create conditions for achieving the planned educational results, and the civic identity of the teacher. Copyright management is one of the opportunities to realize professional aspirations and increase teachers' satisfaction with the results of their work. In most cases, the teacher has exclusive rights to his pedagogical creative product and has the right to independently decide how to use it. One of the reasons for classifying such uses is the size of the audience that might be exposed to the product. The expansion of the audience to which a pedagogical work is available is the reason for the development of the teacher's professional position as an author. The author considers the following positive effects: an objective public assessment of the work, recognition of the teacher's professional achievements, expansion and strengthening of professional ties with like-minded people, constructive and friendly discussion of difficult situations, and emotional support from the professional community. Conclusions: the publication of a pedagogical work on the Internet opens access to the work to an unlimited number of users; the distribution of works in informal professional pedagogical online communities is a relatively new and promising method of managing copyright.

Keywords: author's position, copyright, acmeology, pedagogical creative product, professional growth, teacher

For citation: Pustyl'nik Yu. Yu. Copyright management as a factor of teacher's professional development. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5):155–169. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-155-169

Введение

Профессиональное развитие школьного учителя сегодня привычно связывается с цифровизацией образования [1; 7; 12; 14; 17]. Появление новых технологий и инструментов действительно вносит множество изменений в образовательную среду и педагогические практики: школьные учителя массово самостоятельно создают новые дидактические средства и обмениваются ими в сетевых профессиональных сообществах. Легкость установления профессиональных связей в социальных сетях стала одним из факторов успешного распространения авторских дидактических средств в педагогическом сообществе.

Управление авторскими правами как фактор... I

Новизна и масштаб этого явления определили наш интерес к исследованию многоаспектной проблемы закрепления, соблюдения, подтверждения авторских прав в сфере образования; результаты исследований нашли отражение в ряде наших научных публикаций в предыдущие годы. В опубликованных работах акцент в основном был сделан на управлении интеллектуальной собственностью образовательных организаций. Продолжение исследования вызвано актуализацией противоречий между объективной значимостью объектов авторского права для распространения педагогического знания, развития образовательных организаций, профессионального развития педагогов и фрагментарностью и недостаточностью научного знания о специфике управления авторскими правами в сфере образования.

В контексте исследования педагогическими произведениями мы для краткости называем произведения литературы, науки и искусства различных типов и видов, созданные педагогами для целей образования. Создание педагогических произведений учителями и другими педагогическими работниками мы рассматриваем в связи с профессиональным развитием педагога (А. К. Маркова, А. М. Новиков, С. Н. Чистякова, Т. И. Шамова), которое характеризуется становлением авторской профессиональной позиции (А. И. Григорьева, М. Г. Ермолаева, Л. А. Кошелева) и поиском способов ее творческого выражения (В. И. Загвязинский). В логике акмеологии (А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. В. Реан) профессиональное развитие педагога на высших уровнях сопровождается самореализацией творческих потенциалов [10, с. 63], формированием «авторской системы профессиональной деятельности» (Н. В. Кузьмина [9, с. 63]) и стремлением к творчеству, созиданию, самовыражению. Субъектная активность педагога, которая является основой самоактуализации, самореализации и саморазвития, а следовательно, может выступать в качестве одного из предикторов создания педагогических произведений, исследована К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьевым, И. А. Зимней, В. А. Петровским, В. А. Сластениным, В. И. Слободчиковым, М. В. Сокольской; творческой деятельности специалиста как психологическому феномену посвящены работы Д. Б. Богоявленской [2], управление развитием педагогического творчества изучено Т. Г. Шарухиной [16], В. И. Хавроничевым [15]. В своем исследовании мы рассматриваем учителя как автора — субъекта творческой интеллектуальной деятельности, результат которой обладает признаками новизны и выражен в объективной форме.

В соответствии с Гражданским кодексом Российской Федерации авторские права на педагогические произведения представляют собой комплекс исключительного (имущественного) и личных (неимущественных) прав, возникающих в результате создания педагогического произведения. Управление авторскими правами на педагогические произведения осуществляет правообладатель. В российской системе образования правообладателем часто является юридическое лицо — как правило, образовательная организация, работники которой создают результаты интеллектуальной деятельности в рамках выполнения ими трудовых функций (должностных обязанностей). В последние годы многие образовательные организации конкретизировали эту норму, регламентировали управление интеллектуальной собственностью, в том числе определили порядок использования объектов авторских прав.

Однако применительно к российской школе вопросы интеллектуальной собственности должны рассматриваться особо. Создание педагогических произведений не входит в число трудовых функций школьного учителя, при этом современный учитель для подготовки к уроку ежедневно разрабатывает рабочие листы, презентации, тесты и другие педагогические произведения. В большинстве случаев именно учитель является правообладателем и вправе принимать решение о способах использования своего произведения. Этот феномен в настоящее время практически не описан в педагогической литературе, в связи с этим наше исследование направлено на определение детерминант создания учителями педагогических произведений и особенностей управления авторскими правами на педагогические произведения. Мы проверяли предположение о том, что управление авторскими правами на собственные педагогические произведения является для школьных учителей фактором профессионального развития.

Цель статьи: охарактеризовать влияние управления авторскими правами на развитие авторской профессиональной позиции учителя.

Методология и методы исследования

Исследование основывается на акмеологическом подходе к профессиональному развитию специалиста. В ходе исследования проведен анализ нормативной документации и научной литературы, анализ педагогической документации, изучение массивов авторских педагогических произведений из различных источников, анкетирование педагогов. Большую роль в накоплении эмпирических материалов сыграли нефор-

Управление авторскими правами как фактор... |

мальные беседы с учителями и анализ «кейсов» — историй и проблемных ситуаций, с которыми педагоги обращались к нам в течение нескольких лет после наших выступлений и публикаций в профессиональной печати. С 2019 г. мы практикуем включенное наблюдение и проводим глубинные интервью с руководителями образовательных организаций в рамках консультативно-методического сопровождения внедрения авторской базы данных «Интеллектуальная собственность в научных и образовательных организациях гуманитарного профиля» [13]. В исследовании использованы результаты мониторинга аккаунтов учителей-блогеров в социальной сети «ВКонтакте», проведенного автором в 2023–2024 гг.

Результаты

Управление авторскими правами на педагогические произведения рассмотрено в контексте профессионального развития педагога, в связи с многомерным понятием «авторская профессиональная позиция педагога». В общем случае позиция понимается как место, которое человек определяет для себя в мире, в индивидуальной системе ценностных отношений к окружающей его многоплановой действительности. Профессиональная позиция понимается как отношение человека к своей профессии, цели и мотивам своей профессиональной деятельности, способам профессиональной деятельности, ее результатам, собственному профессиональному развитию и т. п. Профессиональная позиция педагога приобретает черты авторской позиции, когда характеризуется целостностью, системностью [8, с. 121], субъектностью, осознанностью [6, с. 78], сформированностью эмоционально-ценностного отношения «к педагогической действительности и педагогической деятельности» [3, с. 3], следованием системе нравственных принципов, сознательным выбором средств обучения и воспитания [3; 5], то есть формированием «авторской системы деятельности» [9, с. 63].

Развитие авторской профессиональной позиции педагога, как правило, способствует самоактуализации и самовыражению, творческой деятельности, сопровождается созданием педагогических произведений. Наше исследование показало, что готовность к созданию педагогических произведений не связано напрямую с увеличением педагогического стажа: примеры продуктивного педагогического творчества (авторские сценарии, демонстрационные пособия, раздаточные материалы и т. д.) часто встречаются уже на 1–2-м году профессиональной деятельности учителей.

Важным и весьма парадоксальным результатом нашего исследования стало установление факта повсеместной распространенности практики создания педагогических произведений силами школьных учителей. Повторим, что в число трудовых функций школьного учителя не входит разработка дидактических средств и/или исследовательская работа, предполагающая возникновение результатов интеллектуальной деятельности. Деятельность учителя осуществляется на основе существующих программ, учебных пособий и иных дидактических средств. При этом все участники нашего исследования сообщали об имеющемся у них существенном опыте разработки педагогических произведений.

В немногочисленных исследованиях, посвященных публикациям учителей [4; 11; 18] выделены две группы мотивов создания школьными учителями статей для веб-сайтов и сетевых методических журналов: в основе лежит желание поделиться своим опытом с профессиональным сообществом и/или стремление к получению некоторого вознаграждения (например, подтверждения квалификации). В нашем исследовании мы называем педагогическими произведениями не только методические, но и прикладные разработки, то есть произведения, которые при создании не предназначались для публикации в Сети. Мы выявили следующие основные группы мотивов создания педагогических произведений учителями:

– «компенсация дефицитов» — мотивация формируется на основе осознания трудностей («разрывов») в необходимом дидактическом обеспечении, потребности в недостающих средствах обучения и воспитания или неудовлетворенностью качеством имеющихся средств; педагогическое произведение создается для реализации профессиональных функций и является показателем готовности к самостоятельному продуктивному решению проблем;

– «признание» — мотивация формируется на основе потребности в получении общественного признания, более высокого профессионального статуса (квалификационной категории);

– «самореализация» — мотивация формируется на основе потребности в реализации творческих способностей;

– «рационализация» — мотивация формируется на основе потребности в оптимизации форм, методов, средств реализации образовательного процесса;

– «наставничество» — мотивация формируется на основе готовности к распространению личного педагогического опыта;

Управление авторскими правами как фактор... |

– «повышение уровня дохода» — мотивация формируется на основе материальных потребностей; объекты авторского права создаются для распространения на коммерческой основе.

Ведущим мотивом разработки педагогического произведения является противоречие между желанием решить актуальную педагогическую задачу, обеспечить свой педагогический замысел и неудовлетворенностью качеством имеющихся в доступе учителя средств (программ, пособий, сценариев и т. п.). При этом неудовлетворенность их качеством выступает как субъективная оценка; она формируется в результате стремления педагога к дифференциации методов обучения и воспитания с учетом образовательных потребностей и возможностей обучающихся в зависимости от их состава и конкретных педагогических условий. Таким образом, через стремление к обеспечению максимально возможного качества образования проявляется авторская профессиональная позиция, основанная на ценностном отношении к развитию личности ребенка, на ответственном отношении к профессиональным обязанностям по созданию условий для достижения планируемых результатов образования, на гражданской идентичности педагога.

Значимым мотивом деятельности по распространению авторских педагогических произведений является стремление к получению формального и неформального признания профессиональных достижений. С развитием интернет-технологий получить реакцию профессионального сообщества и документ, подтверждающий распространение педагогического опыта, стало значительно проще: расширились возможности участия учителей в профессиональных научно-практических мероприятиях, методические публикации в профессиональной периодической печати дополняются публикациями на веб-сайтах, в социальных сетях.

Доминирующая мотивация создания педагогических произведений закономерно детерминирует избираемые учителем способы использования педагогического произведения. Так, стремление к самореализации и компенсации дефицитов в первую очередь приводит к использованию произведений в собственной педагогической деятельности автора. В дальнейшем в зависимости от уклада школы, уровня развития педагогического коллектива и практик наставничества учитель может принять решение о распространении своего авторского произведения в форме пересылки файла коллегам по электронной почте,

публикации в чате, демонстрации в виде презентации к выступлению на локальных методических мероприятиях. Для тех, кто стремится к получению общественного признания, широкие возможности открылись с развитием интернет-технологий.

В начале XXI века получила распространение практика публикации педагогических произведений на веб-сайтах образовательных организаций и на личных веб-сайтах учителей. В период пандемии в 2020 году исследователи [11] фиксировали рост практик ведения учителями тематических блогов в социальных сетях, делали вывод о значимости этой деятельности для профессионального развития, особо выделяя повышение функциональной грамотности и расширение кругозора. В 2022–2024 годах социальная сеть «ВКонтакте» и мессенджер Telegram стали ведущими площадками для создания неформальных профессиональных педагогических сетевых сообществ на базе аккаунтов учителей-блогеров, стремящихся к более полной реализации творческого потенциала.

Являясь правообладателем, учитель имеет юридические основания для публикации своего произведения в сети Интернет. Педагогическая этика накладывает на блогерскую деятельность учителя определенные ограничения, однако они не относятся к публикации дидактических или методических разработок в сети Интернет. Такой способ использования объектов авторского права получил широкое распространение именно в сфере образования, в связи с этим мы более подробно остановимся на его обзоре.

Блогерская деятельность учителя — публичная деятельность, которая ярко проявляет авторскую профессиональную позицию: содержательно контент блога тесно связан с педагогикой, процессуально контент регламентирован неписаным «этическим кодексом» школьного учителя. Отдельные аккаунты учителей насчитывают в настоящее время свыше 10 000 подписчиков, что является показателем очень высокой востребованности такой формы коммуникации в профессиональной среде. В 2022 году при Минпросвещения России был создан совет учителей-блогеров, имеющий статус совещательно-консультативного субъекта общественного контроля.

Анализ контента неформальных профессиональных педагогических сетевых сообществ показал, что одним из ключевых направлений взаимодействия их участников является обмен информацией и распространение педагогических произведений. Привлечению пользова-

Управление авторскими правами как фактор... |

телей в сообщество способствуют профессиональные компетенции, эрудиция, чувство юмора, обаяние, общая культура учителя. Владелец открытого аккаунта поддерживает сформировавшееся сообщество и привлекает новых пользователей постоянным созданием и публикацией актуального контента: описывает события в профессиональной деятельности, делится своими педагогическими произведениями, рассказывает об эффективных методических приемах, инициирует обсуждение проблемных ситуаций.

В открытых аккаунтах бесплатно публикуется достаточно много педагогических произведений. Большинство авторов устанавливают для участников сообщества правила использования этих произведений, разрешая их применение в собственной педагогической деятельности и не разрешая дальнейшее распространение файлов. Отношение к рискам утраты авторских прав, с которыми связана публикация произведений в интернете, у школьных учителей весьма различно. Для многих учителей-авторов позитивные эффекты широкого распространения и обсуждения их педагогического произведения являются столь значимыми, что они почти равнодушны к сопряженным рискам. Вместе с тем некоторые авторы начали применять организационные меры профилактики плагиата и технические способы защиты информации. Контроль за соблюдением авторских прав учителя-авторы все чаще осуществляют не вручную, а с помощью алгоритмов на базе генеративных моделей, используя возможности искусственного интеллекта. Кроме того, условия для монетизации педагогических произведений создаются с помощью закрытых сообществ с ограниченным (платным) доступом, онлайн-мероприятий и интернет-магазинов.

Все успешные профессиональные педагогические сетевые сообщества сформированы вокруг учителей, которые активно проявляют свою авторскую профессиональную позицию: демонстрируют ценностное отношение к ученикам и к школе, делятся педагогическими произведениями и другими результатами творческого интеллектуального труда, отстаивают собственные жизненные принципы в открытом обсуждении острых вопросов, в том числе в сетевых конфликтах, в частности в диалогах с хейтерами — особой группой пользователей, которая специализируется на провокациях в сети Интернет. Очевидно, что в интенсивном взаимодействии с большим количеством подписчиков авторская профессиональная позиция учителя-блогера постоянно проходит проверки на целостность, непротиворечивость, верность

принципам, прочность ценностной основы. И для владельца аккаунта, и для активных участников сообщества обсуждения и мероприятия дают импульсы к профессиональному развитию. Несмотря на то что ведение аккаунта требует сил и времени, учителя-блогеры продолжают делиться своими разработками, чтобы поддерживать среду обмена опытом и взаимной поддержки единомышленников.

Отдельно остановимся еще на одном выводе нашего исследования. Выявлено, что в последнее время наиболее успешные учителя-блогеры перешли от обмена опытом и распространения отдельных дидактических материалов к комплексному методическому сопровождению педагога-предметника. Пользователям предлагается платный доступ в закрытое сообщество, в котором в течение учебного года публикуются авторские методические материалы и дидактические средства (демонстрационные пособия, рабочие листы и другие раздаточные материалы, презентации, материалы для текущего контроля, дифференцированные домашние задания и т. д.), полностью обеспечивающие образовательный процесс по предмету в соответствии с актуальной нормативной базой, а также материалы для проведения классных часов, курсов внеурочной деятельности, работы с родителями. В логике нашего исследования это явление также можно расценивать как проявление развития авторской профессиональной позиции. Благодаря грамотному управлению авторскими правами такие педагоги стали методистами и наставниками в профессии для многих учителей.

Обсуждение

Расширение практики успешной блогерской деятельности учителей представляет собой новое общественное явление, которое порождает множество исследовательских вопросов.

Результаты нашего исследования не дали однозначного ответа на вопрос, может ли управление авторскими правами на педагогические произведения нести риски для позитивного развития авторской профессиональной позиции учителя.

Потенциально фактором риска представляется критика контента аккаунта учителя-блогера со стороны руководства образовательной организации, но подобные примеры нам, к счастью, не встретились. Напротив, можно предположить позитивное влияние роста интернет-популярности учителя-блогера на развитие образовательной организации, в которой он работает, однако это предположение требует проверки.

Управление авторскими правами как фактор... |

Может ли учитель-блогер в связи с коммерческим успехом блогерской деятельности уйти из основной профессии? С одной стороны, это маловероятно, ведь именно актуальный опыт реальной педагогической деятельности блогера создает притягательность, вызывает доверие пользователей, сохраняет их интерес к сообществу. С другой стороны, известно, что профессиональное развитие учителя не предполагает поступательного движения вверх по какой-либо карьерной лестнице, и иногда становление авторской профессиональной позиции может привести педагога к смене вида деятельности — так учителя становятся методистами, авторами учебных пособий, исследователями, преподавателями университетов.

Полемическим остается вопрос о роли образовательной организации-работодателя по отношению к педагогическим произведениям учителей.

Заключение

Ведущей функцией управления авторскими правами на педагогические произведения является выбор способов использования произведения. Как правило, школьный учитель создает педагогические произведения по собственной инициативе, и в этом результате интеллектуальной творческой деятельности проявляется рост его профессионального мастерства. В большинстве случаев школьный учитель создает педагогические произведения, которые необходимы для реализации профессиональных функций с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и уникальных педагогических условий, для повышения качества образования.

В этих условиях учитель является правообладателем и вправе самостоятельно принимать решение о способе использования своего педагогического произведения. Одним из оснований классификации таких способов является объем аудитории, которая может ознакомиться с педагогическим произведением:

- 1) использование педагогического произведения в собственной деятельности учителя ограничивает круг пользователей учениками конкретных классов одной образовательной организации;
- 2) распространение педагогического произведения в педагогическом коллективе открывает доступ к произведению для других учителей и для более широкого круга обучающихся данной образовательной организации;

3) публикация педагогического произведения в сети Интернет открывает доступ к произведению для неограниченного круга пользователей; относительно новым и перспективным способом управления авторскими правами является распространение произведений в неформальных профессиональных педагогических сетевых сообществах.

Наше исследование показало, что расширение аудитории, которой доступно педагогическое произведение, дает новые импульсы для развития авторской профессиональной позиции учителя. В числе позитивных эффектов — объективная общественная оценка произведения, признание профессиональных достижений учителя, расширение и укрепление профессиональных связей с единомышленниками, конструктивное и доброжелательное обсуждение сложных ситуаций, эмоциональная поддержка профессионального сообщества.

Разумеется, управление авторскими правами на педагогические произведения не изолировано от других факторов профессионального развития учителя. Мы рассматриваем эту деятельность как одну из возможностей реализовать профессиональные устремления и повысить удовлетворенность педагогов от результатов своего труда.

Список источников

1. *Бедерханова В. П.* Профессиональная позиция учителя и ее влияние на формирование ценностных ориентаций школьника // Школьные технологии. 2019. № 6. С. 9–16.
2. *Боговяленская Д. Б.* Психология творчества в контексте теории деятельности // Вопросы психологии. 2013. № 3. С. 101–106.
3. *Григорьева А. И.* Становление профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе послевузовской подготовки: автореф. ... канд. пед. наук. М., 1998. 26 с.
4. *Додуева С. Ж.* Мониторинг эффективности распространения методических разработок педагогов в сети интернет // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1, № 3 (60). С. 83–97. doi: 10.24411/2224-0772-2019-10019.
5. *Дьячкова Т. В.* Развитие личностно-профессиональной позиции педагога дополнительного образования: проблемы, условия, результаты. Тула: ИПКиППРО ТО, 2023. 144 с.
6. *Ермолаева М. Г.* Авторская позиция учителя как условие реализации личного значимого образования // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 2 (39). С. 100–102.
7. *Колыхматов В. И.* Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования. СПб.: ЛОИРО, 2020. 135 с.
8. *Кошелева Л. А.* Становление авторской позиции учителя-практика // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 14. С. 116–122.
9. *Кузьмина Н. В.* Определение предмета фундаментальной акмеологии // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. Т. 28, № 4. С. 60–64. doi: 10.18287/2542-0445-2022-28-4-60-64.
10. *Кузьмина Н. В., Дубровина Л. И., Иноземцева В. Е.* Авторская система деятельности преподавателя в свете социальной синергетики и акмеологии качества // Вестник Мордовского университета. 2003. Т. 13, № 3–4. С. 55–61.
11. *Молокова А. В., Лукашенко Н. С.* Медиаресурс как условие и результат профессио-

Управление авторскими правами как фактор... |

нального развития учителя // Педагогический ИМИДЖ. 2020. Т. 14, № 2 (47). С. 216–231. doi: 10.32343/2409-5052-2020-14-2-216-231.

12. Сахарова В. И., Трубина И. И. Вектор развития профессиональных компетенций педагогов в условиях цифровизации образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 2 (42). С. 61–66.

13. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2017620387 Российская Федерация. Интеллектуальная собственность в научных и образовательных организациях гуманитарного профиля: № 2017620111: заявл. 14.02.2017: опубл. 05.04.2017 / М. Л. Пустыльник, Ю. Ю. Власова; заявитель ФГБНУ «ИСРО РАО».

14. Сергеева М. Г. Менеджмент-сопровождение профессионального развития педагога в условиях цифровизации российского образования // Вопросы педагогики. 2020. № 11-1. С. 243–246.

15. Хавроничев В. И. Управление развитием профессиональной позиции педагога в менеджменте образовательного учреждения // Научная мысль. 2011. № 1 (1). С. 27–30.

16. Шарухина Т. Г. Управление развитием педагогического творчества преподавателей вузов МВД России: дис. ... докт. пед. наук. СПб., 2002. 321 с.

17. Antonov N. V., Ivanova O. A. Professional development of teachers in the context of digitalization of education: from conceptual ideas to practice // Bulletin of Nizhnevartovsk State University. 2021. No. 4 (56). P. 5–15. doi: 10.36906/2311-4444/21-4/01.

18. Whitney A. NCTE Journals and the Teacher-Author: Who and What Gets Published // English in Education. 2009. No. 41 (2). P. 95–107. doi: 10.58680/ee20096951.

References

1. Bederhanova V. P. Professional'naja pozicija učitelja i ee vlijanie na formirovanie cennostnyh orientacij shkol'nika // Shkol'nye tehnologii. 2019. № 6. S. 9–16. [In Rus].

2. Bogojavlenskaja D. B. Psihologija tvorčestva v kontekste teorii dejatel'nosti // Voprosy psihologii. 2013. № 3. S. 101–106. [In Rus].

3. Grigor'eva A. I. Stanovlenie professional'noj pozicii pedagoga-vospitatelja v sisteme poslevuzovskoj podgotovki: avtoref. ... kand. ped. nauk. M., 1998. 26 s. [In Rus].

4. Dodueva S. Zh. Monitoring jeffektivnosti rasprostraneniya metodicheskikh razrabotok pedagogov v seti internet // Otechestvennaja i zarubezhnaja pedagogika. 2019. T. 1, № 3 (60). S. 83–97. doi: 10.24411/2224-0772-2019-10019. [In Rus].

5. D'jachkova T. V. Razvitie lichnostno-professional'noj pozicii pedagoga dopolnitel'nogo obrazovanija: problemy, uslovija, rezul'taty. Tula: IPKiPPRO TO, 2023. 144 s. [In Rus].

6. Ermolaeva M. G. Avtorskaja pozicija učitelja kak uslovie realizacii lichnostno znachimogo obrazovanija // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija. 2013. № 2 (39). S. 100–102. [In Rus].

7. Kolyhmatov V. I. Professional'noe razvitie pedagoga v uslovijah cifrovizacii obrazovanija. SPb.: LOIRO, 2020. 135 s. [In Rus].

8. Kosheleva L. A. Stanovlenie avtorskoj pozicii učitelja-praktika // Sibirskij pedagogičeskij žurnal. 2007. № 14. S. 116–122. [In Rus].

9. Kuz'mina N. V. Opredelenie predmeta fundamental'noj akmeologii // Vestnik Samarskogo universiteta. Istorija, pedagogika, filologija. 2022. T. 28, № 4. S. 60–64. doi: 10.18287/2542-0445-2022-28-4-60-64. [In Rus].

10. Kuz'mina N. V., Dubrovina L. I., Inozemceva V. E. Avtorskaja sistema dejatel'nosti prepodavatelja v svete social'noj sinergetiki i akmeologii kachestva // Vestnik Mordovskogo universiteta. 2003. T. 13, № 3–4. S. 55–61. [In Rus].

11. Molokova A. V., Lukashenko N. S. Mediaresurs kak uslovie i rezul'tat professional'nogo razvitija učitelja // Pedagogičeskij IMIDZh. 2020. T. 14, № 2 (47). S. 216–231. doi: 10.32343/2409-5052-2020-14-2-216-231. [In Rus].

12. Saharova V. I., Trubina I. I. Vektor razvitija professional'nyh kompetencij pedagogov v uslovijah cifrovizacii obrazovanija // Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2021. № 2 (42). S. 61–66. [In Rus].

13. Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii bazy dannyh № 2017620387 Rossijskaja Federacija. Intellektual'naja sobstvennost' v nauchnyh i obrazovatel'nyh organizacijah gumanitarnogo profilja: № 2017620111: zajavl. 14.02.2017: opubl. 05.04.2017 / M. L. Pustyl'nik, Ju. Ju. Vlasova; zajavitel' FGBNU «ISRO RAO». [In Rus].

14. *Sergeeva M. G.* Menedzhment-soprovozhdenie professional'nogo razvitiya pedagoga v uslovijah cifrovizacii rossijskogo obrazovaniya // *Voprosy pedagogiki*. 2020. № 11-1. S. 243–246. [In Rus].

15. *Havronichev V. I.* Upravlenie razvitiem professional'noj pozicii pedagoga v menedzhmente obrazovatel'nogo uchrezhdenija // *Nauchnaja mysl'*. 2011. № 1 (1). S. 27–30. [In Rus].

16. *Sharuhina T. G.* Upravlenie razvitiem pedagogicheskogo tvorčestva prepodavatelej vuzov MVD Rossii: dis. ... dokt. ped. nauk. SPb., 2002. 321 s. [In Rus].

17. *Antonov N. V., Ivanova O. A.* Professional development of teachers in the context of digitalization of education: from conceptual ideas to practice // *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. 2021. No. 4 (56). P. 5–15. doi: 10.36906/2311-4444/21-4/01.

18. *Whitney A.* NCTE Journals and the Teacher-Author: Who and What Gets Published // *English in Education*. 2009. No. 41 (2). P. 95–107. doi: 10.58680/ee20096951.

Информация об авторе

Ю. Ю. Пустыльник — кандидат педагогических наук

Information about the author

Yu. Yu. Pustyl'nik — PhD (Education)

Статья поступила в редакцию 20.08.2024; одобрена после рецензирования 03.09.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 20.08.2024; approved after reviewing 03.09.2024; accepted for publication 17.09.2024.



Н. В. Севрюкова

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 170–186.
Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 170–186.

Научная статья

УДК 372.874

doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-170-186

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧАЩИХСЯ ПЕНСИОННОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ ТИПОМ САМООЦЕНКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО МАСЛЯНОЙ ЖИВОПИСИ

Надежда Владимировна Севрюкова¹, Анна Сергеевна Жирнова²

¹ ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия

² ГАОУ ВО МГПУ «Московский городской педагогический университет», ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», Москва, Россия

¹ nadsevr@yandex.ru

² anna.orlikov@yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3011-3474



А. С. Жирнова

Аннотация. В «серебряном возрасте» люди часто сталкиваются с физическими, когнитивными и социальными изменениями, которые могут повлиять на их самооценку. Автор рассматривает важность учета типа самооценки участников проекта «Активное долголетие», которые занимаются освоением основ масляной живописи по программе «Дуэт» и имеют разный тип самооценки. Автором анализируются особенности педагогического сопровождения трех основных типов самооценки: заниженной, завышенной и объективной. Построение эффективного учебного процесса во многом определяется уровнем самооценки учащихся «серебряного возраста», разработки методов обучения, которые соответствуют уровню самооценки учащихся, индивидуальным подходом к учащимся с разным уровнем самооценки. Самооценка является неотделимым компонентом личности человека, оказывающим

значительное влияние на его жизненный опыт, достижения и общее благополучие. Учитывая самооценку учащегося пенсионного возраста, педагог создает индивидуальную траекторию обучения, ставит достижимые цели для каждого пенсионера. Педагогическое сопровождение направлено на то, чтобы живопись маслом как вид искусства стал одним из источников вдохновения для людей «серебряного возраста». В заключение статьи приведены выводы: педагогическое сопровождение обучения людей пенсионного возраста с разным уровнем самооценки, где преподаватель выступает в качестве консультанта, наставника, помощника, заключается в помощи в организации художественного процесса, организации и проведении консультаций по выбору художественных материалов и инструментов; в организации художественной деятельности по освоению различных техник масляной живописи (гризайль, ала-прима, пуантилизм и т. д.); в поддержке в творческом поиске при создании композиций; в содействии в получении знаний по истории искусства, живописи.

Ключевые слова: самооценка, педагогическое сопровождение, рекомендации, пенсионный возраст, живопись

Для цитирования: Севрюкова Н. В., Жирнова А. С. Педагогическое сопровождение учащихся пенсионного возраста с разным типом самооценки на занятиях по масляной живописи // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 170–186. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-170-186

Original article

PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS OF RETIREMENT AGE WITH DIFFERENT TYPES OF SELF-ESTEEM IN OIL PAINTING CLASSES

Nadezhda V. Sevryukova¹, Anna S. Zhirnova²

¹ Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

² Moscow City University, Institute for Strategy of Education Development, Moscow, Russia

¹ nadsevr@yandex.ru

² anna.orlikov @ yandex.ru, ORCID: 0000-0002-3011-3474

Abstract. In the “silver age” people often face physical, cognitive and social changes that can affect their self-esteem. The author considers the importance of taking into account the type of self-esteem of the participants of the Active Longevity project, who are engaged in mastering the basics of oil painting under the Duet program and have different types of self-esteem. The author analyzes the features of pedagogical support for three main types of self-esteem: underestimated, overestimated, and objective. The construction of an effective educational process is largely determined by the level of self-esteem of students of the “silver age”, the development of teaching methods that correspond to the level of self-esteem of students,

an individual approach to students with different levels of self-esteem. Self-esteem is an inseparable component of a person's personality, which has a significant impact on his life experience, achievements and overall well-being. Taking into account the self-esteem of a student of retirement age, the teacher creates an individual learning trajectory, sets achievable goals for each pensioner. Pedagogical support is aimed at making oil painting, as an art form, one of the sources of inspiration for people of the "silver age". The article concludes with the following conclusions: pedagogical support for the education of people of retirement age, with different levels of self-esteem, where the teacher acts as a consultant, mentor, assistant consists in helping to organize the artistic process, organizing and conducting consultations on the choice of artistic materials and tools; in the organization of artistic activities for the development of various techniques of oil painting (grisaille, ala prima, pointillism, etc.); in support in creative search when creating compositions; in assistance in obtaining knowledge on the history of art, the history of painting.

Keywords: self-assessment, pedagogical support, recommendations, retirement age, painting

For citation: Sevryukova N. V., Zhirnova A. S. Pedagogical support for students of retirement age with different types of self-esteem in oil painting classes. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5):170–186. (In Russ.). doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-170-186

Введение

В современном образовании одной из важнейших проблем является обучение пенсионеров (обучение в «третьем возрасте», или обучение людей «серебряного возраста») — эта проблема пока дидактически слабо разработана. По мнению И. М. Осмоловской, «современная жизнь предъявляет вызовы дидактике, которые во многом определяются социокультурными условиями» [11, с. 5]. Социокультурные условия диктуют необходимость обратить внимание на обучение пенсионеров средствами различных искусств. Участники проекта «Активное долголетие», которые занимаются освоением основ масляной живописи, имеют разный тип самооценки. В зависимости от типа самооценки педагогическое сопровождение организуется таким образом, чтобы люди «серебряного возраста» с удовольствием осваивали масляную живопись, творчески развивались, работали над созданием картин с увлечением, преодолевали трудности, узнавали новое и делали для себя открытия в области искусства.

В «серебряном возрасте» люди часто сталкиваются с физическими, когнитивными и социальными изменениями, которые могут повлиять

на их самооценку. Молодость и красота в современном обществе зачастую ценятся выше, чем опыт и мудрость; это может привести к тому, что пожилые люди будут чувствовать себя менее ценными. Уровень самооценки и самоуважения в пожилом возрасте тем выше, чем выше качество жизни и удовлетворенности жизнью пенсионеров. Поэтому педагогическое сопровождение занятий по масляной живописи состоит в том, чтобы создавать позитивную, радостную атмосферу, поднимающую уровень самоуважения и самооценки людей пенсионного возраста.

Программа «Дуэт» по обучению масляной живописи пенсионеров составлена так, чтобы пожилые люди постепенно, от простого к сложному, осваивали приемы работы с красками (автор А. С. Жирнова). В программе определены творческие задачи в соответствии с реальными возможностями человека пенсионного возраста.

Педагогу для эффективного обучения живописи людей пенсионного возраста важно понимать их тип самооценки. Педагогическое сопровождение обучения масляной живописи учитывает тип самооценки пенсионеров и способствует повышению уверенности, позволяет людям выражать себя творчески, помогает решить некоторые социальные проблемы людей преклонного возраста. К. А. Меликова отмечала, что «художественная деятельность, как одна из ведущих моделей благополучного старения, способна влиять на ослабление негативизма в отношении людей старшего возраста и предотвращение межвозрастных конфликтов в социуме [9, с. 4–5].

Исходя из вышеперечисленных аргументов, определим цель статьи: проследить, каким образом можно организовать педагогическое сопровождение людей «серебряного возраста» с разным типом самооценки при освоении основ масляной живописи.

Методология и методы исследования

Реализации цели исследования препятствует ряд объективных трудностей: огромный объем информации, которую необходимо донести до пенсионера, наличие разных видов живописных приемов «множественность эпохальных стилистических моделей и национальных школ, требующих объяснений с позиции особенности ментальности эпохи или нации» [8, с. 5]. Для преодоления этих сложностей и раскрытия заявленной темы статьи обратимся к научной литературе и определимся с дефинициями понятий, заявленных в заглавии.

Педагогическое сопровождение учащихся... |

Педагогическое сопровождение — «помощь, поддержка и содействие, специальным образом организованная деятельность, направленная на достижение целей...» [6, с. 25]. Педагогическое сопровождение обучения людей «серебряного возраста» при освоении основ масляной живописи заключается в помощи в организации учебного процесса, организации и проведении консультаций по выбору художественных материалов и инструментов. Оно реализуется при организации художественной деятельности по освоению различных техник масляной живописи (гризайль, ала-прима, пуантилизм и т. д.). Педагогическое сопровождение проявляется и в психологической поддержке при творческом поиске, в результате которого создаются новые композиции. Обучающимся оказывается содействие в получении знаний по истории искусства, живописи, по эстетическому развитию. «Благодаря скрупулезной работе с научной литературой... педагогу... удастся грамотно составить концептуальный каркас каждого занятия, регулировать выполнение намеченных планов, что позволяет обучаемым в посильном темпе на определенном уровне сложности...» получать знания, осваивать навыки и овладевать программным материалом [2, с. 67].

Особенности педагогического сопровождения во многом зависят от типа самооценки обучающихся. Для определения типов самооценки обучающихся на занятиях по масляной живописи обращались к таким методам исследования, как наблюдение и беседа. Эти методы позволяют получить конкретный фактический материал, который впоследствии можно было бы проанализировать, а результаты исследования активно внедрять в педагогическую практику.

Метод наблюдения — «целенаправленная, систематическая фиксация специфики протекания тех или иных педагогических явлений, проявлений в них личности, коллектива, группы людей, получаемых результатов» [4, с. 84]. Наблюдение проводилось во время занятий, негласно, без объявления обучающимся. После завершения каждого занятия результаты наблюдений фиксировались педагогом по следующим пунктам:

- реакция на объяснение новой темы педагога в начале занятия;
- отношение к советам педагога;
- реакция на мнения других обучающихся;
- восприятие похвалы или критики педагога;
- наблюдение за технологией выполнения заданий;

- отношение к своей творческой работе;
- отношение к творческой работе других обучающихся.

Проводились беседы для определения самооценки обучающихся «серебряного возраста», которое невозможно без организации педагогического взаимодействия.

Педагогическое взаимодействие, согласно словарю педагогических терминов, — это «особая форма связи между участниками образовательного процесса» [3]. Педагогическое взаимодействие при обучении живописи предусматривает эмоциональную деятельность, эстетические переживания при общении с произведениями искусства, оно не может быть без интеллектуального взаимообогащения участников образовательного процесса — педагога, владеющего опытом обучения масляной живописи, и обучающихся пенсионеров с разнообразным богатым жизненным опытом. Взаимодействие между преподавателем живописи и обучающимися пенсионного возраста — это совместная деятельность, предполагающая как обучающее воздействие со стороны преподавателя, так и учебные действия со стороны учащихся.

Обратимся к дефиниции: самооценка — это «оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей» — так объясняется это понятие в учебном справочном пособии [14, с. 107]. На занятиях по живописи происходит самооценка пенсионером своих творческих возможностей, своих способностей к живописи, восприятию цвета и формы. В творческой группе, где проходят занятия по живописи, есть возможность проводить анализ и оценку творческих успехов одного обучающегося по сравнению с достижениями, творческими успехами других учащихся. Согласно словарю творческий успех — это «удачное завершение, положительный результат» [13, с. 522]. Творческий успех определяется не только тем, насколько автор доволен результатом своего творчества. Не менее важна другая сторона творческого успеха — одобрение со стороны других: педагога, друзей по группе, детей, родственников и знакомых. Признание успеха может быть зафиксировано непосредственно в группе, где проводятся занятия, или на выставках, которые организуются по окончании курса обучения в проекте «Активное долголетие».

Обратимся к другому значению самооценки — это «умение оценивать себя; личностное суждение о собственной ценности; самооценка есть соотношение успеха и притязаний личности [5]. В этом опреде-

лении самооценки подразумевается заявка на успех, и, следовательно, перед участниками проекта «Активное долголетие», которые занимаются масляной живописью, встает вопрос, как следует осваивать (рисунок, композицию, основы цветоведения, технику живописи), чтобы можно было оценить результат творческой работы, как успех, успех ожидаемый и запланированный.

А. Маслоу считал, что самооценка связана с процессом становления самоактуализирующейся личности. Согласно Маслоу, все люди обладают потребностью или стремлением к стабильному и прочному ощущению собственной ценности или самоуважению, они нуждаются в такой оценке как от самих себя, так и со стороны окружающих [7, с 131].

А. Адлер утверждал, что в каждом человеке есть чувство неполноценности, которое он считал врожденным человеческим состоянием, а человек, развивая свои способности, компенсирует это чувство [1].

Самооценка пенсионеров, которые учатся живописи, будет повышаться, если они будут овладевать навыками грамотного изображения. При этом следует учитывать мнение Л. Г. Савенковой, которая утверждает, что «научение грамотно рисовать какой-либо предмет вне взаимосвязи его с жизнью и средой человека бессмысленно» [12, с. 10]. Поэтому аудиторные занятия живописью не следует отрывать от окружающей среды, больше обращать внимание на красоты природы или на своеобразие городской среды.

Обучение различным живописным приемам следует сочетать с использованием различных типов учебной информации (информация из сети Интернет, анализ альбомов, видеороликов, репродукций картин, прослушивание музыкальных произведений в соответствии с темой занятия и др.), то есть применять мультимедийное обучение. Теория мультимедийного обучения Р. Э. Майера состоит в том, чтобы в процессе обучения информация передавалась синхронно, как визуально, так и вербально, желательно с использованием динамических образов [18].

На каждом занятии педагог проводит беседу для определения уровня освоения информации в процессе обучения основам масляной живописи. В беседе выясняется и уровень самооценки обучающихся.

У. Джеймс определил два рода самооценки: «...самодовольство и недовольство собой» [10]. Если подобрать синонимы для слова «самодовольство», то это беспорность, самолюбование, высокомерие,

тщеславие, самопочитание, заносчивость — слова, которые можно объединить понятием «необъективная завышенная самооценка». Для словосочетания «недовольство собой» синонимами будут самоунижение, неуверенность, скромность, отчаяние, конфуз, смущение. Эти слова можно объединить понятием «необъективная заниженная самооценка». То есть самооценка может быть завышенной, и тогда педагогу сложно «достучаться» до пенсионера в его гордости, недоступной самоуверенности, указывая ему на ошибки, объясняя причины появления живописных «промашек» и советуя их устранить. Пенсионеры, для которых характерен второй тип самооценки (по У. Джеймсу), обладают повышенной тревожностью, скромностью, неуверенностью, что может препятствовать успешному обучению живописи. Будущего художника, вечно сомневающегося и опасющегося за результат своей работы, также сложно научить. Таким образом, самооценка оказывает влияние на творчество человека, при этом может либо поддерживать на пути к самореализации, либо подрывать ее, становясь источником значительных трудностей.

Исходя из опыта работы в проекте «Активное долголетие», можно определить и третий тип самооценки — объективная самооценка. Пенсионеры, обладающие таким типом самооценки, уверены в себе, стремятся достичь успехов по овладению живописными приемами и стараются постичь основы масляной живописи. При этом они могут сформулировать и представить объективный отчет, что получилось хорошо, а над чем надо работать. К своим неудачам они относятся спокойно, как к определенной ступени в обучении; пытаются определить, где не учли советов педагога, и как достичь запланированных результатов.

Результаты исследования

Для определения типов самооценки пенсионеров на занятиях по масляной живописи обращались к таким методам исследования, как наблюдение и беседа. При выборе методов исследования учитывается возможность получения конкретного фактического материала, который впоследствии можно было бы проанализировать.

При работе с пожилыми людьми необходимо обратить внимание, что самооценка молодого человека и пожилого отличается. Взаимодействие с учащимися пенсионного возраста требует особого индивидуального подхода, учитывающего их психологические особенности. В отличие от молодых людей пожилые часто имеют более

негативную самооценку, что обусловлено как физическими, так и социальными изменениями, сопровождающими старость. Зарубежные исследования показали «... что сильное чувство одиночества связано с многочисленными проблемами со здоровьем (например, депрессией, риском смертности)» [17, с. 92].

На занятиях живописью маслом в рамках проекта «Активное долголетие» пожилые люди чувствуют себя более уверенными и более мотивированными к совершенствованию своих навыков. Занятия привлекают людей «серебряного возраста», поскольку предоставляют и возможность общаться с другими людьми этой же возрастной группы, что особенно ценно тем людям, которые испытывают одиночество. Одиночество является одним из факторов, побуждающих пенсионеров посещать занятия по живописи. К человеку, испытывающему чувство одиночества, требуется индивидуальный подход, ведь это «один из психогенных факторов, влияющих на эмоциональное состояние человека, попавшего в условия изоляции от других людей или оказавшегося в непривычной, измененной обстановке» [4, с. 99].

Борьба с одиночеством среди пожилых людей требует комплексного подхода, учитывающего различные типы одиночества, стратегии вмешательства и поддержки одинокого человека. Необходимо использовать широкий спектр вмешательств, адаптированных к уникальным потребностям конкретного человека. «Вмешательства должны не только учитывать конкретные характеристики проблем, но также качества и контекст человека [15, с. 93]. Более того, чтобы вмешательство в ситуацию одиночества было успешным, пожилой человек должен (1) осознавать свое одиночество (2), быть готовым справиться с ним и (3) иметь возможность участвовать во вмешательстве [16, с. 102].

Поддержка одинокого человека направлена на улучшение социальных связей, организацию групповых и индивидуальных занятий живописью. Пожилые люди могут оказывать поддержку другим пенсионерам, что также снижает вероятность одиночества.

Произведения, выполненные в технике масляной живописи, традиционно оценивались значительно выше, чем работы, выполненные в других техниках. Масляные краски на холсте не выцветают, сохраняют свои качества в течение долгого времени. Вероятность того, что их творческая работа будет долго храниться в семье, может стать уникальным ценным подарком друзьям или даже продана за достойную цену,

вселяет в пенсионеров уверенность в актуальности обучения этим видом изобразительного искусства. Люди пенсионного возраста сталкиваются с определенным этапом, когда наступает время перейти на «вторые роли». В этот момент важно сохранить высокую самооценку, не упустить, поддержать и дать понять, что, будучи на пенсии, они продолжают быть значимыми людьми. Иначе это может привести к снижению самооценки, поскольку люди могут чувствовать себя менее ценными, когда их роль в обществе сокращается. В свою очередь, появляется отстраненность, которая приводит к чувству изолированности, и люди пенсионного возраста могут начать сомневаться в своих способностях и ценности.

Обсуждение результатов

По результатам наблюдений и при проведении бесед выявляются разные типы самооценки обучающихся. Это заниженная, завышенная и объективная самооценка.

1. Результаты наблюдения и проведения бесед выявили следующие характеристики обучающихся с заниженной самооценкой.

Ярко проявляется неуверенность обучающихся в том, что материал, с которым педагог их знакомит в начале занятия, воспринят в полной мере. Неуверенность проявляется и в том, что одни обучающиеся задают много вопросов, уточняя полученную информацию, при этом могут задавать вопросы не по теме; другие, наоборот, нерешительны, новый стесняются задавать вопросы, полагая, что окружающие осудят их за излишнюю навязчивость, активность. У обучающихся с заниженной самооценкой наблюдается особая реакция на советы педагога: стремление быстро (немного суетливо) сразу же исправить ошибки, практически не размышляя над их причинами. Оценку и суждения других обучающихся пенсионеры с заниженной самооценкой ставят выше собственных, при этом стараются подстроиться под чужие художественные вкусы и эстетические предпочтения. На восприятие похвалы реагируют скромно, без каких-либо комментариев. Критику педагога воспринимают остро, а последующие действия (смешивание красок, выбор способа нанесения мазков и т. д.) опасаются выполнять самостоятельно.

Пенсионеры с заниженной самооценкой зачастую не соблюдают последовательности выполнения заданий (создание рисунка композиции, наложение красок в определенной последовательности и т. д.) и

Педагогическое сопровождение учащихся... |

стараясь задание завершить быстро, хаотически выполняя сразу несколько этапов создания картины. Таким образом они стараются показать свое усердие, однако при этом получается негативный результат. Наблюдается неудовлетворенность, негативное отношение к результатам своей творческой работы. Часто можно слышать их высказывания: «У меня не получилось... У соседа получилось лучше... Я не смогу освоить эту композицию/тему/технику живописи/гармонию цветов...» Но к творческим работам других обучающихся относятся с завышенной оценкой.

Учащиеся пенсионного возраста с **заниженной самооценкой** с большей вероятностью ограничивают свой творческий потенциал, стараются избегать экспериментов и не рискуют. Они боятся неудачи в творческом процессе и бесконечно сомневаются в собственных способностях, что может привести к упущенным возможностям. Такие люди «серебряного возраста» опасаются выражать свои чувства в цвете, стараются уйти от создания сложных композиций, что ведет к ограничению создания художественных образов в живописном решении.

Для таких обучающихся **педагогическое сопровождение** будет направлено на формирование положительных эмоций на занятиях, которые устраняли бы чувство настороженности, неуверенности в своих силах. Стремление повысить самооценку учащихся «серебряного возраста» с низкой самооценкой является не менее важной задачей для преподавателя, чем научить их писать маслом. На занятиях по масляной живописи педагог занимается налаживанием позитивной обратной связи, поощрением успехов и созданием образовательной среды, в которой учащиеся пожилого возраста чувствуют себя принятыми и понятыми.

2. По результатам проведения бесед и наблюдений за учащимися «серебряного возраста», у которых выявилась завышенная самооценка, можно проследить следующие характеристики.

Проявляется уверенность (а иногда и псевдоуверенность) в том, что объяснение нового материала педагогом воспринято в полной мере. Обучающиеся чаще всего не задают вопросов, полагая, что им все ясно. На занятии обучающиеся с завышенной самооценкой могут реагировать на советы и замечания педагога не вполне адекватно, не стремятся понять причины ошибок. Они активно проявляют свою самостоятельность, любят проводить эксперименты и проявлять инициативу.

циативу. Мнение и точки зрения других обучающихся люди «серебряного возраста» с **завышенной самооценкой** практически не учитывают. Свои эстетические предпочтения считают непогрешимыми, почти идеальными. На восприятие похвалы реагируют шумно, бурно, а успех и достижения чаще всего объясняют своим хорошо развитым художественным вкусом. Наблюдение за пенсионерами с завышенной самооценкой по соблюдению алгоритма выполнения заданий (создание композиции, наложение красок в определенной последовательности и т. д.) показало, что они чаще придерживаются своей точки зрения в соблюдении последовательности, редко следуя за объяснениями педагога. Пенсионеры с завышенной самооценкой чаще всего высоко оценивают результаты своей творческой работы. К творческим работам других обучающихся относятся иногда с объективной оценкой, иногда помогают советами. Изредка обучающиеся с таким видом самооценки относятся несколько свысока к чужим творческим работам.

Для обучающихся «серебряного возраста» с завышенной самооценкой характерна уверенность в себе, оптимизм и чувство собственного достоинства. В работе с ними педагогическое сопровождение следует организовывать, отмечая их достижения и поддерживая их инициативы. Однако важно избегать похвалы, которая может восприниматься как снисходительная или фальшивая. Преподаватель должен ставить перед ними сложные творческие задачи, чтобы стимулировать их рост и развитие.

3. По результатам проведения бесед и наблюдений за учащимися «серебряного возраста», которые придерживаются **объективной самооценки**, выявились следующие характеристики.

Появляется уверенность в том, что объяснение педагогом нового материала воспринято в полной мере. При необходимости обучающиеся задают вопросы, которые сформулированы по существу, емко и кратко. На занятии обучающиеся с позитивной самооценкой адекватно реагируют на советы педагога, стремятся понять причины ошибок, рассматривают варианты их исправления, проявляя самостоятельность. К мнению других обучающихся пенсионеры с объективной самооценкой прислушиваются, при этом стараются их понять, если они конструктивные, но под художественные вкусы и эстетические предпочтения других не подстраиваются. На восприятие похвалы реагируют скромно, могут объяснить, в чем суть их успеха и достижений. Наблюдение за пенсионерами с объективной самооценкой по соблю-

дению алгоритма выполнения заданий показало, что они аккуратны в соблюдении последовательности, четко следуют объяснениям педагога.

У пенсионеров с объективной самооценкой отношение к результатам своей творческой работы может быть и положительным, и отрицательным. Если что-либо у них не получилось, они пытаются выяснить причины неудачи. К творческим работам других обучающихся относятся с объективной оценкой, помогают советами и комментируют свой удачный опыт работы над творческим заданием.

Таким образом, на занятиях по масляной живописи можно наблюдать, что учащиеся «серебряного возраста» с объективной самооценкой верят в свои способности, с большей вероятностью будут ставить перед собой амбициозные цели и добиваться их. Они также более устойчивы к неудачам, меньше сомневаются, потому что у них есть прочная основа — уверенность в себе, на которую можно опереться. Такие учащиеся любят экспериментировать, самостоятельно осваивают новые технологии живописи (гризайль, ала-прима, пуантилизм и др.), пробуют освоить различные виды композиции.

То, как участники занятий по живописи воспринимают свои шансы на успех при создании живописной работы, существенно влияет на результаты, которых они достигают в творчестве. Поэтому очень важно людям «серебряного возраста» иметь объективную самооценку, если они стремятся достичь успехов по овладению живописными приемами и стремятся к созданию интересной творческой работы.

Возможна ли коррекция самооценки для людей пенсионного возраста? На наш взгляд, возможность изменения самооценки велика. Для пенсионеров коррекция самооценки имеет немалое значение в раскрытии их творческого потенциала, в приобщении к различным видам искусства, в том числе и к живописи, что ведет в конечном счете к возможности жить более интересной, насыщенной разными положительными эмоциями жизнью.

Сформулируем основные рекомендации педагогического сопровождения занятий по масляной живописи в группах пенсионеров, направленных на коррекцию их самооценки:

- общение в уважительном, доверительном, спокойном и доброжелательном тоне, не повышая голоса;
- создание условий для повышения самооценки: акцентировать внимание на удачных художественных решениях;

- формирование оптимистических установок: внушать уверенность в том, что ошибки всегда можно исправить, результат будет положительный, если прислушиваться к советам преподавателя;
- формулирование заданий и выполнение творческих работ с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; избегать соревнований, выполнения работ на время или скорость;
- поиск оснований для похвалы, не проводя сравнений с работами других пенсионеров группы.

Эти рекомендации носят лишь общие черты и могут быть адаптированы к индивидуальным потребностям и возможностям учащихся при обучении живописи. Следуя этим общим рекомендациям, педагогу необходимо подбирать, компоновать и уточнять их, учитывая особенности каждого.

Заключение

Педагогическое сопровождение помогает адаптировать методы обучения к индивидуальным потребностям пожилых учащихся. Для учащихся с высокой самооценкой важно признавать их сильные стороны, поощрять реалистичную самооценку. Для учащихся с низкой самооценкой необходимо создать позитивную и поддерживающую атмосферу, помочь сосредоточиться на сильных сторонах и избегать сравнений с другими. Необходимо признавать их усилия и достижения, а также предоставлять положительную обратную связь, чтобы повысить их мотивацию и уверенность в себе. Преподаватель должен создавать благоприятную и поддерживающую среду, которая будет способствовать росту и развитию всех учащихся, независимо от их самооценки.

Таким образом, педагогическое сопровождение обучения людей пенсионного возраста с разным уровнем самооценки, где преподаватель выступает в качестве консультанта, наставника, помощника, заключается в:

- помощи в организации художественного процесса, организации и проведении консультаций по выбору художественных материалов и инструментов (краски, кисти, мастихины, холсты, разбавители, грунт и т. д.);
- организации художественной деятельности по освоению различных техник масляной живописи (гризайль, ала-прима, пуантилизм и т. д.);
- поддержке в творческом поиске при создании композиций (пейзаж, натюрморт, жанровые композиции, портрет);

Педагогическое сопровождение учащихся... |

– содействие в получении знаний по истории искусства, истории живописи;

– в достижении намеченных результатов в творческом развитии.

Освоив основы масляной живописи, пенсионеры приходят к мысли познакомиться с этим видом искусства своих детей или даже внуков, родственников помоложе или соседей. Общение пожилых людей с представителями других возрастных групп приносит пользу, поскольку расширяет круг общения, уменьшает социальную изоляцию и способствует обмену знаниями и опытом.

Положительные результаты обучения, успехи при освоении создания художественного образа могут привести к изменению качества жизни создателей художественных произведений — людей «серебряного возраста».

Список источников

1. *Адлер А.* [Электронный ресурс] URL: <https://proza.ru/2014/04/12/1685?ysclid=lvwqwsml388353490> (дата обращения: 07.05.2024).
2. *Быкасова Л. В.* Формирование культуры субъекта: этика ответственности современного педагога / Народное и декоративное искусство — основа духовно-нравственной культуры. Сб. науч. статей по матер. Всерос. науч.-практ. конф. «Формирование духовно-нравственной культуры обучающихся посредством народных традиций и декоративно-прикладного искусства» в рамках проведения Года культурного наследия народов России, 27 октября 2022 года / Ред.-сост. Н. В. Севрюкова. С. 63–68.
3. *Вишнякова С. М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. 2-е изд., стер. М.: Academia, 2005. 173 [2] с.
5. *Краткий педагогический словарь* / Андреева Г. А., Вяликова Г. С., Тютюкова И. А. М.: Ин-т общегуманитар. исслед.; В. Секачев, 2005. 180 с.
6. *Мазеина Ю. В.* Педагогическое сопровождение: понятие, сущность, характеристика // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2014. № 3 (23). С. 25–27.
7. *Маслоу А.* По направлению к психологии бытия / Пер. с англ. Е. Рачковой. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 272 с.
8. *Медкова Е. С.* История эпохальных художественных моделей мира: Учеб. пособ. в 2 ч. Ч. 1. М.: Российский университет дружбы народов (РУДН), 2022. 87 с.
9. *Меликова К. А.* Художественная деятельность как форма социокультурной активности людей третьего возраста в российских мегаполисах: автореф. дис. ... канд. культур. М.: 2020. 24 с.
10. *Молчанова О. Н.* Самооценка: теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособ. 3-изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2021. 392 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1588078> (дата обращения: 07.05.2024).
11. *Осмоловская И. М.* Дидактика: от классики к современности: монография. М.; СПб.: Нестор-История, 2020. 248 с.
12. *Савенкова Л. Г.* Воспитательная сила искусства в образовании / Юсовские чтения. Социокультурный портрет современного ребенка: российский и зарубежный опыт. Сб. науч. ст. по матер. XX Межд. науч.-практ. конф. «Социокультурный портрет современного ребенка: рос-

сийский и зарубежный опыт. Юсовские чтения (к 85-летию Б.П. Юсова)» (31.10.2019–01.11.2019) / Науч. ред. Е. П. Олесина, ред.-сост. О. И. Радомская; под общ. ред. Л. Г. Савенковой. М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020. С. 3–17.

13. Словарь русского языка в 4 томах (Малый академический словарь) / Под ред. А. П. Евгеньевой. 1985–1988 гг. Том IV, 797 с.

14. *Тотькова И. А.* Педагогический тезаурус: учебное справочное пособие. М.: В. Секачев, 2016. 160 с.

15. *De Witte, Jasper, Tine Van Regenmortel.* An empowerment perspective on loneliness among older persons. Silver Empowerment: Fostering Strengths and Connections for an Age-Friendly Society, edited by Jasper De Witte and Tine Van Regenmortel, Leuven University Press, 2023. P. 89–114.

16. Fokkema&vanTilburg. Citation for published version (APA): De Witte, J., & Van Regenmortel, T. An empowerment perspective on loneliness among older persons. In T. Van Regenmortel, & J. De Witte (Eds.), Silver Empowerment: Fostering strengths and connections for an age-friendly society Leuven University Press. 2023. P. 88–113.

17. Holt-Lunstad et al., 2015; Ward et al., 2021, This content downloaded from 188.35.22.8 on Tue, 30 Apr 2024 10:10:25 +00:00All use subject to <https://about.jstor.org/terms> Этот контент загружен с 188.35.22.8 во вторник, 30 апреля 2024 10:10:25 +00:00Все виды использования подлежат <https://about.jstor.org/> <https://doi.org/10.2307/j.ctv35r3v37.7>. Accessed 30 Apr. 2024

18. *Mayer R. E.* Multimedia learning. 7th printing NY:Cambridge University Press, 2005.

References

1. *Adler A.* [Jelektronnyj resurs] URL: <https://proza.ru/2014/04/12/1685?ysclid=lvwgwsm0bl388353490> (data obrashhenija: 07.05.2024). [In Rus].

2. *Bykasova L. V.* Formirovanie kul'tury sub'ekta: jetika otvetstvennosti sovremennogo pedagoga / Narodnoe i dekorativnoe iskusstvo — osnova duhovno-nravstvennoj kul'tury. Sb. nauch. statej po mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. «Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury obuchajushhihsja posredstvom narodnyh tradicij i dekorativno-prikladnogo iskusstva» v ramkah provedenija Goda kul'turnogo nasledija narodov Rossii, 27 oktjabrja 2022 goda / Red.-sost. N. V. Sevryukova. S. 63–68. [In Rus].

3. *Vishnjakova S. M.* Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Kljuchevye ponjatija, terminy, aktual'naja leksika. M.: NMC SPO, 1999. 538 s. [In Rus].

4. *Kodzhaspirova G. M.* Pedagogicheskij slovar': dlja studentov vyssh. i sred. ped. uceb. zavedenij / G. M. Kodzhaspirova, A. Ju. Kodzhaspirov. 2-e izd., ster. M.: Academia, 2005. 173 [2] s. [In Rus].

5. *Kratkij pedagogicheskij slovar' / Andreeva G. A., Vjalikova G. S., Tjut'kova I. A. M.: In-t obshhchegumanitar. issled.; V. Sekachev, 2005. 180 s. [In Rus].*

6. *Mazeina Ju. V.* Pedagogicheskoe soprovozhdenie: ponjatje, sushhnost', harakteristika // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. 2014. № 3 (23). S. 25–27. [In Rus].

7. *Maslou A.* Po napravleniju k psihologii bytija / Per. s angl. E. Rachkovej. M.: Izd-vo JekSMO-Press, 2002. 272 s. [In Rus].

8. *Medkova E. S.* Istorija jepohal'nyh hudozhestvennyh modelej mira: Uceb. posob. v 2 ch. Ch. 1. M.: Rossijskij universitet družby narodov (RUDN), 2022. 87 s. [In Rus].

9. *Melikova K. A.* Hudozhestvennaja dejatel'nost' kak forma sociokul'turnoj aktivnosti ljudej tret'ego vozrasta v rossijskikh megapolisah: avtoref. dis. ... kand. kul'tur. M.: 2020. 24 s. [In Rus].

10. *Molchanova O. N.* Samoocenka: teoreticheskie problemy i jempiricheskie issledovanija: uceb. posob. 3-izd., ster. M.: FLINTA, 2021. 392 s. [Jelektronnyj resurs]. URL: <https://znanium.com/catalog/product/1588078> (data obrashhenija: 07.05.2024). [In Rus].

11. *Osmolovskaja I. M.* Didaktika: ot klassiki k sovremennosti: monografija. M.; SPb.: Nestor-Istorija, 2020. 248 s. [In Rus].

12. *Savenkova L. G.* Vospitatel'naja sila iskusstva v obrazovanii / Jusovskie chtenija. Sociokul'turnyj portret sovremennogo rebenka: rossijskij i zarubezhnyj opyt. Sb. nauch. st. po mater. HH Mezhd. nauch.-prakt. konf. «Sociokul'turnyj portret sovremennogo rebenka: rossijskij i zarubezhnyj opyt. Jusovskie chtenija (k 85-letiju B.P. Jusova)» (31.10.2019–01.11.2019) / Nauch. red. E. P. Olesina, red.-sost.

Педагогическое сопровождение учащихся... |

O. I. Radomska; pod obshh. red. L. G. Savenkovej. M.: FGBNU «IHOiK RAO», 2020. S. 3–17. [In Rus].

13. Slovar' russkogo jazyka v 4 tomah (Malyj akademicheskij slovar') / Pod red. A. P. Evgen'evoj. 1985–1988 gg. Tom IV, 797 s. [In Rus].

14. *Tjut'kova I. A.* Pedagogicheskij tezaurus: uchebnoe spravocnoe posobie. M.: V. Sekachev, 2016. 160 s. [In Rus].

15. *De Witte, Jasper, Tine Van Regenmortel.* An empowerment perspective on loneliness among older persons. Silver Empowerment: Fostering Strengths and Connections for an Age-Friendly Society, edited by Jasper De Witte and Tine Van Regenmortel, Leuven University Press, 2023. P. 89–114.

16. Fokkema&vanTilburg. Citation for published version (APA): De Witte, J., & Van Regenmortel, T. An empowerment perspective on loneliness among older persons. In T. Van Regenmortel, & J. De Witte (Eds.), Silver Empowerment: Fostering strengths and connections for an age-friendly society Leuven University Press. 2023. P. 88–113.

17. Holt-Lunstad et al., 2015; Ward et al., 2021, This content downloaded from 188.35.22.8 on Tue, 30 Apr 2024 10:10:25 +00:00All use subject to <https://about.jstor.org/terms> Jetot kontent zagruzen s 188.35.22.8 vo vtornik, 30 aprilja 2024 10:10:25 +00:00Vse vidy ispol'zovanija podlezhat <https://about.jstor.org/> <https://doi.org/10.2307/j.ctv35r3v37.7>. Accessed 30 Apr. 2024

18. *Mayer R. E.* Multimedia learning. 7th printing NY:Cambridge University Press, 2005.

Информация об авторах

Н. В. Севрюкова — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник

А. С. Жирнова — специалист УМП ГАОУ ВО МГПУ, аспирант 1-го курса обучения

Information about the authors

N. V. Sevryukova — PhD (Education), Senior Researcher

A. S. Zhirnova — UMR specialist, Graduate student

Статья поступила в редакцию 10.06.2024; одобрена после рецензирования 22.07.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 10.06.2024; approved after reviewing 22.07.2024; accepted for publication 17.09.2024.

Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 187–200.
 Domestic and foreign pedagogy. 2024. Vol. 1, no. 5 (101). P. 187–200.

Научная статья

УДК 37.01

doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-187-200

ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ПОЗДНЕГО МОДЕРНА: К ВОПРОСУ О СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ОСНОВАНИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Александр Андреевич Гиринский¹, Анастасия Олеговна
 Лепетюхина²

¹ НИУ «Высшая школа экономики», Москва, Россия

² Московский международный салон образования,
 Москва, Россия

¹ agirinskiy@gmail.com

² a.lepetiukhina@gmail.com

Аннотация. В данной статье представлен анализ современных тенденций, определяющих развитие философии образования и популярность концепций, которые сегодня существуют в сфере педагогики. Авторы разбирают понятие общества «позднего модерна», опираясь на современные социологические теории (З. Бауман, У. Бек, Э. Гидденс, Г. Люббе, А. Реквиц и др.). Демонстрируются и описываются основные черты современной социокультурной ситуации: гибкость, «текучесть», неопределенность, гибридность. Подчеркивается, что смена «знаниевой» парадигмы образования на «компетентностную» связана с реакцией на доминирующие в обществе «позднего модерна» процессы. Рубежным этапом становятся 1970-е годы: глубокий социальный и экономический кризис на Западе радикально меняет образовательную повестку. Господствующей социальной теорией становится неоллиберализм, происходит демонтаж государства всеобщего благосостояния. Ответом на доминирование новой социальной парадигмы становится «компе-



А. А. Гиринский



А. О. Лепетюхина

тентностный подход», который призван подготовить «нового человека»: не специалиста индустриального профиля, а гибкого, адаптивного человека, оснащенного универсальными умениями и навыками. Таким образом, в статье доказывается, что изменение образовательной повестки связано с трансформацией социокультурных и экономических условий существования западных обществ во второй половине XX века. В заключительной части авторы анализируют современную российскую ситуацию и показывают, в какой степени современной России стоит ориентироваться на «компетентностную» парадигму. Авторы полагают, что сегодня перед Россией стоит задача «реставрации» индустриального общества в новых условиях (обеспечение «технологического суверенитета»), а значит, не только «компетентностный», но и «знаниевый» подход остается актуальным. Основная задача заключается в нахождении баланса между двумя парадигмами.

Ключевые слова: индустриализация, образование, философия, модерн, социология, технологический суверенитет, компетенции

Благодарности: статья подготовлена в ходе проведения исследования/работы в рамках Программы фундаментальных исследований Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ).

Для цитирования: Гиринский А. А., Лепетюхина А. О. Образование в эпоху позднего модерна: к вопросу о социокультурных основаниях компетентностного подхода // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 5 (101). С. 187–200. doi: 10.24412/2224-0772-2024-101-187-200

Original article

EDUCATION IN THE LATE MODERN ERA: TOWARDS THE QUESTION OF THE SOCIO-CULTURAL FOUNDATIONS OF THE COMPETENCE-BASED LEARNING

Alexander A. Girinskiy¹, Anastasia O. Lepetiukhina²

¹ HSE University, Moscow, Russia

² Moscow International Education Fair, Moscow, Russia

¹ agirinskiy@gmail.com

² a.lepetiukhina@gmail.com

Abstract. This article presents an analysis of modern trends that determine the development of the philosophy of education and the popularity of concepts that exist today in the field of pedagogy. The authors analyze the concept of a “late modern” society, relying on modern sociological theories (Z. Bauman, W. Beck, E. Giddens, G. Lubbe, A. Reckwitz, etc.). The main features of the modern socio-cultural situation are demonstrated and described: flexibility, “fluidity”, uncertainty, hybridity. It is emphasized that the change of the “knowledge” paradigm of education to the “competence”

is associated with a reaction to the dominant processes in the “late modern” society. The 1970s become a turning point: a deep social and economic crisis in the West radically changes the educational agenda. Neoliberalism becomes the dominant social theory, and the welfare state is dismantled. The response to the dominance of the new social paradigm is the “competency-based approach”, which is designed to prepare a “new person”: not an industrial specialist, but a flexible, adaptive person equipped with universal skills and abilities. Thus, the article proves that the change in the educational agenda is associated with the transformation of the socio-cultural and economic conditions of existence of Western societies in the second half of the twentieth century. In the final part, the authors analyze the current Russian situation and show to what extent modern Russia should focus on the “competency-based” paradigm. The authors believe that today Russia faces the task of “restoring” the industrial society in new conditions, which means that not only the “competency-based” but also the “knowledge-based” approach remains relevant. The main task is to find a balance between the two paradigms.

Keywords: industrialization, education, philosophy, modernity, sociology, technological sovereignty, competencies

Acknowledgements: The article was prepared during the research/work within the framework of the Fundamental Research Program of the National Research University Higher School of Economics (HSE).

For citation: Girinskiy A. A., Lepetiukhina A. O. Education in the late modern era: towards the question of the socio-cultural foundations of the competence-based learning. *Domestic and Foreign Pedagogy*. 2024;1(5): 187–200. (In Russ.). doi: 10.24412/2224–0772–2024–101–187–200

Постановка проблемы: общество «позднего модерна» и его черты

Современное общество переживает серьезные изменения. В конце прошлого века человечество вступило в новый этап развития, который принято называть «постиндустриальным» (Д. Белл) [4]. Однако данная характеристика отражает лишь узкую экономическую характеристику происходящих изменений, к тому же характерную лишь для развитых стран ядра капиталистической системы. Поиском более точного и объемного определения происходящих изменений занимаются современные социологи и культурологи. Краткий анализ работ в этой области показывает, что *основной характеристикой настоящего времени является его «неопределенность», «незавершенность», проблематичность определения доминирующей черты развития.* В современной социологии существующий сегодня тип общества принято называть «поздним модерном», это общество начало складываться в 1970-е годы прошлого века и на рубеже веков стало доминирующей моделью социальных отношений [2].

Немецкий культуролог Г. Люббе называет основной чертой современности «сокращение пребывания в настоящем», подчеркивая увеличение темпа происходящих изменений: «...чем скорее надвигается фронт нового, тем быстрее каждое конкретное состояние вещей утрачивает долю своей темпоральной однозначности. Любые прорывы в будущее становятся жертвами исторического срока, в пределах которого мы осмысленно можем образовать понятия, обладающие, в свою очередь, значимостью лишь в течение некоторого ограниченного времени» [7, с. 13–14]. Увеличение скорости изменений радикально меняет форматы адаптации и приспособления к окружающей реальности, теряют значение традиционные формы образования и воспитания, которые были характерны для человечества еще в начале и середине прошлого века.

Социолог З. Бауман называет современное состояние общества «текущим модерном», он подчеркивает его «индивидуализированный характер», смену форматов и типов идентичности [2]. Согласен с ним и современный немецкий социолог А. Реквиц, называющий современный модерн «обществом сингулярностей» [11]. Исследователи сходятся в том, что социальная реальность становится более гибкой и пластичной, культурные ценности и принципы более разнообразными. Бауман отмечает: «Я полагаю, что непреодолимое ощущение кризиса, в большей или меньшей степени распространившееся среди философов, теоретиков и практиков образования, — это нынешнее воплощение «жизни на распутье», порождающей лихорадочный поиск нового самоопределения, а в идеальном случае и новой идентичности, мало связано с виной, ошибками, недосмотром профессиональных педагогов, равно как и с промахами теории образования, оно проистекает из всеобщего разложения личности, из дерегулирования и приватизации процесса ее формирования, из отрицания авторитетов, полифонии провозглашаемых ценностей и связанной с этим фрагментации жизни, характеризующей наш мир...» [2, с. 159–160]

Э. Гидденс подчеркивает беспрецедентное повышение роли неопределенности в современных социальных процессах эпохи «позднего модерна». Он называет доминирующую эмоцию современного человека «онтологическим беспокойством»: старые нормы и правила уходят в прошлое, а новые не приходят им на смену, увеличение индивидуальной свободы не компенсируется адекватной работой социальных институтов, создающих ощущение безопасности и предсказуемости [5].

Исследователь социологии Э. Гидденс Т. Дмитриев отмечает по этому поводу следующее: «В современных обществах новое знание, выражающееся в новых понятиях, теориях и открытиях, не только делает социальный мир более понятным для нас, но и изменяет саму его природу, направляя его по новым траекториям развития. Благодаря тому, что новое знание всегда подталкивает социальный мир к движению в новых направлениях, современность и является сокрушительной силой, которая не поддается чьему-либо коллективному контролю» [6, с. 31].

Немецкий социолог У. Бек вслед за Гидденсом определяет современное общество как «общество риска», подчеркивая, что человечество утрачивает контроль над той социальной реальностью, в которой вынуждено существовать: «Сегодня можно говорить о сопряженной с риском судьбе человека в эпоху развитой цивилизации, с этой судьбой рождаются, от нее невозможно избавиться никакими усилиями, в отличие от Средних веков, все мы в одинаковой степени предоставлены этой судьбе («маленькая разница», но воздействие ее огромно)...» [3, с. 48]

Более того, стоит отметить, что надежды на политическую и экономическую унификацию мира, популярные в конце XX века и наиболее полно выраженные американским политологом Ф. Фукуямой в работе «Конец истории и последний человек», не оправдались [12]. Короткий период культурной глобализации и попыток выстраивания межкультурного политического диалога в конце прошлого века на наших глазах заканчивается: обостряются старые территориальные и геополитические конфликты, растет экономическая конкуренция, радикально перестраивается мировая финансовая система, новое значение приобретают острые идеологические и религиозные противоречия между отдельными регионами и культурами.

Происходящие вызовы создают фундаментальные риски для национальных систем образования. Ведь образование – наиболее консервативный социальный институт, обеспечивающий воспроизводство социальных норм и преемственность человеческой культуры, адаптацию человека к жизни в обществе (социализацию).

Однако как возможно обеспечение данных функций в обществе, где социальные нормы и преемственность человеческой жизни утрачивают свое привычное значение? Чему должна учить современная школа, если знания и привычные навыки стремительно устаревают?

Образование в эпоху позднего модерна... |

Существуют ли глобальные цели для современного образования, и как найти баланс между «национальным» и «глобальным» в ситуации обострения геополитического и экономического противостояния, утраты надежд на мирное разрешение политических конфликтов? Где проходит граница между здоровым «национальным эгоизмом» и изоляционизмом, который может навредить развитию?

Все эти вопросы требуют детального обсуждения и рефлексии о целях современного образования в новой социокультурной и политико-экономической ситуации. Отдельно необходимо подчеркнуть, что важно учитывать не только глобальный, но и внутренний российский контекст, для того чтобы создать новые эффективные образовательные модели, способные не только справиться с рисками настоящего, но и создать основу для будущего развития и успешной адаптации к стремительной меняющейся реальности.

Глобальный образовательный контекст: реакция на наступление неолиберализма

Современные массовые образовательные системы возникли в XIX веке на Западе и в XX веке стремительно распространились по всему миру. Массовое образование — один из важнейших институциональных элементов общества модерна, обеспечивающий его функционирование. По всей видимости, роль образования как центрального конституирующего элемента социума остается неизменной. Однако содержание целей и задач образования переживает драматические изменения.

Образование эпохи модерна решает несколько ключевых задач:

- успешную адаптацию человека к жизни в обществе, где традиционные, домодерные механизмы социализации значительно ослаблены;
- обеспечение человека базовыми знаниями для успешной деятельности в различных профессиональных областях;
- обеспечение преемственности развития и воспитание лояльности к существующим государственным институтам, идеям и ценностям.

Наибольшее развитие эти процессы получили в период становления индустриального общества. Профессиональные траектории были в значительной степени предсказуемы, набор знаний и навыков для каждой конкретной специальности был стабильным. Динамика индустриаль-

ной трансформации западных обществ во второй половине XX века определялась доминированием сферы государственного регулирования, созданием институтов «государства всеобщего благосостояния», сокращением экономического неравенства, повышением политической значимости роли профсоюзов как выразителей интересов рабочего класса. Схожие процессы происходили и в СССР, где интересы доминирующего в индустриальном обществе рабочего класса были официально провозглашены главной политической ценностью и выполняли системообразующую роль в идеологической системе.

Переворот к современной ситуации произошел в 1970-е годы: западные социологи сегодня называют этот период началом доминирования идеи неоллиберализма, что проявилось в сворачивании институтов «государства всеобщего благосостояния», сокращении финансирования образования, резком снижении политической роли профсоюзов в государстве, «финансиализации» экономики. До сих пор неясно, что явилось главной причиной подобных изменений, хотя очевидно, что они в определенной мере стали ответом на экономический кризис 1973 года. Более того, неясно, являются ли эти тенденции причиной или следствием формирования нового, постиндустриального общества, о котором именно в этот период стали говорить западные социологи и экономисты.

Сокращение обеспечения стабильности общественного развития стало вызовом для системы образования. Ответом стало *смещение фокуса с так называемой «знаниевой парадигмы» к «компетентностной» (competency-based learning)* [15]. Обоснование кажется логичным: в обществе, где старые профессии и жестко связанные с ними наборы знаний и узких навыков исчезают, значение приобретают «универсальные», функциональные компетенции, напрямую не связанные с конкретной профессией или предметным направлением: стрессоустойчивость, критическое и креативное мышление, коммуникативная компетентность и т. д. З. Бауман подчеркивает это следующим образом: «Постоянная и непрерывная технологическая революция превращает обретенные знания и усвоенные привычки из блага в обузу и быстро сокращает срок жизни полезных навыков, которые нередко теряют свою применимость и полезность за более короткий срок, нежели тот, что требуется на их усвоение и подтверждение университетским дипломом...» [2, с. 165]

Однако тенденцию можно объяснить и более радикально: государство больше не может заботиться об обеспечении тебя профессией и необходимыми знаниями, но дает тебе возможность адаптироваться

к этим изменениям и стать более самостоятельным. Таким образом, повышение значимости компетенций в образовании можно рассматривать и как обратную сторону снижения уровня социальной ответственности государства в условиях неолиберализма. *Так, новые тенденции в образовании, по сути, стали ответом на изменение политической и экономической ситуации, компенсацией кризиса.*

Однако, несмотря на политический контекст, новые идеи и подходы действительно позволили заново взглянуть на механизмы образования и конкретные педагогические приемы. *Получили развитие форматы обучения, в которых инициатива и самостоятельность ученика, их развитие и формирование становятся главной целью (problem-based learning, project-based learning, inquiry-based learning). Подверглась значительной «деконструкции» роль учителя: педагог перестал быть источником знаний, а превратился в модератора («фасилитатора»), наставника, сопровождающего ученика в поиске источников знаний, которые тот должен получить самостоятельно, лишь используя внешнюю помощь.*

Размывание традиционных индустриальных сфер значительно расширило сферу запросов самого ученика. Если в обществе стабильных и жестких профессий уровень требований и ожиданий ученика от образования был заранее определен, то в постиндустриальной реальности ценность индивидуальных способностей и личного выбора ученика также значительно повысилась [1]. Внимание стало уделяться не только «жестким» навыкам и развитию предметных знаний, но и мотивациям самого ребенка, его «жизненному миру» (термин из концепции «феноменологического образования»), его личному опыту и развитию у него навыков рефлексии, психологического контроля. Получило также развитие представление о том, что *успешное обучение не обязательно должно быть связано лишь с рациональным познанием, человеческий интеллект многогранен: могут существовать эмоциональный, музыкальный, телесный, художественный интеллекты, развитие которых не менее важно для современного человека (теория Говарда Гарднера).*

Одним из ответов на наступление неолиберализма также стала так называемая критическая педагогика (П. Фрейре, П. Макларен, И. Иллич и т. д.), генетически связанная с идеями марксизма. Данные авторы констатировали «смерть» современной массовой школы и настаивали на принципиальном расширении образовательного дискурса, акцентировали внимание на эмансипаторном и гуманизирующем

потенциале образования. Главной задачей образования объявлялось не столько оснащение ученика теми или иными знаниями или прикладными навыками, сколько воспитание личности с определенными ценностными установками: стремлением к равенству и справедливости и готовностью к активным политическим действиям, направленным на улучшение жизни.

К критической педагогике также примыкает постмодернистская философия образования, связанная с идеей отказа от универсальных и всеобщих задач образования (З. Бауман, Ж. Ф. Лиотар, М. Фуко, П. Слотердайк, А. Жиро). Именно в рамках постмодернизма впервые осмысливается и становится частью мейнстрима идея индивидуального учебного плана, свободы выбора в рамках образовательной системы, ценность построения собственного образовательного маршрута.

З. Бауман фиксирует принципиальную новизну и сложность сложившейся ситуации следующим образом: «Философия и теория образования сталкиваются с незнакомой и бросающей им вызов задачей анализа такого процесса формирования личности, который изначально не ориентируется на заранее определенную цель и представляется моделированием без четкого видения модели (она лишь под конец должна возникнуть и проясниться), процесса, который в лучшем случае может быть представлен лишь эскизно и никогда не приводит к четким результатам, который встраивает это ограничение в собственную структуру; короче говоря, открытого процесса, нацеленного скорее на то, чтобы оставаться открытым, чем на создание какого-то специфического продукта...» [2, с. 175]

Россия: образование для чего?

Развитие образования в России сегодня определяется двумя противоречащими друг другу тенденциями. С одной стороны, сегодня Россия является частью глобальной экономики (даже несмотря на введенные против нашей страны в 2022 году санкции) и в этом отношении испытывает на себе все последствия постиндустриального переворота, который произошел в конце XX века. Однако если на Западе постиндустриальная фаза развития общества возникала на фундаменте индустриальной основы экономики, то переход России к фазе постиндустриального общества происходил через потерю индустриального статуса своей экономики, то есть, наоборот, сопровождался деиндустриализацией, разрушением и деградацией государственных

Образование в эпоху позднего модерна... |

институтов, обострением национальных противоречий, радикальной сменой политической системы и утратой ценностных ориентиров (социальной аномией). Все это привело к значительному снижению уровня жизни, утрате конкурентоспособности в ключевых секторах экономики, социальному и культурному кризису. Сфера образования, естественно, не могла не испытывать на себе последствий этих драматичных перемен.

При этом стоит отметить, что во второй половине XX века советская система образования и советская педагогика, несмотря на жесткий идеологический диктат и существенные ограничения, с этим связанные, двигалась в русле тех же тенденций, что и западная педагогика, нередко предвосхищая многие новаторские тенденции. Уже в 1920-е годы в советской педагогике было заложено много идей, которые предвосхищали будущие педагогические новации. Интересно, что творческие разработки советской педагогики стимулировались идеологическим противостоянием буржуазной «школе учебы». Предполагалось, что западная школа воспитывает послушных и некритически мыслящих людей, неспособных к настоящим социальным преобразованиям, узких специалистов, которые умеют только послушно выполнять свою профессиональную функцию в капиталистическом обществе. Советская школа должна была стать институтом формирования «нового человека», который будет не только знать и уметь то, что ему предписано, но и сам будет «автором» своей судьбы, будет активным участником и инициатором самого процесса образования.

Именно в русле описанной идеологической парадигмы была сформулирована знаменитая концепция культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, значительно предвосхитившая принципы «компетентностного подхода», который на Западе обретет популярность лишь ближе к концу века. Неслучайно пик популярности Выготского на Западе приходится именно на 1970-е годы, его идеи значительным образом повлияли на становление современных западных педагогических теорий и практик: социального конструктивизма, теории «проблемного обучения», кейсовых технологий в образовании. В СССР на базе идей Выготского впоследствии возникнут многочисленные психолого-педагогические школы, которые будут развивать его идеи. Самыми известными являются теория развивающего обучения Эльконина-Давыдова, система Л. В. Занкова, педагогическая психология А. В. Зинченко, система П. Я. Гальперина и т. д.

Сегодня многообразие наследия Выготского часто связывают с так называемой традицией «деятельностного обучения». Парадигма деятельностного обучения по своим основным положениям схожа с идеей «компетентностного обучения», даже несмотря на то что возникала в ином идейном и политическом контексте. Акцент в ней также переносится со «знаний» на развитие и формирование «умений» и «навыков». Важно отметить, что данное смещение интересов в советской педагогике во многом отражает внутреннюю эволюцию советского общества: постепенное построение версии «советского модерна» (Й. Арнасон), [8; 13; 14] снижение значимости идеологической составляющей в общественной жизни (рутинизация идеологии), постепенное становление специфической советской версии «индивидуализма» и общества потребления.

Распад СССР во многом отбросил образовательную систему России назад. В педагогической среде установилось доминирование западных педагогических идей, которые воспринимались некритично и без учета специфики социально-экономической ситуации в России. Доминировала экономическая теория, согласно которой деиндустриализация российской экономики воспринималась как неизбежное следствие и побочный эффект становления свободного рынка и «плата» за включение России в западные финансовые институты. Стремительная коммерциализация жизни, проводившаяся стихийно и без государственного контроля, осознавалась как необходимая преграда на пути реставрации коммунизма, что было главным страхом политических элит в 1990-е годы.

В системе образования доминировала идея «свободы», которая, несмотря на прогрессивный характер многих начинаний и наработок, никак не увязывалась с развитием страны и социальной политикой государства. Как известно, непродуманное развитие образования в стране, где для квалифицированных кадров отсутствуют возможности трудоустройства, означает спонсирование «бегства мозгов», что, к сожалению, и происходило в России в этот период [9].

Насущной задачей на сегодня является поиск такой образовательной модели, которая обеспечила бы успешный синтез современных образовательных методик и актуальных задач социально-экономического развития страны. России сегодня есть на что опереться: вполне возможно найти удачное и оптимальное сочетание традиций советско-российской педагогической традиции и эффективных западных форматов, к тому же, как было показано выше, они формировались не без влияния друг друга, хоть и в разных контекстах.

Выводы

Россия активно нуждается в построении новой, успешной экономики, которая смогла бы выдержать внешнее давление и при этом вполне соответствовать глобальным целям развития. Однако специфика постсоветского этапа развития России определяет национальные приоритеты образования на данный момент [10]. Основной задачей на данный момент видится «новая индустриализация» экономики России, обеспечение ее «технологического суверенитета». Данные задачи являются уникальными именно для российского контекста, так как западные страны не пережили драматичной деиндустриализации 1990-х годов и потребности подготовки нового индустриального класса не отражены в задачах и целях их систем образования.

Это означает, что опора на глобальные тенденции образования необходима лишь в той мере, в которой они релевантны для российской специфики и национальных задач сегодняшнего дня. Построение постиндустриального общества в России сегодня невозможно без обеспечения прочного традиционного индустриального фундамента. Это означает важность работы сразу в двух направлениях: необходимо сочетание фундаментальной академической подготовки в классических предметных областях с развитием функциональной грамотности, современных компетенций, эмоционального интеллекта.

Несомненно, необходимо учитывать и технологическую реальность повседневного опыта ученика. Цифровые технологии и современные сетевые системы радикально меняют возможности образования. Современные технологии не препятствие, а новые возможности для обучения. В выигрыше окажутся те, кто смогут совместить подходы традиционного индустриального образования с ключевыми чертами современного компетентностного подхода и использованием современных цифровых технологий.

Важной представляется и гуманитарная составляющая: построение мощной индустриальной опоры российской экономики невозможно без воспитания нового поколения, которое неравнодушно относится к развитию своей страны, но при этом грамотно и реалистично оценивает сложную историческую и культурную специфику России, умея рассматривать ее не как препятствие, а как возможность для развития.

Фундамент завтрашнего дня должен строиться на основе настоящего, преемственность должна стать важной ценностью образования. Деятельностный, «индустриальный» и «технологический»

патриотизм должен стать основой современного образования, новой возможностью для «снятия» традиционного, но абсолютно ненужного и вредного противопоставления «физиков» и «лириков», «гуманитариев» и «технарей».

Очевидно, что новая индустриализация не может происходить теми же методами, что и в XX веке. России придется в ближайшие десятилетия существовать одновременно в двух социокультурных и образовательных контекстах — индустриальном и постиндустриальном, а значит, будут востребованы разные образовательные парадигмы: как традиционная «знаниевая», так и «компетентностная». Основная задача — найти успешное и эффективное в прикладном смысле сочетание двух подходов. Очередные «заимствования» не помогут, так как задачи развития страны на данном этапе являются уникальными.

Список источников

1. *Байдено В. И.* Компетенции в профессиональном образовании // Высшее образование в России. № 11. 2004. С. 4–13.
2. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002. 390 с.
3. *Бек У.* Общество риска. На пути к другому модерну. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 384 с.
4. *Белл Д.* Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования. М.: Academia, 2004. 788 с.
5. *Гидденс Э.* Последствия современности. М.: Практикс, 2011. 352 с.
6. *Дмитриев Т. А.* Сокрушительная современность Энтони Гидденса // Гидденс Э. Последствия современности. М.: Практикс, 2011. С. 7–108.
7. *Люббе Г.* В ногу со временем. Сокращенное пребывание в настоящем. М.: Издательский дом Высшей школы экономики, 2016. 456 с.
8. *Масловский М. В.* Цивилизационная модель Й. Арнасона: советская модель модерна // МЕТОД: Московский ежегодник трудов из обществоведческих дисциплин, 2012. С. 346–360.
9. *Малькова Т. В.* Система образования России в начале 1990-х гг.: традиции и новаторство // Наука и школа. 2008. № 6. С. 67–69.
10. *Медведева Н. В.* Ориентиры системы образования на достижение технологического суверенитета // Journal of Monetary Economics and Management. № 1. 2024. С. 237–241.
11. *Реквиц А.* Общество сингулярностей. О структурных изменениях эпохи модерна. М.; Берлин: Директмедиа Паблишинг, 2022. 400 с.
12. *Фукуяма Ф.* Конец истории и последний человек. М.: АСТ, 2004. 588 с.
13. *Arnason J.* Communism and modernity // Multiple modernities / S. Eisenstadt (ed.). N.J.: Transaction Publishers, 2002. P. 61–90.
14. *Arnason J.* The future that failed: Origins and destinies of the Soviet model. L.: Routledge, 1993. 227 p.
15. *Mertens D.* Schlueselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine Moderne Gesellschaft // Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1974.

References

1. *Bajdenko V. I.* Kompetencii v professional'nom obrazovanii // *Vysshee obrazovanie v Rossii.* № 11. 2004. S. 4–13. [In Rus].
2. *Bauman Z.* Individualizirovannoe obshchestvo. M.: Logos, 2002. 390 s. [In Rus].
3. *Bek U.* Obshchestvo riska. Na puti k drugomu modernu. M.: Progress-Tradiciya, 2000. 384 s. [In Rus].
4. *Bell D.* Grjadushhee postindustrial'noe obshchestvo. Opyt social'nogo prognozirovaniya. M.: Academia, 2004. 788 s. [In Rus].
5. *Giddens Je.* Posledstviya sovremennosti. M.: Praxis, 2011. 352 s. [In Rus].
6. *Dmitriev T. A.* Sokrushitel'naja sovremennost' Jentoni Giddensa // *Giddens Je. Posledstviya sovremennosti.* M.: Praxis, 2011. S. 7–108. [In Rus].
7. *Ljubbe G.* V nogu so vremenem. Sokrashhennoe prebyvanie v nastojashhem. M.: Izdatel'skij dom Vysshej shkoly jekonomiki, 2016. 456 s. [In Rus].
8. *Maslovskij M. V.* Civilizacionnaja model' J. Arnasona: sovetskaja model' moderna // *METOD: Moskovskij ezhegodnik trudov iz obshhestvovedcheskih disciplin,* 2012. S. 346–360. [In Rus].
9. *Mal'kova T. V.* Sistema obrazovaniya Rossii v nachale 1990-h gg.: tradicii i novatorstvo // *Nauka i shkola.* 2008. № 6. S. 67–69. [In Rus].
10. *Medvedeva N. V.* Orientiry sistemy obrazovaniya na dostizhenie tehnologicheskogo suvereniteta // *Journal of Monetary Economics and Management.* № 1. 2024. S. 237–241. [In Rus].
11. *Rekvic A.* Obshchestvo singuljarnostej. O strukturnyh izmenenijah jepohi moderna. M.; Berlin: Direktmedia Publishing, 2022. 400 s. [In Rus].
12. *Fukujama F.* Konec istorii i poslednij chelovek. M.: AST, 2004. 588 s. [In Rus].
13. *Arnason J.* Communism and modernity // *Multiple modernities / S. Eisenstadt (ed.).* N.J.: Transaction Publishers, 2002. P. 61–90.
14. *Arnason J.* The future that failed: Origins and destinies of the Soviet model. L.: Routledge, 1993. 227 p.
15. *Mertens D.* Schluesselqualifikation. Thesen zur Schulung für eine Moderne Gesellschaft // Verlag W. Kohlhammer. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz, 1974.

Информация об авторах

А. А. Гиринский — кандидат философских наук, младший научный сотрудник Международной лаборатории исследований русско-европейского интеллектуального диалога
А. О. Лепетиухина — руководитель проектного офиса

Information about the authors

A. A. Girinskiy — PhD (Philosophy), Junior researcher
A. O. Lepetiukhina — Head of the Project Office

Статья поступила в редакцию 06.08.2024; одобрена после рецензирования 30.08.2024; принята к публикации 17.09.2024.

The article was submitted 06.08.2024; approved after reviewing 30.08.2024; accepted for publication 17.09.2024.

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЬИ

Уважаемые авторы! Мы стремимся повысить качество публикаций в журнале, поэтому принимаем статьи с высокой степенью оригинальности текста (не менее 85%).

Объем присланного материала должен быть не менее 15 000 и не более 35 000 знаков, включая пробелы.

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие — содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/авторов, город, страну, а также УДК;
- сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность;
- место работы;
- адрес (место проживания);
- телефон, e-mail. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур;
- аннотация (не более 250 слов) — структурированная развернутая аннотация отражает такие компоненты, как введение, проблема и цель, методология, результаты, заключение (на английском языке: Introduction: ..., Research Methods: ..., Results (Findings): ..., Conclusions: ...). Качественная аннотация позволяет аудитории ознакомиться с содержанием статьи, определить интерес к ней, независимо от языка статьи и наличия возможности прочитать ее полный текст, повысить вероятность цитирования статьи отечественными и зарубежными коллегами;
- ключевые слова: 7–10 слов;
- комментарии: регистрируются ссылкой (ссылки в тексте оформляются в круглых скобках, содержат порядковый номер в списке);
- заставочный список литературы располагается в алфавитном порядке;
- оформляется в соответствии с ГОСТ 7.5–2008 (Библиографическая ссылка).

Отдельными файлами высылаются копии всей содержащейся в статье графики, формул и таблиц (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi); фото автора (в формате JPEG или TIFF; разрешение не менее 300 dpi).

Диаграммы, графики и рисунки, содержащие мелкий и важный текст, должны быть подготовлены в векторных редакторах (Corel Draw, Adobe Illustrator или подобных) или в MS Word с возможностью форматирования (масштабирования) этого текста и дальнейшего его экспорта в PDF-файл для внедрения в верстку. Эти иллюстрации должны быть выполнены или переведены в градации **черного цвета (grayscale)**. Скриншоты (снимки экрана) из интернета или других источников не принимаются.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Материалы принимаются полным комплектом. Рукописи, не принятые к публикации, не рецензируются и не возвращаются.

Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рекомендацией научного руководителя.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.ozr.instrao.ru.

Адрес редакции:
101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16
Тел.: +7 (495) 621-33-74
E-mail: redactor@instrao.ru

Информация по формам (видам) подготовки в 2025 году диссертаций на соискание учёной степени кандидата и доктора наук по научным специальностям:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки);

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (информатика, информатика и вычислительная техника, уровни начального общего образования, основного общего образования, среднего общего образования, среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение; образование и педагогические науки, уровни среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного образования, профессиональное обучение) (педагогические науки);

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки).

Для подготовки кандидатской диссертации:

АСПИРАНТУРА

Формы обучения	Очная бюджетная (при наличии КЦП) Очная по договору об оказании платных образовательных услуг
Срок обучения	3 года
Сроки приема документов	С 1 сентября 2025 г. в соответствии с графиком приёма документов
Срок проведения вступительных испытаний	С 01.10.2024 г. в соответствии с графиком вступительных испытаний

ПРИКРЕПЛЕНИЕ

для подготовки диссертации кандидата наук без освоения программы подготовки научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре

Прикрепление на платной основе.
Срок прикрепления – не более 3 лет.

Сроки приёма заявлений и документов на прикрепление:

01.04.2025 – 30.04.2025;

15.09.2025 – 15.10.2025.

Для подготовки докторской диссертации:

ДОКТОРАНТУРА

Прикрепление на платной основе.

Подготовка диссертации — 3 года.

В докторантуру принимаются научные, педагогические и научно-педагогические работники по направлению с места работы.

Сроки приёма документов на конкурс:

01.04.2025 – 30.04.2025;

15.09.2025 – 15.10.2025.

Для консультаций по проведению научных исследований:

НАУЧНАЯ СТАЖИРОВКА

Сроки стажировки от 18 часов (1,5 месяцев) до 108 часов (9 месяцев).

Программа стажировки реализуется в очной и очно-заочной форме.

Срок приёма заявлений и документов на оформление для научной стажировки:

01 сентября – 30 апреля.

Подробная информация представлена на сайте Института в разделах:

- Научная деятельность (докторантура) (<https://instrao.ru/scientific-activity/doktorantura/>).
- Прикрепление (<https://instrao.ru/scientific-activity/prikreplenie/>).
- Научная стажировка (<https://instrao.ru/scientific-activity/stazhirovka/>).
- Образование / аспирантура (приемная кампания) (<https://instrao.ru/abitur/aspirant/>).

Телефон для справок: +7 (495) 625-33-12.
Электронная почта: aspirant@instrao.ru.
Адрес: 101000, г. Москва, ул. Жуковского, д. 16.
ЖДЕМ ВАС!

