

# СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ. РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

Материалы V международной конференции  
(г. Москва, МПГУ, 27 апреля – 25 мая 2020 г.)

Москва 2020



**Министерство просвещения Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Московский педагогический государственный университет»  
Институт социально-гуманитарного образования**



**СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ.  
РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ  
В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА**

**Материалы V международной конференции  
(г. Москва, МПГУ, 27 апреля – 25 мая 2020 г.)**

*Электронное издание сетевого распространения*

**МПГУ  
Москва • 2020**

УДК 3/7/8/9(063)  
ББК 6/8я431  
С568

**Редакционная коллегия:**

- М. М. Мусарский**, директор Института социально-гуманитарного образования МПГУ, доктор экономических наук, профессор;  
**Е. А. Омельченко**, директор Центра историко-культурных исследований религии и межцивилизационных отношений ИСГО МПГУ, заместитель директора ИСГО МПГУ, кандидат исторических наук;  
**А. А. Шевцова**, доктор исторических наук, профессор кафедры культурологии, ведущий специалист Центра историко-культурных исследований религии и межцивилизационных отношений ИСГО МПГУ

**Современное образование: векторы развития** : Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога : материалы V международной конференции (г. Москва, МПГУ, 27 апреля – 25 мая 2020 г.) / под общ. ред. М. М. Мусарского, Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой. [Электронное издание сетевого распространения]. – Москва : МПГУ, 2020. – 573 с.

ISBN 978-5-4263-0931-9

В сборник вошли доклады, сделанные на секционных заседаниях V международной конференции «Роль социально-гуманитарного знания в подготовке педагога», состоявшейся в дистанционном формате в Московском педагогическом государственном университете в апреле-мае 2020 года. Издание адресовано преподавателям высшей школы, специалистам-исследователям, студентам и аспирантам.

УДК 3/7/8/9(063)  
ББК 6/8я431

ISBN 978-5-4263-0931-9

© МПГУ, 2020  
© Коллектив авторов, текст, 2020

## СОДЕРЖАНИЕ

От издателей . . . . . 9

### СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ И ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ

---

<b>А.Я. Минин</b> / Проблемы применения систем дистанционного образования в высшей школе. . . . .	<b>10</b>
<b>Г.В. Талина</b> / Историческая компаративистика как метод изучения проблем политической истории (на примере истории Средневековья и Нового времени) . . . . .	<b>17</b>
<b>П.П. Мартинкус</b> / Пир на пепле: крах идеи гумбольдтовского университета в информационную эпоху . . . . .	<b>27</b>
<b>А.Б. Баймаханов</b> / Анализ основных ресурсов системы Moodle для организации промежуточного контроля знаний студентов первого уровня высшего образования . . . . .	<b>37</b>
<b>В.В. Васильева</b> / Развитие дистанционного обучения в России (на примере ФГОС третьего поколения и дистанционных образовательных платформ) . . . . .	<b>47</b>
<b>О.А. Горбатова</b> / Проблемы и перспективы подготовки учителей начальной школы к применению дистанционных образовательных технологий в регионах . . . . .	<b>54</b>
<b>С.А. Демина</b> / Особенности трансформации учебной нагрузки при реализации интерактивных образовательных технологий	<b>60</b>
<b>Л.В. Иванова</b> / Некоторые особенности внедрения инновационных методов обучения в вузе . . . . .	<b>69</b>
<b>Б.Л. Яшин</b> / Философские дисциплины в педагогическом вузе – фундамент общей культуры будущего учителя . . . . .	<b>77</b>

<b>Е.П. Куренышева, И.В. Мысливченко</b> / Практикум моделирования урока в образовательной программе подготовки учителя обществознания . . . . .	<b>86</b>
<b>К.С. Ковалев</b> / Педагогический потенциал изучения социальной функции государства на примере Республики Сингапур .	<b>93</b>
<b>С.И. Левикова</b> / Современный педагог: предметник или универсальный специалист? . . . . .	<b>98</b>
<b>Р.Р. Мухамедшина, А.В. Фарафонова, Е.В. Тинькова</b> / Реализация разных подходов обучения в современной дидактике социально-гуманитарного образования . . . . .	<b>105</b>
<b>В.С. Флорова</b> / Дистанционные технологии в процессе обучения журналистов философии и логике . . . . .	<b>114</b>
<b>Э.А. Челышева</b> / Роль финансовых дисциплин в развитии универсальных и профессиональных компетенций предпринимателей . . . . .	<b>122</b>
<b>О.С. Фомина</b> / Финансовая грамотность: как привить учащимся финансовую культуру . . . . .	<b>127</b>
<b>Е.Н. Акимова, Ю.М. Мелихова</b> / Некоторые аспекты мошенничества в сфере личных финансов . . . . .	<b>132</b>

## **КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ**

### **КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА**

---

<b>Г.В. Сорина</b> / Критическое мышление: статус в современном социальном пространстве и в системе образования . .	<b>138</b>
<b>В.Н. Князев</b> / Изучение философии как фактор формирования критического мышления . . . . .	<b>146</b>
<b>В.А. Жаббаров, Т.А. Кононова</b> / Критическое мышление как универсальная компетенция педагога военного вуза .	<b>154</b>
<b>С.Б. Кондратьева</b> / Эвальд Васильевич Ильенков о роли школьного образования в формировании критического мышления учащихся . . . . .	<b>161</b>
<b>Е.Е. Луцкая</b> / Развитие критического мышления студента в ходе освоения курса общей социологии . . . . .	<b>167</b>

<b>А.С. Маслаков</b> / Философский критицизм как феномен свободного мышления . . . . .	<b>172</b>
--	------------

## **УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ**

---

<b>О.А. Игумнов, Е.Д. Платонова, М.М. Мусарский</b> / Социально-гуманитарные аспекты предпринимательской деятельности: социальный капитал и социальное предпринимательство .	<b>183</b>
<b>О.А. Игумнов</b> / Социальный капитал российских организаций и концепция социальной солидарности: ценностные ориентиры и механизмы формирования . . . . .	<b>194</b>
<b>М.В. Гончар, С.В. Усков</b> / Экспертиза как компонент подготовки к принятию управленческих решений в образовании . .	<b>205</b>
<b>А.М. Федоров, Н.В. Кармазина</b> / Управленческая деятельность руководителя образовательной организации как объект социогуманитарного анализа . . . . .	<b>218</b>
<b>А.А. Акылбекова</b> / Принятие управленческих решений как элемент подготовки субъектов мобильности из Киргизии в вузах России	<b>232</b>
<b>Бу Тун</b> / Образовательная составляющая социального блока государственной экономической политики интеграционных объединений стран с развивающимися рынками . .	<b>241</b>
<b>Д.М. Василенко</b> / Тенденции корпоративного обучения российских компаний: обучение навыкам предпринимательства . .	<b>250</b>
<b>Н.Л. Галеева</b> / Дорожные карты как ресурс опережающего образования в практике общеобразовательной организации	<b>253</b>
<b>Е.В. Губанова</b> / Командный фокус современной образовательной организации . . . . .	<b>265</b>
<b>В.В. Демина</b> / Потребности учреждений высшего образования и компаний работодателей: компетентностный подход .	<b>272</b>
<b>П.А. Демченкова</b> / Применение метода анкетирования как эффективного инструмента определения проблем в организациях дополнительного образования . . .	<b>279</b>
<b>И.А. Заякина</b> / Эффективность управленческих решений в системе образования . . . . .	<b>286</b>

<b>А.И. Золотухина / Экспертиза адаптированных образовательных программ высшего образования в рамках профессионально-общественной аккредитации . . . . .</b>	<b>290</b>
<b>С.Ю. Иванов, Д.В. Иванова / Составляющие успешной профессиональной адаптации и подготовки педагогов общеобразовательных организаций в условиях изменяющейся конкурентной среды . . . . .</b>	<b>300</b>
<b>Е.Г. Кузнецова, П.А. Прасолова / Социально ориентированное образование и предпринимательство в вузе: опыт и перспективы . . . . .</b>	<b>314</b>
<b>А.Н. Лебедев, О.А. Бурукина / Особенности подготовки педагогов высшей школы: технологии гибкого менеджмента . . . . .</b>	<b>327</b>
<b>М.О. Лихачев / Управление процессами трансферта технологии и формирования предпринимательской экосистемы современного университета . . . . .</b>	<b>335</b>
<b>Лин Симбай, Лян Тин, С.А. Демина / CRM-система как элемент современного управления . . . . .</b>	<b>343</b>
<b>З. Мавлянова / Цифровизация экономики как основа формирования и развития электронного бизнеса и трансформации традиционного предпринимательства . . . . .</b>	<b>351</b>
<b>С.Д. Половецкий / Управленческие решения в системе военного образования России: социально-гуманитарный аспект (вторая половина XIX – начало XX вв.) . . . . .</b>	<b>357</b>
<b>Р.А. Ткаченко / Фамилистическая экспертиза воспитательной системы общеобразовательной организации . . . . .</b>	<b>364</b>
<b>Е.А. Цветкова / Формирование у будущих менеджеров компетенции управления конфликтами . . . . .</b>	<b>375</b>
<b>О.В. Шатаева / Влияние профиля и масштабов производства на структуру и состав организации . . . . .</b>	<b>382</b>
<b>О.В. Шатаева, Г.Д. Голубев, С.К. Сергеева / Некоторые аспекты оценки эффективности и результативности работы персонала организации . . . . .</b>	<b>387</b>
<b>О.В. Шатаева, К.С. Сухарева, А.М. Саргсян / Особенности психологических методов оценки работы персонала организации . . . . .</b>	<b>393</b>

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ. ИНТЕГРАЦИЯ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

---

<b>И.Б. Пржиленская</b> / Роль социально-гуманитарных знаний в подготовке транспрофессионалов в сфере культуры и образования . . . . .	<b>400</b>
<b>Е.А. Бучкина</b> / Деятельность специалистов сферы культуры в период культурной революции в России . . . . .	<b>407</b>
<b>Ж.В. Васильева</b> / Вестиментарные фэшн-тренды в контексте культуры конца XIX – начала XX в.: опыт включения в процесс преподавания МХК . . . . .	<b>415</b>
<b>А.В. Гвоздев</b> / Визуальная грамотность педагога в информационном обществе . . . . .	<b>426</b>
<b>Кан Цюнцун, А.Н. Рыблова</b> / Содержание научно-исследовательской деятельности иностранных магистрантов . . . . .	<b>432</b>
<b>А.Д. Кульдышева</b> / Внедрение новых технологий в культурно-образовательное пространство музеев . . . . .	<b>441</b>
<b>Д.М. Пожилов</b> / Современные методы дистанционного преподавания социально-экономических реформ (на примере темы «Приватизация» в дисциплине «История») . . . . .	<b>447</b>
<b>А.А. Шевцова, И.А. Купцова</b> / «Списать нельзя придумать»: творческие домашние задания в условиях дистанционного обучения . . . . .	<b>451</b>
<b>Н.Н. Юдина</b> / Современные проблемы преподавания дисциплин в социо-гуманитарной сфере . . . . .	<b>465</b>

## СОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

<b>Е.А. Омельченко</b> / Проблемы сохранения идентичности русскоязычных эмигрантов в образовательном пространстве русских школ зарубежья . . . . .	<b>473</b>
<b>С.А. Горохов</b> / Роль экофилософии в формировании новых мировоззренческих подходов в образовании . . . . .	<b>485</b>



<b>М.А. Кривенькая</b> / «Ок, Гугл, кто я?»: молодежь о множественности идентичности в виртуальной и реальной коммуникации .	<b>493</b>
<b>Л.Б. Михайлова</b> / Религиоведческая подготовка как атрибут профессиональной компетентности современного педагога	<b>501</b>
<b>О.А. Макаренко</b> / Формирование исламской идентичности в неисламской среде . . . . .	<b>506</b>
<b>С.И. Сулимов</b> / Псевдоморфоза как историко-культурное явление	<b>512</b>
<b>В.А. Супоненкова</b> / Формирование идентичности школьника в сфере дополнительного образования (на примере хип-хоп танца) .	<b>523</b>
<b>Р.А. Счастливцев</b> / Социально-гуманитарное образование и экологическая идентичность личности . . . . .	<b>527</b>
<b>Е.Ф. Теплова</b> / Роль социально-гуманитарного образования в подготовке педагога . . . . .	<b>533</b>
<b>О.Д. Федотова</b> / Выставочная деятельность как фактор формирования профессиональной идентичности студентов – будущих учителей начальных классов . . . . .	<b>539</b>
<b>С.И. Филиппченкова</b> / Социогуманитарные технологии формирования рефлексивности и ответственности у студенческой молодежи	<b>548</b>
<b>А.М. Черныш</b> / Преподавание истории и проблемы патриотического воспитания . . . . .	<b>554</b>
<b>О.Н. Яшина</b> / К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании в современной России и европейских странах . . . . .	<b>562</b>

\* \* \*

27 апреля – 25 мая 2020 года в Институте социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета состоялась пятая международная конференция «Современное образование: векторы развития. Инновационные подходы к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин». В связи с мерами по противодействию распространению коронавирусной инфекции было решено проводить конференция в дистанционном режиме, с использованием интернет-технологий.

В конференции приняли участие преподаватели высших учебных заведений; руководители и специалисты – представители органов управления образованием и образовательных организаций из Москвы, других регионов России, зарубежных стран; члены экспертного и академического сообщества, представители международных и неправительственных организаций и объединений, магистранты и аспиранты МПГУ и других вузов-партнеров.

Проблемное поле конференции включало широкий круг вопросов, в том числе таких, как социально-гуманитарное образование в контексте модернизации: проблемы дидактики и применения современных подходов и технологий; критическое мышление как универсальная компетенция педагога; социально-гуманитарный аспект управленческих решений в системе образования; интеграция социогуманитарного знания в профессиональной подготовке специалиста социокультурной сферы; формирование и развитие идентичности обучающихся средствами социально-гуманитарного образования. В настоящий сборник вошли доклады, сделанные в ходе соответствующих секций конференции.

# СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ: ПРОБЛЕМЫ ДИДАКТИКИ И ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ

---

DOI 10.37492/ETNO.2020.85.69.001

**Минин А.Я.,**  
доктор юридических наук, профессор;  
заведующий кафедрой  
уголовно-правовых дисциплин,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
aya.minin@mpgu.su

## **Проблемы применения систем дистанционного образования в высшей школе**

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы развития цифровизации высшего образования, совершенствования качества подготовки обучающихся как профессионально-ориентированного «цифрового поколения» с применением электронного обучения и систем дистанционного образования. В России не хватает преподавателей, которых специально готовили бы для разработки онлайн курсов в сфере цифрового образования и дистанционной работы с обучающимися с личного компьютера.

**Ключевые слова:** качество подготовки «цифрового поколения»; система дистанционного обучения (СДО); Модульная объектно-ориентированная динамическая управляющая среда; э-обучение; онлайн-курс.

## **About Problems of used LMS and put into Practice of Higher Institutes of E-learning**

**Abstract:** the paper discusses problems of high-tech in the higher education sphere, of quality to prepare students as professional-oriented «digital-generation» with used e-learning and Learning Management System. It is the fact that there are no special personnel in Russia who would be specially trained for e-learning, making online-course activity, worked distant from personal computers.

**Keywords:** quality to prepare «digital-generation»; Learning Management System (LMS); Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (Moodle); e-learning; online-course.

В рамках совершенствования качества подготовки обучающихся и слушателей как профессионально-ориентированного «цифрового поколения» с творческой установкой представляются достаточно интересными инновационные предложения дополнить соответствующие базовые дисциплины тематикой, работающей на практику и технику творческой работы с электронными ресурсами, организацией исследовательской работы обучающихся, активным применением среды дистанционного обучения.

Одна из популярных сред дистанционного обучения в мире – LMS Moodle, разрабатываемая по принципам Open Source под лицензией GNU GPL [3]. На практике вузы применяют дистанционные образовательные технологии (ДОТ) и электронные средства: СДО ИнфоДа (LMS Moodle), Zoom, Mirapolis (virtual room для проведения вебинаров), Skype, ЭБС biblio-online.ru, а также иные доступные базы данных и открытые электронные ресурсы.

Вместе с тем любая вынужденная чрезвычайная ситуация, связанная с усилением дистанционного э-обучения и применения ДОТ, показывает нам, что ряд преподавателей, студентов и слушателей недостаточно подготовлены для активной работы в системе дистанционного обучения (СДО). Отдельные участники образовательной деятельности:

- не владеют свободно понятийным аппаратом и необходимыми познаниями в сфере цифровых технологий;

- не имеют скоростного и устойчивого доступа в ИТКС Интернет, необходимого аппаратного обеспечения, в том числе удовлетворяющего требованиям к оборудованию и интернет-каналу рабочего места участников ГИА [2, с. 5, 53];

- не имеют разработанных заранее, одобренных кафедрой и/или учебно-методическим подразделением университета методических и иных материалов для обеспечения учебных занятий и самостоятельной работы обучающихся;

- не готовы обеспечить все формы взаимодействия (обмен информацией, совместное планирование и деятельность, взаимопомощь) со стороны актива учебной группы, а также оперативную дистанционную поддержку со стороны тьюторов, дежурных преподавателей из числа профессорско-преподавательского состава кафедр структурных подразделений университета;

- сталкиваются с консерватизмом ряда преподавателей и пассивностью отдельных представителей технического и вспомогательного персонала;

- недооценивают необходимость постоянного сопровождения электронных учебных курсов (ЭУК) и развития самой системы дистанционного обучения;

- могут противодействовать внедрению СДО из-за методологически спорной позиции или необходимости всем действовать в рамках корпоративного стандарта ИнфоДа (LMS Moodle), несмотря на имеющийся опыт работы с другими программными продуктами.

Активное внедрение СДО при использовании удаленного доступа в особых условиях обнаружило и *новые вызовы*:

- потребность в развитии функциональных компонентов самой СДО (веб приложение, или внешний интерфейс, информационная база данных, сервер университета);

- оперативное внедрение новых электронных курсов (то есть свыше порогового значения в 25% от общего объема учебных дисциплин);

- совершенствование смешанных форм и режима обучения (индивидуальные графики, стандартное групповое обучение, сетевые потоки);
- активное освоение преподавателями и обучающимися новых или редко используемых технологических средств для проведения вебинаров, форумов;
- решение вопросов информационной и кибербезопасности системы дистанционного обучения вуза;
- кибербуллинг обучающихся – будущих учителей, и преподавателей, зачастую психологически и технически не готовых оперативно пресечь девиантное поведение участников или противостоять негативному психологическому давлению «незваных гостей» в сети.

Итак, *основные проблемы применения существующих онлайн платформ или систем дистанционного обучения*, на наш взгляд, связаны, главным образом, с:

- несовершенством организационно-правового и методического обеспечения такой формы учебного процесса;
- желанием вуза ограничиться одной из систем дистанционного обучения, не запрещая при этом сотрудникам пользоваться и другими средствами, платными в т. ч.;
- недостаточной мотивацией обучающихся, неспособностью их грамотно организовать работу по каждой изучаемой дисциплине (онлайн-курсу);
- с усилением учета и контроля, необходимостью документирования активности в период учебной работы, выполнения тестовых заданий, подготовки эссе, проверки знаний.

Возможны и *технические сложности*: медленная сетевая скорость (Internet, Intranet, local-net), сбои программного, технологического и/или аппаратного обеспечения, особенности рабочего места обучающегося и преподавателя, включая продвинутый компьютер (дома, в кампусе или в интернет-кафе).

Кроме того, ограничены возможности обратной связи с обучающимся, индивидуального онлайн-консультирования с ведущим дисциплину преподавателем. Также возможно ограничение времени при ответе на контрольные вопросы или количества попыток при выполнении тестовых заданий [1, с. 130].

Дистанционные образовательные технологии и электронное обучение выручают в трудных ситуациях удаленного доступа, но не равноценны традиционному образованию, которое включает в себя воспитание

и обучение. Преподавателю важно мотивировать обучающихся, пробуждать интерес их к познанию сложного материала онлайн курса. Кроме того, излишне частое обновление учебных планов и связанных с ними программ учебных дисциплин для каждого года набора обучающихся приводит к тому, что у ряда преподавателей своевременно не обновляются курсы лекций, планы проведения практических занятий, фонды оценочных средств, или тестовые задания, материалы для самостоятельной работы обучающихся.

Нередко преподаватели, особенно с малым профессиональным опытом, заимствуют их основу у более продвинутых коллег из других учебных заведений. Но материалы все равно приходится дорабатывать под разные формы и профили обучения, различные категории обучающихся с учетом требований профессиональных (при наличии) и образовательных стандартов, конкретных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, рабочих программ учебных дисциплин и модулей, зависящих от уровня и качества профессорско-преподавательского состава вуза. Отметим и возросшие требования к преподавателям от самих обучающихся. Значит, преподавателю важно каждый раз ориентироваться на состав и уровень аудитории: студенты бакалавриата, магистратуры очной, очно-заочной формы обучения, аспиранты, слушатели курсов повышения квалификации или переподготовки кадров и т. д. Важно целенаправленно мотивировать обучающихся, заинтересовать их в получении современных теоретических знаний, практических умений и навыков, необходимого уровня их профессиональной компетентности для достижения конкурентоспособности выпускников университета и его структурных подразделений.

Преимущества СДО очевидны. Это сохранение и тиражирование педагогического опыта, знаний и методики преподавания; удобная актуализация электронных ресурсов, особенно правовой информации, нормативно-правовых актов, используемых в учебном процессе. Но имеются и трудности, связанные с выполнением тестовых заданий для получения допуска к экзамену по балльно-рейтинговой системе вуза, а также очной сертификацией и проверкой знаний, умений и навыков при помощи интерактивных тестов.

Отметим и противоречивость требований к учебному процессу со стороны: АУП – административно-управленческого персонала (контроль за документированием процедур учебного процесса, за ведением электронного портфолио обучающихся); СМК – система менеджмента

качества университета; ППС – педагогический контроль качества обучения и преподавания; а также со стороны обучающихся – требования к частоте, характеру или формам взаимодействия с преподавателями, к глубине и скорости обработки э-ресурсов, к своевременному доведению до них результатов оценивания показателей индивидуальной образовательной траектории и качества выполнения тестовых заданий.

Естественно, в каждом вузе существуют и педагогический контроль, и взаимное посещение занятий, но им должна предшествовать существенная поддержка педагога: педагогическая, организационно-методическая, технологическая, информационно-библиотечная и иная.

Пути решения названных проблем и современная практика СДО активно обсуждается на форумах и вебинарах, в том числе всероссийских, готовятся методические рекомендации как для обучающихся, так и для профессорско-преподавательского состава вузов. Вместе с тем многие педагоги не до конца понимают, как выстроить образовательные процессы при онлайн-обучении. Окончательные выводы делать преждевременно: мир быстро меняется, а с ним и экономика, сфера образования с ее ограниченными ресурсами, несмотря на явную заинтересованность всех участников, постоянное внимание государства и общества.

К сожалению, на верхних уровнях системы управления наукой и образованием по разным причинам не могут оперативно организовать актуализацию и разработку образовательных (нового поколения) и профессиональных стандартов, но макеты образовательных программ, программ учебных дисциплин обновляют практически ежегодно, что излишне нагружает университеты, готовящие материалы к плановым проверкам Рособнадзора, профессиональных сообществ и к госаккредитации. Более того, новации, связанные с очередным пересмотром перечня педагогических, юридических и других наук в номенклатуре научных специальностей также приведут к пересмотру стратегии подготовки высококвалифицированных научных кадров и реорганизации деятельности диссертационных советов университетов.

Заметим, что цифровизация государственно-правовой жизни российского общества связана не столько с оцифровкой применяемых педагогических, правовых и иных технологий, с использованием электронной подписи ректора университета, сколько с развитием самой вычислительной техники в аудиториях, компьютерных классах, формированием и применением цифровых юридико-технических правил, приемов и новых способов юридической техники электронного документа,



технологий правового мониторинга, когнитивных в том числе, прогнозирования и моделирования, проектирования юридических норм, экспертизы актуализированных нормативных правовых актов, оценки регулирующего

воздействия, осмысления регуляторной среды, поиска и/или разработки новых регуляторов в условиях цифровой реальности – циклических нормативных правовых массивов, масштабных дата-центров, электронных баз знаний, систем поддержки принятия правовых решений в рамках профессиональной подготовки кадров, интеллектуальных и экспертных правовых систем, глобальных и корпоративных информационно-телекоммуникационных сетей, инновационного развития самой образовательной правовой среды университетов.

### ***Литература:***

1. Москаленко Е.В., Овчаров А.В. Результаты внедрения в образовательный процесс средств электронного обучения в Алтайском государственном педагогическом университете // Преподаватель XXI век. 2019. № 2. С. 125–135.

2. Приказ по МПГУ № 493 от 29.04.2020 «Об утверждении Временного регламента проведения государственных аттестационных испытаний с применением ДОТ» // Официальный сайт МПГУ. Нормативные документы. URL: <http://mpgu.su/normativnyie-dokumentyi/> (дата обращения: 05.05.2020)

3. Смирнов С.А. Применение Moodle 2.3 для организации дистанционной поддержки образовательного процесса: Учеб. пособие. М.: Школа Будущего, 2012. 182 с.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.63.83.002

**Талина Г.В.,**  
доктор исторических наук,  
профессор, зав. кафедрой истории,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
gv.talina@mpgu.su, gtalina@yandex.ru

## **Историческая компаративистика как метод изучения проблем политической истории (на примере истории Средневековья и Нового времени)**

*Аннотация:* статья посвящена применению метода сравнительного анализа при преподавании двух базовых модулей дисциплины «Истории» для студентов неисторических направлений подготовки – истории России и всеобщей истории. Политические процессы, характерные для мира, и в первую очередь, для стран Европы, сопоставимы с процессами, происходившими в России, и являются перспективным объектом анализа. Политогенез, раннефеодальные монархии, сословно-представительные монархии, абсолютные монархии, монархии в условиях просвещенного абсолютизма, конституционные монархии, революции, республиканские государства и др. – дидактические единицы, в равной степени значимые для понимания эволюции своего и иных государств, ключ к анализу общего и особенного в развитии разных стран мира.

*Ключевые слова:* сравнительный исторический анализ; Средневековье; Новое время; монархия; республика; революция; конституционные проекты.

DOI 10.37492/ETNO.2020.63.83.002

**Galina Talina,**  
Doctor of History,  
Professor and Head of the History Department,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
gv.talina@mpgu.su, gtalina@yandex.ru

## **Historical Comparative Studies as Method of Investigating of Political History Problems (on the Example of Medieval and New History)**

*Abstract:* the article is devoted to using of comparative analysis method in teaching two basic modules of the subject “History” for the students of non-history training directions – History of Russia and World History. Political processes typical for the world and firstly for the European countries can be compared with ones that took place in Russia and are promising objects for the analysis. Political genesis, early feudal monarchies, estate-representative monarchies, absolute monarchies, monarchies of enlightened absolutism, constitutional monarchies, revolutions, republic states an etc. are didactical units equally important for understanding of evolution in native country and other states, clue to the analysis of common and special in the development of different countries in the world.

*Keywords:* comparative history analysis; Middle Ages; New History; monarchy; republic; revolution; constitutional projects.

Дисциплина «История» – одна из немногих дисциплин в подготовке бакалавра, которая, согласно действующим стандартам высшего образования, является обязательной для образовательных программ различных направлений и профилей подготовки. Насыщенность современных учебных планов предполагает сравнительно небольшое количество зачетных единиц, выделяемых на курс, и необходимость из множества глобальных процессов и отдельных вопросов истории человечества выбрать лишь немногие, позволяющие сформировать понимание об основных тенденциях исторического развития мира и России. Изучение эволюции государственности в этом плане выглядит вполне перспективно.

Преподавание истории тем, кто не выбрал историю в качестве осваиваемой специальности / направления, имеет свои особенности. Отдаленные от нас во времени процессы рассматриваются в рамках очень широких с точки зрения хронологии периодов. Необходимость выбора наиболее близкого к России варианта государственного развития предопределяет обращение к истории европейских государств, наиболее схожих с нами.

«Новое время» – понятие, различно трактующееся в отечественной и зарубежной историографии. Советская историография выделила принципиально новую фазу в развитии человечества – Новейшую историю,

переход к которой знаменовала Великая Октябрьская социалистическая революция. Однако для исследователей других стран это явление так и осталось данностью, присущей другому государству, Новая история была «продолжена» нашими коллегами до современности. Для нас же историографическая традиция определила хронологическую границу Новой истории, воздвигнув рубеж – до 1917 года. Будем придерживаться традиции на основании того, что советское государство – новая государственная модель, со своими закономерностями и спецификой. Что же касается Средневековья и Нового времени (с точки зрения отечественной традиции), то доминирующей формой правления в этот период была монархия, государственные реформы в разных странах во многом согласовались с нововведениями соседей и ориентировались на них.

Зарождение большинства государств Европы пришлось на период раннего Средневековья, появлялись «рыхлые» в политическом плане образования с тенденцией к завоевательным походам, глобальному расширению собственной территории, вбиранию в свой состав разных этносов. И империя Карла Великого, и Древнерусское государство, и многие другие за очень короткий срок увеличились территориально в несколько раз, перед всеми ними стал вопрос об управлении не только центральном, но и местном, о первых попытках территориально-административного деления. Империя Карла Великого делилась на крупные административные округа – 200 графств. Граф назначался пожизненно, передавал должность по наследству; разделял судебную власть в своем округе с представителем центральной администрации и «управляющим делами» в отдельном императорском дворце палатином; получал часть местных государственных доходов. От императора граф получал земельные владения в форме «бенефиций» – основу развития феодальной вотчины и феодализма.

В Древней Руси со времен Святослава мы наблюдаем систему наместников великого князя. Легитимизация власти князя являлась легитимизацией власти княжеской династии, осуществленной через «посаждение» потомства от периода Святослава и его сыновей до периода Владимира и его многочисленного потомства. Устраняя местные княжеские династии, Рюриковичи постепенно превращались в единственную правящую династию. Великокняжеские наместники как представители правящего дома оказывали Киеву военную и финансовую поддержку, но одновременно проникались интересами управляемых ими местных обществ. Институтами, ограничивавшими княжескую власть, являлись вече, на раннем этапе – местные князья, старейшины, верхушка дружины.

Длительное господство лестничного порядка наследования власти определяло тот факт, что уделы, «порученные» великим князем в управление сыновьям, не были их собственностью. После смерти владельца удел должен был переходить к следующему князю, старшему в роде. В «ряде» Ярослава Мудрого проявляется принцип *«не преступати предела братня»*, который только на Любечском съезде 1097 г. получит прочтение *«каждо да держит отчину свою»* [6].

Порожденные ранним Средневековьем государства закономерно прошли фазу дробления (и феодального, и политического), позволившую отчасти выровнять уровень развития отдельных земель. Следующий этап политической истории Европы был связан с процессами объединения раздробленных земель в новые государственные образования. Принципиально иной, более высокий уровень управленческой системы предопределил процесс централизации, выстраивания четкого взаимодействия центральных и местных управленческих структур.

Сама монархия от раннефеодальной эволюционировала к сословно-представительной форме. При этом наряду с относительно сильной королевской (царской) властью функционировали сословно-представительные собрания, включавшие выборных членов, обладавшие совещательными, финансовыми, иногда некоторыми законодательными функциями. Время формирования сословно-представительных монархий в Европе растянулось на несколько веков: Англия, Испания – XIII–XV вв., Франция – XIV–XV вв., Венгрия, Чехия – XIV–XVII вв., Польша – XV–XVII вв. Чем позднее складывалось сословное представительство, тем более развитый характер оно носило.

Россия второй половины XVI – первой половины XVII вв. подтверждает этот тезис. Выборные учреждения сложились и в центре (земские соборы), и на местах (губные и земские избы). При первом Романове в полной мере функционировала модель государства, в котором управляет страной не один государь, но и «вся земля», призванная укрепить своим авторитетом правительство. Сословно-представительная монархия обеспечивала относительно стабильное развитие государства, консенсус интересов власти и общества, предотвращала серьезные социальные потрясения [7].

Избирательная культура России достигла высокого уровня благодаря реализации принципов местного самоуправления, начиная с общины и заканчивая представительством земских соборов.

При втором Романове проявилась тенденция затухания роли соборов, связанная с укреплением самодержавия, урегулированием противоречий с соседними государствами, развитием воеводской системы управления [9]. Перейдя из более ранних периодов в XVII столетие, сословное представительство натолкнулось в своем развитии на более совершенную в тех условиях форму монархии – абсолютизм.

Период доминирования абсолютизма в Европе относят к XVII в. Само явление абсолютная монархия – устойчивый признак эпохи раннего Нового времени, переход к которому от Средневековья в Европе произошел на стыке XV и XVI вв., формально начавшись открытием Нового Света. Абсолютизации в политической сфере в социальной (в целом ряде случаев) соответствовала становлению капиталистических отношений. Между тем Западная и Восточная Европа разделились по весьма существенному признаку: на Западе абсолютизм зарождался в условиях отмены крепостного права, на Востоке – при становлении этого института [1, с. 183–194]. Свойственное капитализму производство на рынок (товарность производства) на Востоке Европы не подкреплялось наличием рабочей силы как товара. В России окончательное установление крепостного права датируют введением безурочного срока сыска беглых, то есть Соборным уложением 1649 г. Этот же документ во многом рассматривают и как правовую базу становления отечественного абсолютизма.

Различия в условиях установления абсолютных монархий в разных странах заставили отечественных историков еще в 1960–1970-е гг. искать черты, присущие большинству абсолютистских государств. Результат поиска дал возможность говорить о принципиально новом уровне развития не только монархической власти, но и государства в целом.

К атрибутам абсолютизма были отнесены сосредоточение законодательной, высшей исполнительной и судебной власти в руках монарха; иерархическая система центральных и местных органов власти; возникновение регулярной армии и полиции; унификация налогообложения; становление бюрократии и пр.

Абсолютизация власти в ряде стран шла ускоренными темпами. Европа на тот момент представляла собой единое пространство с блоками государств и ярко выраженными интересами в борьбе этих блоков. Усиление централизованных государств стало ответом на усиление противников, способом на равных противостоять им. Неспособность ряда государств перейти к абсолютизму, как в случае с Речью Посполитой, постепенно предопределило ослабление страны во внешнеполитическом

плане. Параллельно с абсолютизацией происходили процессы становления национальных государств (такие государственные образования мы видим уже в период подписания Вестфальского мира 1648 г.), а также развития империй, включавших множество разных народов и стремящихся к расширению своих территорий. К извечным противникам Священной Римской империи и Османской империи с середины XVI в. добавилась и Россия, начавшая с присоединения Поволжья свой путь к имперству.

Абсолютная форма правления не оставалась неизменной и в ряде европейских стран в XVIII в. произошел переход к просвещенному абсолютизму. Впервые идеи философского течения стали основанием эволюции государственности. Философы-просветители осуждали сословный строй, характерный для Средневековья, боролись за установление «царства разума», основанного на равенстве людей от рождения, за политическую свободу граждан. В своих трудах они обосновывали принцип разделения властей, характерный для современности. Так, Ш.Л. Монтескье («О духе законов», 1748) предлагал каждому сословию (классу) предоставить часть верховной власти. Законодательную власть поделить между буржуазией и феодалами, образовав двухпалатный парламент, состоящий из собрания представителей народа и из аристократической знати. Исполнительную – сохранить у дворянства, оставив ее королевскому правительству, ответственному перед народным представительством. Судебную – доверить выборным лицам из народа, привлекаемым к отправлению правосудия на определенное время [5]. Ж.Ж. Руссо («Рассуждение о происхождении неравенства», 1754) считал, что политический деспотизм опирается не на право, но на грубую силу и устрашение. Граждане сохраняют полное право выступить вооруженной силой против правительства [8]. Была создана идеологическая основа как трансформации монархий, так и буржуазных революций. Вопрос был только в том, кто и как реализует новые идеи. Наиболее дальновидные монархи взяли инициативу реформирования политической системы на себя.

Проводниками политики просвещенного абсолютизма были: в Австрии император Иосиф II, в Пруссии – король Фридрих II, в Швеции – король Густав III. Просвещенный абсолютизм проявился в истории Дании, Испании, Португалии. Помимо веротерпимости и развития науки как светского явления в большинстве стран проявились такие черты политического курса, как развитие законодательства и кодификация

законов, отделение судопроизводства от исполнительной власти, ограничение или отмена крепостничества.

В России просвещенный абсолютизм проявился в политике Екатерины II, но сочетался с развитием процессов европеизации и модернизации страны, начатых еще при Петре I. В XVIII в. активизировалось законотворчество, решающую роль в котором отводили монарху; полностью были перестроены территориально-административное деление страны (появились губернии, разделенные на уезды), система центрального и местного управления (возникли Сенат, коллегии, на местах выборные учреждения уступили место чиновникам).

Если просвещенный абсолютизм в Европе был связан с установлением приоритета светской власти над духовной во всех сферах жизни, Россия в ходе реформ Петра I поставила церковь под полный контроль государства задолго до просвещенного абсолютизма, отменив патриаршество и перейдя к синодальному управлению РПЦ. Петр заимствовал европейский термин «синод», но не принципы синодально-представительного управления, свойственные цвинглианским церквям. Он не испытывал нужды в собраниях депутатов от общин для решения вопросов церковной жизни. Синод в России стал реализацией идеи бюрократического управления церковью [11, с. 153].

Попытки заговорить о реформе крепостного права в период деятельности Уложенной комиссии, созванной Екатериной II, реальных результатов не дали, Россия осталась крепостнической страной, а просветительский лозунг равенства всех от рождения, не реализованный в полной мере в Европе, не смог реализоваться и в России.

В конце XVIII в. мир балансировал на стыке раннего и позднего Нового времени, начиналась эпоха революций. Сравнение революций, начиная с Великой французской буржуазной и, по меньшей мере, до Октябрьской 1917 г. в России, привлекательно, но достаточно сложно. Дело не только в значительном временном разрыве событий, а в том, что российские процессы от европейских отличает целый ряд специфических особенностей. Революция в России произошла не во время промышленного переворота, а спустя шесть десятилетий после его начала; буржуазия оставалась относительно слабой, а революционные и социалистические традиции, напротив, были сильны; революция происходила в условиях мировой войны; она не ликвидировала, а модернизировала традиционное общество, уничтожив частную собственность и начала плюралистической демократии [4, с. 164].



Революция – не единственный объект для сравнения политического развития различных стран конца XVIII – начала XX в. Развитие конституционных идей не менее перспективно, дает возможность понимания нереализованных в России XIX в. тенденций политического развития. Умеренные, достаточно реалистичные и взвешенные тенденции, с одной стороны, и радикальные, с другой, отразили Конституции периода Французской революции конца XVIII в. Предложение всеобщего избирательного права конституционного проекта 1793 г. [2] сочеталось с отступлением от принципа разделения властей, было отменено Конституцией 1795 г. [3]. Республиканское устройство, установившись на непродолжительный срок, не выдержало имперских устремлений Наполеона. Между тем, Гражданский кодекс Наполеона 1804 г. [12] утверждал равенство всех перед законом, свободу совести, неприкосновенность личности и собственности.

Россия, боровшаяся с Наполеоном и победившая его, уже в первой четверти XIX в. на уровне общественных и государственных деятелей создавала свои конституционные проекты. Вопрос о равенстве всех граждан в условиях существования крепостного права не мог быть поставлен. Наиболее радикальные представители общественной мысли – будущие декабристы – в своих конституционных проектах поставили главное требование эпохи – отмену крепостничества.

Те, кого относят к государственным идеологам, такие, как М.М. Сперанский, должны были исходить из российских реалий. Их проекты во многом созвучны с французскими умеренными проектами конца XVIII в. Французы делили общество на «активных» и «пассивных». М.М. Сперанский был сторонником введения в России Государственной думы, предполагал, что в выборах в это учреждение должны участвовать все земельные собственники, включая государственных крестьян. (В общей массе российских крестьян государственные составляли тогда 45%, а частновладельческие – 55%). Выборы предлагались как многоступенчатые: волостные думы избирали депутатов в окружные думы, те – в губернские думы, а те – в общероссийскую Государственную Думу. Государственная Дума по проекту Сперанского должна была стать высшим законодательным органом Российской империи [10]. Должна, но не стала вплоть до 1906 г. Время перехода к думской монархии было упущено. Парламентская система, сформировавшись в России в начале XX в., уже не смогла преодолеть леворадикальных устремлений к захвату власти и кардинальному изменению государственного устройства. Буржуазная

революция более не являлась способом политической трансформации монархической России, которая стала в мировой истории абсолютным лидером по времени функционирования абсолютистской формы правления. Февральская революция уничтожила монархию, Октябрьская революция и Гражданская война окончательно отвергли возможность монархической реставрации.

Попытки найти и проанализировать схожие политические процессы, безусловно, должны быть дополнены изучением ярких специфических черт России и других стран. При этом «особенное» проявляется и изучается, по меньшей мере, на двух уровнях: специфические черты в рамках магистральных процессов, отличительные, уникальные характеристики отдельных стран и народов.

Возвращаясь к проблеме сравнительного анализа, еще раз подчеркнем тот факт, что в настоящей статье речь идет не столько об изучении истории, сколько о ее преподавании, при этом преподавании студентами неисторических направлений подготовки. Уровень исторических знаний обучаемых, приступающих к освоению дисциплины «История», существенно разнится. Чрезмерное усложнение преподавателем вопросов курса, попытки сосредоточиться на нюансах без систематизации знаний о магистральных исторических процессах вряд ли оправданы.

Обратим внимание еще на одну особенность. Дисциплина, именуемая согласно стандартам высшего образования поколения 3++ «История (история России, всеобщая история)», в учебных планах и рабочих программах нередко распадается на два самостоятельных модуля: в одном семестре преподаватель и студенты обращаются к проблемам других стран, в другом – своего государства. Принцип начинать со всеобщей истории и затем переходить к российской предопределен не только более ранним началом у соседей интересующих нас процессов, но и стремлением, изучая других, понять себя. Возможность поэтапного сравнения российских и зарубежных периодов развития (на уровне раннего, классического, позднего Средневековья, раннего и позднего Нового времени и т. д.) отпадает. К одному и тому вопросу / проблеме мы возвращаемся дважды. В такой последовательности есть и свои плюсы, и свои минусы.

Очевидны два вывода. 1) Изучение всеобщей истории должно дать четкое понимание закономерностей эволюции региона, наиболее схожего в своем развитии с Россией. 2) Приступая к изучению каждой новой темы по истории России, необходимо обобщить наиболее значимые характеристики зарубежных процессов; завершить тему следует выводами о том, что было схожего в развитии России и других стран, а чем она принципиально отличалась от них.

### *Литература:*

1. *Андерсон П.* Родословная абсолютистского государства. М.: Территория будущего, 2010. 507 с.
2. Конституция Франции. 24 июня 1793 г. // *Документы истории Великой французской революции*. Т. 1. Отв. ред. А.В. Адо. М.: Изд-во Московского университета, 1990. С. 216–227.
3. Конституция Франции. 5 фрюктидора III г. (22 августа 1795 г.) // *Документы истории Великой французской революции*. Т. 1. Отв. ред. А.В. Адо. М.: Изд-во Московского университета, 1990. С. 314–349.
4. *Леонов С.В.* Российская революция на весах столетия // *Революция и бунт в российской истории. Материалы всерос. научной конф.* / Сост. Г.В. Талина. М.: МПГУ, 2017. С. 157–166.
5. *Монтескье Ш.Л.* Избранные произведения / *Общ. ред. и вступ. ст.* М.П. Баскина. М.: Гослитиздат, 1955. 803 с.
6. *Плотникова О.А.* Генезис и легитимизация института княжеской власти в древнерусском обществе VI – XII вв. Автореферат дис. ... д-ра ист. наук: 07.00.02 – отечественная история. М., 2009. 41 с.
7. *Представительная власть в России: история и современность* / Саратов. гос. соц.-экон. ун-т, Ин-т обществ. мысли; Под общ. ред. Л.К. Слиски. М.: Росспэн, 2004. 592 с.
8. *Руссо Ж.-Ж.* Трактаты / Подгот. В.С. Алексеев-Попов, Ю.М. Лотман, Н.А. Полторацкий, А.Д. Хаютин; Отв. ред. А.З. Манфред. М.: Наука, 1969. 703 с.
9. *Соколова Э.В.* Эволюция сословно-представительной власти в России с середины XVI до середины XVII вв. Дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02 – Отечественная история. Иваново, 2007. 24 с.
10. *Сперанский М.М.* Введение к Уложению государственных законов (план всеобщего государственного образования). 1809 г. URL:

[http://az.lib.ru/s/speranskij\\_m\\_m/text\\_1809\\_vvedenie\\_k\\_ulozheyu.shtml](http://az.lib.ru/s/speranskij_m_m/text_1809_vvedenie_k_ulozheyu.shtml)  
(дата обращения: 05.05.2020)

11. *Талина Г.В., Асонов Н.В.* Религиозный фактор в процессе модернизации Российского государства // *Власть*. 2015. № 8. С. 151–154.

12. Французский гражданский кодекс 1804 г. С позднейшими изменениями на 1939 г. / Перевод И.С. Перетерского. М.: Юридическое изд-во НКЮ СССР, 1941. 472 с.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.53.80.003

**Мартинкус П.П.,**  
кандидат философских наук;  
доцент кафедры философии,  
Институт общей профессиональной подготовки,  
Национальный исследовательский  
ядерный университет «МИФИ»;  
г. Москва, Россия,  
martin2@mail.ru

## **Пир на пепле: крах идеи гумбольдтовского университета в информационную эпоху**

**Аннотация:** статья показывает, что развитие товарных отношений в образовании имеет негативные последствия, которые пытаются редуцировать с помощью обращения к идеям «немецкой модели» университета. Необходимо от «идеалистических» форм противодействия социально-экономическому тренду перейти к борьбе за «нормализованные» трудовые отношения.

**Ключевые слова:** «немецкая модель» университета; капитализм; кризис образования; качество образования; высшее образование.

DOI 10.37492/ETNO.2020.53.80.003

**Peter Martinkus,**  
Ph.D., Associate Professor  
of the Department of Philosophy,  
National Research Nuclear University «MEPhI»;  
Moscow, Russia,  
martin2@mail.ru

## **The Ash Wednesday Supper: The Collapse of the Idea of the Humboldt's University in the Information Age**

**Abstract:** the article shows that the development of commodity relations in education has negative consequences, which some people are trying to reduce by resorting to the ideas of the «German model» of University. It is necessary to move from the «idealistic» forms of counteracting the socio-economic trend to the struggle for «normalized» labor relations.

**Keywords:** “German model” of the University; capitalism; education crisis; quality of education; higher education.

*«Потомки Тифиса нашли средство ... удвоить ради торговли недостатки, ... насильно распространять новые глупости... Но ... придет время, когда те люди, обученные столь дурным средствам, в силу превратности вещей смогут воздать им подобными и еще худшими плодами столь пагубных изобретений».*

*Дж. Бруно (1584 г.)*

Не все идеи, даже красивые и полезные, могут быть реализованы в стремительно меняющихся обстоятельствах. В статье мы проясним несоответствие «немецкой модели» исследовательского университета объективному тренду наших дней. Логике нашего подхода можно выразить одним тезисом. Поскольку «общество знания» [15, с. 29] столкнулось с вызовом от «информационного общества» Мы различаем эти понятия [ср.: 10, с. 18–19], чтобы пояснить разницу между образовательными интенциями модерна и постмодерна, то есть Просвещением и Рынком на «поле боя» высшего образования, постольку университет

необратимо становится супермаркетом, а не местом «воспитания», позволяющим реализовать возможность (само)формирования (Bildung) проникнутой ценностями и внутренне гармоничной личности в свете универсального, но понимаемого национально духа (Kultur) [23, с.106–114; 24, с.108–113].

Феноменология «информационного общества» относительно проста. Мы погружены в обилие информации, которая предоставляется «горячими средствами» [20, с. 27], не требующих от аудитории усилий по ее усвоению. Индивид в условиях информационного фона фактически соглашается с тем, что научной истины не существует [11], и остается выбирать только «комфортную» информацию. Эта тенденция давно была выражена в постмодернистской философии [5, с.109–119], а в 2016 г. слово «post-truth» (постправда) было признано общераспространенной концепцией [35].

Тенденция к обесмысливанию и релятивизации знания непосредственно отражается на уровне образования. США, как «локомотив» «информационного общества», отчасти демонстрирует неутешительные последствия этого [33]. Еще в начале 1980-х гг. было зафиксировано резкое снижение уровня американского школьного образования [22, с. 51–53]. В 2014 г. «среди молодежи [США] в возрасте 25–34 лет более высокого уровня образования по сравнению со своими родителями достигли лишь 20% мужчин и 27% женщин» [17, с. 98]. Указывая на эти явления, «общество знания» (в лице его «авангарда» – академического «сообщества») борется с релятивистским «информационным» обществом за сохранение статуса научного знания [12]. Но хотя Жан-Франсуа Лиотар действительно выдвигал идею «информационного взрыва» в противовес «средневековым» ограничениям университета [29, с. 47–48], восприятие противостояния с «информационным обществом» как конфликта с постмодернистской философией и практикой [25] лишь отвлекает от сути происходящего.

Университет, как институт модерна или капитализма (то есть академическое «сообщество» в социально-экономической перспективе), заинтересован в сохранении власти над распределением знания, поскольку обладание высшим образованием до сих пор является «билетом в средний класс». Те, кто контролируют возможности вертикальной мобильности, позволяющей занять относительно высокое место в социально-экономической иерархии, сами получают дополнительные социально-экономические возможности. Поэтому работники системы

высшего образования должны противостоять новым явлениям по двум «фронтам»: «знания как истины» и «знания как власти». Но борьбы по второму «фронту» не происходит, хотя именно оно инициирует проблемы с первым.

«Знание как истина» долгое время было ресурсом, распределение которого без усилий контролировали в силу специфичности способа его получения. Но развитие капитализма в конце XX в. потребовало внедрения рыночных отношений в жизнь университета. Единство знания как «истины и власти» [4, с. 164–165], то есть автономия академического «общества» в производстве знания и распределении контроля, распалось. Контроль над распределением знания был передан «агентам» капиталистических предприятий – «инновационным менеджерам» в вузовской администрации (и/или соответствующим министерствам).

Поскольку знание само по себе не отчуждаемо, а «новая» администрация использовала по преимуществу «старые» кадры, постольку процесс «приватизации» властных полномочий в университете, однотипный с раннекапиталистическим «огораживанием», прошел незаметно [ср.: 2; 3]. Но глобальную инновационную «экономику знаний» научные знания интересуют в качестве фактора производства [28], а потому редукция «знания как истины» к «знанию как товару» была неизбежна. Запущенный механизм необратимых изменений на уровнях управления и «потребления» знания, в Европе связанный с «болонским процессом», привел к закономерному результату «макдонализации» образования [29, с. 37–39]. Фактическая цель «болонизации» состоит в том, чтобы способствовать перемещению трудовых ресурсов в экономически развитые области [18].

Управление «знанием как товаром» предполагает рационализацию деятельности для максимизации прибыли. Поэтому был создан корпоративно-административный «университет совершенства» [23, с. 39], интересующийся только количественными показателями. Для их достижения университет наделяется новыми функциями. Посредством исследования университет производит «знание как товар», а в процессе преподавания обучает производству товара, понятому как «человеческие ресурсы» [23, с. 25–26]. Тем самым по заказу крупного бизнеса (и, отчасти, государства как бизнеса) [32, с. 8–9] университет воспроизводит ключевой товар капитализма – рабочую силу, которая самостоятельно улучшает свою товарность для рынка высококвалифицированного труда.

Но на рынке требуются только экономически значимые «знания, умения и навыки». Покупателей рабочей силы интересуют не сами знания, а способы их «обработки» [8]. Поэтому будущие продавцы труда рассматривают знание как средство, то есть продукт «потребления» для последующего извлечения прибыли. Это «отменяет» предполагаемое предыдущими моделями университета [1, с. 158–160] понимание передаваемого знания как научной теории, то есть представленной в доказательной форме фундаментальной и универсальной, а потому бесценной «истины». Принятие «компетентностного» подхода в качестве модели образования, то есть система управления «потреблением» знания, оформляет разрушение примата теории и превращение знания в товар. Учащиеся нацеливаются не на усвоение сути фундаментальных (хотя и гипотетических) законов функционирования природы, человека и общества, а на овладение необходимыми для успешной карьеры, и потому фрагментированными, рецептами.

Явные негативные эффекты тренда на закрепление товарных отношений в университете, связанные с участниками «образовательного процесса», предсказуемы.

**I.** Известная корреляция между наличием диплома и уровнем будущего заработка [26, с. 27] располагает студентов ощущать себя потребителями, для которых важно получить то, зачем они обратились к предоставляющему услугу, – документ о некоторых квалификационных навыках. Когда государство все меньше озабочено материальным обеспечением высшего образования, а университеты вынуждены конкурировать за «деньги» студентов на рынке в \$ 27 млрд [26, с. 30], квалификационные требования к приобретаемым навыкам неизбежно снижаются. Тем самым рынок образования мультиплицирует эффект превращения университета в своеобразную «фабрику дипломов» [7, с. 90].

**II.** В целях повышения конкурентоспособности университета «информирующая» функция преподавателя меняется на модерирующую (кураторскую) [14, с. 15–16]. Это сводит его роль к сервисному наемному труду. Привлекая «клиентов», «профессор» вынужден предлагать упрощенные «Mickey Mouse courses», которые можно употребить в «приятной обстановке» ненапряженного обучения [34, р. 60]. Соответствующие навыки в таких условиях получить невозможно. С другой стороны, упрощение принципов совместного общения влияет и на самих преподавателей, поскольку «сложные» курсы предполагают усложнение их собственного мышления, то есть постановку новых научных проблем. Тем самым



в системе высшего образования происходит интеллектуальная деградация как студентов-потребителей, так и преподавателей.

**III.** Поскольку проблемы личностного развития понимаются в ограниченных рамках «карьерного роста», происходит дегуманизации образования. В университете, воспроизводящем индивидов, достаточно развитых для деятельности в сфере современного производства, и «воспитатели», и «воспитуемые» редуцированы к уровню высококачественных трудовых ресурсов. Они не способны к диалогу, который мог бы сформировать и раскрыть действительные личностные качества.

Многие включаются в процесс объективной трансформации университета в коммерческое предприятие, другие выступают против [4, с. 170–171]. Насколько мы принимаем status quo капиталистической «экономики знаний», настолько мы должны принимать необходимые следствия. Когда данное обстоятельство принципиально не понимается, конфликт с трендом приобретает «фантастический» ракурс борьбы за очередное «Просвещение». Спектр рецептов широк: от «простых» научно-популяризаторских проектов до «сложных» систем перестройки университетского образования в стиле «воспитания духа».

Кратко остановимся на стратегии возвращения к «актуальной» [21] идеологии исследовательского университета В. фон Гумбольдта. Напомним, что реализованная в Германии «немецкая модель» уже к концу XIX в. не имела непосредственного отношения к идеям отца-основателя [24, с. 66–74]. Скажем больше: идеи Гумбольдта были «мертворожденными». В университетской структуре, где государство для организации системы сдержек назначает профессоров в качестве чиновников [16, с. 161–162], невозможно реализовать механизм независимости от административного контроля. Поэтому «неожиданные эффекты» от реализации «немецкой модели», проявившиеся в создании (а затем кризисе) сословия «немецких мандаринов» и милитаризации их «немецкого духа» [24, с. 169–172, 218–228] вполне закономерны.

Но возможно ли сейчас, в эпоху глобального (нео)либерального миропорядка [19, с. 39–41], реализовать идеи меморандума Гумбольдта 1810 г. [9]? Думаем, нет! Уже первые три абзаца этого великолепного гуманистического проекта явно контрастируют с тем положением, в котором реально находятся те, кто должен его осуществлять. Но и постоянно возобновляемые воспоминания о духе «немецкого» университета Культуры [23, с. 103] имеют свои причины. Во-первых, объективную тенденцию придать университету статус не только коммерческой организации.

Поскольку люди не готовы усердно трудиться только ради денег, необходимо предлагать идеи, оправдывающие вовлеченность в процесс максимизации прибыли, связанные с другими общественными целями [6, с. 40–48]. Во-вторых, осознанную индоктринацию учащихся в духе «национальной идеи» и особой «духовности», для чего подходит идея Университета как «места воспитания» патриотизма [ср.: 30, с. 11, 20, 22]. В-третьих, неосознанную реакцию противодействия существующему status quo тех, кто ищет «восстановления» некоего «золотого века» университета.

Иногда «консервирующие» поиски представителей «общества знания» принимают форму препятствования процессу «цифровизации». При этом осознанное отрицание приобретает гиперболизированно консервативную, «православно-патриотическую» форму обличения [31]. Если же говорить о массовом неосознанном «протесте», то преподавательское сообщество как бы «саботирует» использование электронных коммуникаций [27]. Хотя есть и другие причины этого [13, с. 7], но фундаментальными, как мы считаем, являются три:

- психологическая (страх, что электронные курсы могут сократить количество преподавателей): информацию не может передавать любой источник;

- профессиональная (от аудитории не будет получена обратная связь, необходимая для саморазвития преподавателя): деперсонализированная информация не требует взаимного обмена;

- концептуальная (научное знание не может быть «популяризировано» без остатка, поскольку истина сложна): учебная информация не является продуктом, удовлетворяющей потребности аудитории.

Иначе говоря, преподаватели «противостоят» информатизации, поскольку при ее реализации оказывается не важен ни источник, ни оценка, ни истинность знания. Не важно и установление каких-то отношений между преследующими разные цели «субъектами» «образовательного процесса». Именно момент невозможности полноценного общения, который был важен для немецких идеалистов [23, с. 195], вызывает больше всего вопросов в процессе цифровизации. «Эпоха» делает невозможным откладывание ответа на вызов времени, поскольку использование информационных технологий может лишь ускорить «модернизацию» образования.

Бороться с технологиями в духе «Генерала Лудда» бессмысленно. Не надо пытаться возродить «призраки», в том числе идеи В. фон

Гумбольдта. Надо осознать в какой социально-экономической реальности находится образование. Надо понять, что в одиночку «профессор» беззащитен перед объективными обстоятельствами. Надо заставить бенефициаров происходящего «вспомнить» о тех, благодаря кому университет работает. Поэтому насущной задачей сегодняшнего (вчерашнего) дня является сплочение в духе лозунга: «Proletarier aller Länder, vereinigt Euch!», – хотя бы в немарксистском смысле создания независимого массового профсоюза университетских работников, готового к борьбе за трудовые права «интеллектуальных пролетариев».

### *Литература:*

1. *Андреев А.Ю.* «Национальная модель» университетского образования: возникновение и развитие (часть 1) // Высшее образование в России. 2005. № 1. С. 156–168.

2. *Антоновский А.Ю., Бараиш Р.Э.* Радикальная наука. Способны ли ученые на общественный протест? // Эпистемология и философия науки. 2018. № 2. С. 18–33.

3. *Бажанов В.А.* Высокоразвитая наука невозможна без высокоразвитого образования // Эпистемология и философия науки. 2013. № 4. С. 85–88.

4. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2005. 390 с.

5. *Бодрийяр Ж.* Симулякры и симуляция. М.: Рипол-классик, 2015. 240 с.

6. *Болтански Л., Кьяпелло Э.* Новый дух капитализма. М.: Новое литературное обозрение, 2011. 976 с.

7. *Бруз В.В.* Основные проблемы реализации болонского процесса в Европе // Власть. 2011. № 12. С. 88–90.

8. Греф назвал три качества идеального работника // ТАСС. 15.03.2018. URL: <https://tass.ru/ekonomika/5034807> (дата обращения: 30.05.2020).

9. *Гумбольдт В. фон.* О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2. С. 5–10.

10. *Делокаров К.Х.* Является ли «общество, основанное на знаниях», новым типом общества // Концепция «общества знания» в современной социальной теории. Сб. науч. тр. / РАН. ИНИОН. Центр социал. науч.-

информ. исслед. Отд. социологии и социал. психологии; отв. ред. Д.В. Ефременко. М., 2010. С. 11–38.

11. *Емельянова Н.Н., Омелаенко В.В.* Российская наука в медийном контексте // *Философия науки и техники (Философия науки)*. 2015. № 2. С. 142–163.

12. *Ефремов Ю.Н.* Естествознание и квазифилософия // В защиту науки. Бюллетень № 1. М.: Комиссия по борьбе с лженаукой и фальсификацией научных исследований, 2006. С. 122–137.

13. *Жураковский В.М.* Инженерное образование как ресурс инновационного развития экономики // *Профессиональное образование*. 2014. № 6. С. 7–11.

14. *Зернов В.А.* Конкурентоспособность образования как условие развития конкурентоспособной экономики // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2008. № 4. С. 14–19.

15. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж, 2005. 239 с.

16. *Кречетова М.Ю.* Открытие публичного пространства: В. фон Гумбольдт // *Вестник Томского Государственного Университета. Философия. Социология. Политология*. 2011. Вып. 4 (16). С. 160–170.

17. *Кроу М., Дэбарс У.* Модель нового американского университета. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2017. 440 с.

18. *Куприянов Р.В., Виленский А.А., Куприянова Н.Е.* Болонский процесс в России: специфика и сложности реализации // *Вестник Казанского Технологического Университета*. 2014. № 20. С. 412–416.

19. *Лал Д.* Возвращение «невидимой руки»: Актуальность классического либерализма в XXI веке. М.: Новое издательство, 2009. 426 с.

20. *Маклюэн М.* Понимание медиа. М.; Жуковский: Канон-пресс, Кучково поле, 2003. 464 с.

21. *Налетова И.В.* Университет Гумбольдта в динамике развития университетского образования // *Вестник Тамбовского университета. Сер.: Гуманитарные науки*. 2010. Вып. 9 (89). С. 7–12.

22. *Нейсбит Дж.* Мегатренды. М.: АСТ, 2003. 380 с.

23. *Ридингс Б.* Университет в руинах. М.: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2010. 304 с.

24. *Рингер Ф.* Закат немецких мандаринов. М.: Новое литературное обозрение, 2008. 648 с.

25. *Сокал А., Брикмон Ж.* Интеллектуальные уловки. Критика современной философии постмодерна / Пер. с англ. А. Костиковой

и Д. Кралечкина. Предисл. С.П. Капицы. М.: Дом интеллектуальной книги, 2002. 248 с.

26. *Степанов В.И.* Проблемы обеспечения качества высшего образования в рамках болонского процесса // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2013. № 6 (134). С. 27–32.

27. *Тарамова Э.А.* Проблемы и перспективы использования ИКТ в высшей школе // Актуальные задачи педагогики: материалы VI Международ. науч. конф. (г. Чита, январь 2015 г.). Чита, 2015. С. 155–157. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/146/6975/> (дата обращения: 30.05.2020).

28. *Тюкавкин И.Н.* Экономика знаний // Вестник Самарского государственного университета. 2014. № 6 (17). С. 145–150.

29. *Фуллер С.* Социология интеллектуальной жизни: карьера ума внутри и вне академии. М.: Дело, 2018. 384 с.

30. *Хорн Г.* Карл Ясперс как философ образования // Ясперс К. Идея университета. Минск: БГУ, 2006. С. 6–30.

31. *Четверикова О.Н.* Разрушение будущего. Кто и как уничтожает суверенное образование в России. М.: Издатель Геннадий Маркелов, 2015. 117 с.

32. Education and European Competence: ERT Study on Education and Training in Europe. Brussels, 1989. 43 p.

33. *Jacoby S.* The Age of American unreason. N.Y., 2008. 356 p.

34. *Matthew R.G.S., Pritchard J.* Hard and Soft – Useful Way of Thinking about Disciplines? Reflections from Engineering Education on Disciplinary Identities // The University and Its Disciplines: Teaching and Learning Within and Beyond Disciplinary Boundaries / Eds. C. Kreber. N.Y., 2010. P. 58–68.

35. *Wang A.B.* «Post-truth» named 2016 word of the year by Oxford Dictionaries // The Washigtone Post. 16.11.2016. URL: <https://www.washingtonpost.com/news/the-fix/wp/2016/11/16/post-truth-named-2016-word-of-the-year-by-oxford-dictionaries/> (accessed: 30.05.2020)

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.69.72.004

**Баймаханов А.Б.,**

аспирант,

Институт «Высшая школа образования»,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

nurakyl@mail.ru

**Анализ основных ресурсов системы Moodle  
для организации промежуточного контроля знаний  
студентов первого уровня высшего образования**

***Аннотация:*** статья посвящена сравнению и раскрытию основных ресурсов и условий обеспечения организации промежуточного контроля знаний студентов первого уровня высшего образования в электронной системе обучения Moodle, которые позволяют объективно и эффективно оценить уровень знаний, умений и навыков обучающихся при усвоении определенных элементов учебного материала в ходе индивидуальной и групповой работы при изучении как общеобразовательных, так и узкоспециализированных дисциплин. В частности, проводится сравнительный анализ преимуществ системы Moodle с другими электронными системами управления обучением и раскрываются все возможности модуля «Тест», который позволяет наиболее эффективно оценивать и контролировать знания студентов.

***Ключевые слова:*** вуз; организация учебного процесса; контроль знаний студентов; цифровые образовательные ресурсы; Moodle; тестирование.

DOI 10.37492/ETNO.2020.69.72.004

**Akilbek Baimakhanov,**

Graduate student of the Institute

«Higher School of Education»

Moscow Pedagogical State University;

Moscow, Russia,

nurakyl@mail.ru

## **Analysis of the main Resources of the Moodle System for Organizing an Intermediate Control of Knowledge of Higher Education Students**

**Abstract:** the article is devoted to a detailed study, comparison and disclosure of the main resources and conditions for ensuring the organization of intermediate control of knowledge of first-level students in the e-learning system Moodle, which allow objectively and effectively assess the level of knowledge and skills of students in mastering certain elements of educational material in the course of an individual and group work in the study of both general education and highly specialized disciplines. In particular, a comparative analysis of the benefits of the Moodle system with other electronic learning management systems is carried out, and all the capabilities of the Test module are revealed, which allows for the most effective assessment and control of students' knowledge.

**Keywords:** University; organization of the educational process; students' knowledge control; digital educational resources; Moodle; testing.

Важным элементом учебного процесса представляется контроль знаний обучающихся. В целях проверки уровня усвоения обучающимися учебного материала курса в период обучения предполагается проведение текущего, промежуточного и итогового контроля знаний [5].

Неоспоримо то, какое важное значение имеет выбор электронной системы управления обучением для организации и обеспечения должного функционирования любого учебного процесса. В данном исследовании проведен анализ основных ресурсов системы Moodle для организации промежуточного контроля знаний обучающихся, а именно, студентов первого уровня высшего образования.

MOODLE расшифровывается как модульная объектно-ориентированная динамическая учебная среда. В настоящее время это эффективная цифровая система управления обучением из перечня LMS-систем, которая достигла больших успехов в становлении взаимодействия в организации учебного процесса между ее участниками [3].

Система Moodle была изобретена австралийцем Мартином Дугиасом в конце 1990-х гг., в настоящее время эта система применяется в 197 странах мира; наиболее распространены десять языков обучения.

В табл. 1 представлены основные причины, по которым пользователи выбирают или отказываются от системы использования Moodle [9].

Таблица 1. Анализ причин выбора пользователями системы Moodle  
 Источник: [10; 12]

<p align="center"><b>Причины, по которым выбирают Moodle («ЗА»):</b></p>	<p align="center"><b>Причины, по которым выбирают НЕ Moodle («Против»):</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Бесплатная, популярная (опробованная), открытая система дистанционного обучения (СДО).</li> <li>• Moodle имеет высокий уровень документации, поддержки, широкие возможности доработки.</li> </ul> <p>СДО удобна как:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• тест-драйв того, нужна ли СДО в организации, пока на нее не готовы выделить бюджет;</li> <li>• площадка для тех, кто хочет научиться работать в СДО;</li> <li>• вариант СДО для тех, кто очень любит управлять каждым элементом и настраивать все под себя и хорошо все эти моменты знает/умеет/любит;</li> <li>• площадка для открытых курсов (бесплатно);</li> <li>• СДО для вуза, школы, небольшой компании;</li> <li>• один из самых мощных, переведенных на русский и имеющий русский форум, бесплатный законченный продукт для LMS</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Moodle неудобен, особенно если вам важны в СДО быстрая настройка, автоматизация, программы обучения с контролем и статистикой, визуализацией, красивым дизайном, с возможностью синхронизации СДО с другими ПК организации.</li> <li>• Внутри очень много функций, много настроек, много «галочек» которые надо настроить для каждого (!) курса, задания, теста, что отнимает много времени. С внешним видом системы можно работать, как и с множеством настроек и функций, но необходимо иметь на это время и желание.</li> <li>• Неудовлетворительная скорость управления системой в целом.</li> <li>• Moodle плохо подойдет, если у вас большое количество пользователей и есть необходимость в автоматизации различных процессов с их однократной настройкой, а также требуются HR-модули и синхронизация СДО с системами HRM</li> </ul>



Весь набор модулей (инструментов) системы Moodle подразделяется на следующие категории [2]:

- 1) ресурсы курса (статические модули);
- 2) элементы курса (интерактивные модули).

Более подробное описание составляющих данных категорий представлено в таблице 2.

Цель исследования состоит в проведении анализа основных ресурсов и условий обеспечения организации промежуточного контроля знаний студентов первого уровня высшего образования системой Moodle, которые позволят измерить уровень знаний, умений и навыков у студентов в усвоении определенных элементов учебного материала в ходе индивидуальной и групповой работы при изучении дисциплин.

*Таблица 2. Описание инструментов (модулей) Moodle.*

*Источник: [11]*

<b>Статические модули (ресурсы курса)</b>	
Файл	Размещенный на курсе файл (например, текстовый) как ресурс, который студент может скачать и прочитать
Страница	Web-страница с информацией, которую студент может прочитать при открытии страницы
Книга	Информация представлена в виде многостраничного ресурса, которым может воспользоваться студент
Ссылка	Позволяет сделать переход на любой другой ресурс (на файл или веб-страницу) в сети, на который может перейти студент посредством гиперссылки
Пояснение	Текст и графика на стартовой странице курса. С его помощью можно получить объяснение назначения темы
<b>Интерактивные модули (элементы курса)</b>	
Лекция	Текст, который представлен в виде теоретического материала и с обучающими практическими заданиями и вопросами студентам. По заранее определенной очередности переходов со страницы на страницу, студент изучает содержание лекции, выполняя задания и отвечая на вопросы. В зависимости от правильности ответов студент может получить заранее заготовленные комментарии преподавателя, которые могут помочь разобрать допущенную ошибку и оценить ответ. В отличие от обычной текстовой (электронной) лекции этот модуль отличается интерактивностью, возможностью проследить за прогрессом чтения лекции студентом и наличием обратной связи

Задание	Позволяет студенту выполнять поставленные преподавателем задачи и предоставлять ответ в электронной форме в виде текста или отдельного файла, загружая его на сервер для оценивания преподавателем. Данный модуль позволяет выполнять задания в удаленном режиме с наличием обратной связи и разной системой оценивания
Тест	Этот модуль предназначен для оценки и контроля знаний. При определенной настройке в конце теста студенту могут быть показаны правильные и неправильные ответы. В отличие от традиционных (бумажных) тестовых заданий, позволяет студенту проходить тест в любое удобное время, с возможностью временного и количественного ограничения на прохождения
Wiki	Набор связанных веб-страниц. Как возможный групповой аналог классического реферата, Wiki позволяет работать над документом в удаленном режиме, в любое время с возможностью комментирования wiki-статей
Глоссарий	Модуль позволяет студентам создавать и редактировать список определений, как в словаре. При определенной настройке студенты могут комментировать и оценивать записи других студентов в глоссарии
Форум	Дискуссии студентов, сгруппированные по темам. В отличие от бесед, организуемых на очных занятиях, в форуме общение происходит посредством письменной речи, с предоставлением времени на подготовку ответа в офлайн режиме, и с возможностью прикрепления к ответу текстовых файлов, изображений, схем
Чат	Дискуссии студентов в режиме онлайн
Семинар	В данном модуле студенты между собой могут просматривать и взаимно оценивать свои работы на основе шкалы, данной преподавателем
База данных	Собранные за все время обучения материалы: различные файлы, тексты, ссылки, иллюстрации и т. д.
Пакеты SCORM	Модуль позволяет студентам воспользоваться загруженным ресурсом (стандартный пакет SCORM и IMS содержимое) из другой системы управления контентом или цифрового хранилища. Использование модуля требует определенных навыков работы с загружаемым контентом

Специальный модуль «Тест» в системе Moodle позволяет оценивать и контролировать знания студентов. Кроме этого, отметим следующие критерии, которые должны обеспечивать условия для измерения уровня знаний, умений и навыков [11, с. 36]:

- 1) возможность индивидуальной работы;
- 2) возможность объективно оценивать уровень знаний, умений и навыков у студентов;
- 3) возможность самостоятельной работы студента без участия преподавателя.

Результаты анализа других ресурсов системы Moodle на соответствие вышеописанным критериям, представлены в таблице 3.

*Таблица 3. Анализ ресурсов системы Moodle. Источник: [6]*

<b>Название ресурса</b>	<b>Возможность организации измерения уровня знаний, умений и навыков, встроен тест, компьютерная оценка</b>	<b>Возможность организации индивидуальной работы</b>
Лекция	Возможна	Возможна
Задание	Только между преподавателем и студентом, оценка преподавателем	Возможна
Тест	Тест, компьютерная оценка	Возможна
Wiki	Не подходит	Предназначен для групповой работы
Глоссарий	Преподаватель и студент могут давать свои комментарии	Возможна
Форум	Подходит для экспертной оценки в ходе обсуждения, организация проходит посредством письменной речи в режиме офлайн	Отсутствует
Чат	Не подходит, если не является предметом обсуждения	Возможна, но бессмысленна
Опрос	Возможна	Возможна
Семинар	Взаимодействие только между преподавателем и студентом	Отсутствует
База данных	Не подходит для обсуждений, преподаватель и студент могут давать свои комментарии	Можно совместно создавать контент

Исходя из проведенного анализа, кроме модуля «Тест», выделенным выше критериям полностью соответствуют модули «Лекция» и «Опрос», поскольку в эти ресурсы может быть встроен тест. Изучим модуль «Тест» как базовый для остальных элементов системы в части организации промежуточного контроля знаний студентов, который в системе Moodle позволяет разработать тесты с использованием различных типов тестовых заданий.

В целях повышения уровня знаний, умений и навыков студентов важны следующие возможности модуля «Тест» в системе Moodle:

- произвольная очередность вопросов и ответов в банке данных;
- первая/последняя, лучшая/средняя попытка оценивания;
- возможность просмотра различной информации из теста, к примеру, оценки, правильные и собственные ответы, комментарии к ответу [10].

Основное достоинство модуля «Тест» – точная объективность контроля вследствие автоматической проверки результатов знаний обучающихся. В настоящее время в стандартах обучения ФГОС ВО существует категория «контактная работа с преподавателем», на которую положено выделять не меньше чем 40% часов из общего количества нагрузки, выделенных на реализацию дисциплины. Несмотря на то, что в стандартах ФГОС ВО не дается точного определения понятия «контактная работа», данная категория, однозначно, включает в себя как взаимодействие в аудитории, так и интерактивность в электронной системе обучения, включая контроль знаний обучающихся [1].

Модуль «Тест» в системе Moodle дает преподавателю расширенные возможности подготовки различных заданий для обучающихся, в том числе самых востребованных, как тесты открытого и закрытого типа, на соответствие, с ответом на вычисление, а также, возможность вставки в задания рисунков, формул, видеоматериалов [8]. Главное достоинство тестирования в системе Moodle – это гибкость создания заданий, которая проявляется в том, что сформированная база данных включает перечень вопросов, входящие в состав самих тестовых заданий, и, таким образом, за счет включения задания в тест один раз его последующее изменение или исправление будет отражаться во всех заданиях банка данных, включающих данный вопрос.

Рассмотрен алгоритм и инструментарий создания тестовых заданий в системе Moodle. Весь процесс начинается с отправной точки – размещения преподавателем на странице дисциплины тестовых заданий

с указанием всех параметров выполнения этих заданий. Управление вопросами тестовых заданий – создание различных категорий вопросов, их дальнейшее редактирование, компоновка вопросов в тестовые наборы, экспорт и импорт вопросов осуществляется при помощи инструмента «Банк вопросов» [4].

В процессе создания тестовых заданий преподаватель может при помощи функции «Предварительный просмотр» оценить общее состояние теста и вопросов в нем. Важная особенность системы – полуавтоматический пересчет результатов благодаря ранее введенной преподавателем шкале оценки и гибкой настройке тестов, что позволяет реализовать задачи дисциплины любого профиля [7].

Рассмотрим типы тестовых вопросов, представленные в таблице 4, которые могут быть использованы преподавателем в модуле «Тест» в системе Moodle.

*Таблица 4. Типы тестовых вопросов. Источник: [3; 4]*

<b>Форма тестового вопроса</b>	<b>Характеристика</b>
Вопрос закрытой формы (выбор из множества)	Вопрос с несколькими вариантами ответов, в которых необходимо установить правильные или неправильные
Альтернативный вопрос (да/нет)	Вопрос с двумя вариантами ответов
Числовой вопрос	Вопрос, ответ на который предполагает вычитывание какого-либо числа и введение его в строку ответа
Вычисляемый вопрос	Направлен на создание индивидуального числового вопроса для обучающегося
Вложенные вопросы	Вид вопроса, который составлен в случайном порядке (при помощи вставки в поле ответов различных форм тестовых вопросов, как выбор из множества, числовой вопрос или короткий ответ)
Вопрос на соответствие	В этом виде вопроса необходимо установить соответствие вопрос-ответ
Короткий ответ	Открытый вопрос; ответ вводится обучающимся в виде короткой фразы или слова в поле ответа
Эссе	Ответом на данный вопрос является короткое эссе обучающегося, данное задание преподаватель оценивает вручную

После выполнения заданий обучающимися преподаватель во вкладке «Оценки обучающихся» имеет возможность посмотреть результаты выполнения заданий. В системе Moodle есть функция «Переоценить оценки», она применяется для перерасчета оценок, связанных с изменением или исправлением определенных значений в вопросах или ответах тестовых заданий.

Подводя итоги, отметим следующие преимущества модуля «Тест» в электронной системе обучения Moodle:

- 1) Объективная оценка результатов тестовых заданий, что исключает субъективное отношение преподавателя к оценке контроля знаний.
- 2) Демократичные равные условия прохождения тестовых заданий обучающимися.
- 3) Массовость и кратковременность процесса, что позволяет провести единый контроль знаний всех обучающихся за минимальный период времени.

Модуль «Тест» в электронной системе Moodle обладает обширным инструментарием для создания и выполнения высококачественных тестовых заданий, прост и удобен в использовании для преподавателей и обучающихся.

### ***Литература:***

1. Волкова Е.А., Вязовова Е.В. Применение Moodle для организации информационной образовательной среды по математике // Colloquium-journal. 2019. № 3–3 (27). С. 20–23.
2. Гид по инструментам Moodle // Центр обучающих систем Сибирского федерального университета. URL: <https://e.sfu-kras.ru/mod/resource/view.php?id=17710> (дата обращения: 14.04.2020)
3. Гультияев А.К. Moodle – система дистанционного обучения // Эмиссия. Оффлайн: методическое приложение. URL: <http://met.emissia.org> (дата обращения: 14.04.2020)
4. Заводчикова Н.И., Плясунова У.В., Суворова М.А. Использование системы дистанционного обучения Moodle для организации самостоятельной работы студентов дневной формы обучения // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2016. № 4. С. 170–174.

5. *Озерова М.И., Жигалов И.Е., Шевченко Д.В.* Организация контроля учебного процесса в системе Moodle // International Journal of Open Information Technologies. 2013. № 9. С. 61–67.

6. *Осипова О.П.* Процесс создания и внедрения электронных образовательных ресурсов // Народное образование. 2015. № 4. С. 127–133.

7. *Осипова О.П.* Формирование ИКТ-компетентности менеджеров образования в условиях цифровизации образования // Научная школа Т.И. Шамоной: методолого-теоретические и технологические ресурсы развития образовательных систем: Сборник статей X Международной научно-практ. Конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2018 г.) / Отв. ред. С.Г. Воровщиков, О.А. Шклярова. В 2-х ч. Ч. 1. М.: 5 за знания; МПГУ, 2018. С. 26–31.

8. *Пакуль Т.А., Клецкая З.М.* Возможности использования программного средства Moodle для создания электронных учебно-методических комплексов // Труды Белорусского государственного технологического университета. Серия 4: Принт- и медиатехнологии. 2012. № 9. С. 108–111.

9. Почему выбирают Moodle и чем он лучше систем, которые сейчас представлены на рынке? // Блог участников профессионального сообщества. URL: <http://e-lpro.blogspot.com/2014/12/moodle.html> (дата обращения 14.04.2020)

10. *Толстенева А.А. и др.* Организация самостоятельной работы студентов с использованием дистанционной системы Moodle / А.А. Толстенева, В.К. Винник, О.С. Терехина, Е.Н. Кривенкова, А.А. Куликов // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 92–101.

11. *Чепчигашева А.Р.* Модуль «Тест» в системе MOODLE как средство повышения уровня знаний, умений и навыков у студентов педагогов первого курса при изучении математики [Электронный ресурс]: выпускная квалификационная работа бакалавра: 44.03.01. Красноярск: СФУ, 2016. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/28705> (дата обращения: 20.05.2020)

12. *Эшназарова М.Ю.* Moodle — свободная система управления обучением // Образование и воспитание. 2015. № 3. С. 41–44.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.49.78.005

Васильева В.В.,

кафедра теоретической и специальной социологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
vv.vasileva@mpgu.su

**Развитие дистанционного обучения в России  
(на примере ФГОС третьего поколения и дистанционных  
образовательных платформ)**

*Аннотация:* в статье рассматривается развитие дистанционного обучения в России через ФГОС 3 поколения и дистанционных образовательных платформ. Автором было проведено исследование среди студентов выпускных курсов университетов России.

*Ключевые слова:* дистанционное обучение; дистанционное образование; дистанционные образовательные платформы; качество образования, высшее образование.

DOI 10.37492/ETNO.2020.49.78.005

Victoriya Vasileva,

Department of Theoretical and Specialized Sociology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
vv.vasileva@mpgu.su

**Development of Distance Learning in Russia  
(on the Example of FSES 3<sup>rd</sup> Generation  
and Distance Learning Platforms)**

*Abstract:* the article deals with the development of distance learning in Russia through the 3rd generation FSES and distance learning platforms. The author has conducted a research among graduate courses of Russian universities.

*Keywords:* distance learning; distance education; distance education platforms; quality of education; higher education.



На сегодняшний день у классического образования появился серьезный конкурент в виде онлайн (дистанционного) образования. Оно становится привычной формой получения как дополнительного, так и основного образования. Дистанционное образование дает возможность учиться не только комфортно, но и учиться у лучших.

В условиях ФГОС третьего поколения такая возможность становится доступной в любой точке нашей страны. Начиная с ФГОС 3+ у студентов появляется возможность обучения с применением дистанционных технологий, тенденция продолжается и в ФГОС 3++. Но на сегодняшний день стандарт пока не дает возможностей полностью перейти на дистанционную форму обучения, отказавшись от традиционной формы. ФГОС лишь позволяют образовательным организациям применять дистанционный вид обучения и сетевую форму обучения.

В мире уже давно существуют различные агентства, которые подбирают наиболее успешную траекторию развития, начиная с последних классов школы. Такая сфера деятельности называется образовательное брокерство. За рубежом под образовательным или академическим брокерством понимается сфера оказания платных услуг, где посредники (брокеры) предоставляют заказчикам различные ресурсы для обучения. Это может быть, как обучение онлайн, так и оффлайн.

Европейские образовательные брокеры EdukaNext и Ariadne стали практически виртуальными университетами. Они имеют свою образовательную платформу для обучения, где абитуриенты могут пройти тестирование, выбрать одно или несколько подходящих направлений обучения [1]. Российские аналоги в своем большинстве узко специализированы (например, изучение языков на платформе Skyeng). Но и среди них уже появляются свои онлайн-университеты, например, Skillbox. Сейчас в этом онлайн-университете только четыре основных направления: дизайн, программирование, маркетинг и управление. Отдельные программы позволяют сразу найти работу, например, в направлении маркетинг можно выбрать курс обучения по профессии SEO-специалиста (search engine optimization) [3], пройти обучение, получить диплом и трудоустроиться по специальности. Университет помогает в трудоустройстве своего выпускника в компании-партнере с помощью персонального карьерного консультанта, который ведет работу со студентом на протяжении всего обучения, помогает составить резюме и организывает три собеседования в компаниях-партнерах.

В связи с введением режима самоизоляции в марте 2020 г. все образовательные организации, в том числе и МПГУ, перешли на дистанционную форму обучения. Резкое изменение учебного процесса серьезно повлияло на все ступени как высшего, так и среднего образования.

Чтобы изучить сложившуюся ситуацию, в марте-апреле 2020 г. мы провели социологический опрос в формате онлайн-анектирования на тему «Удовлетворенность дистанционным обучением». В опросе приняли участие 107 студентов выпускных курсов гуманитарных, технических и медицинских вузов России.

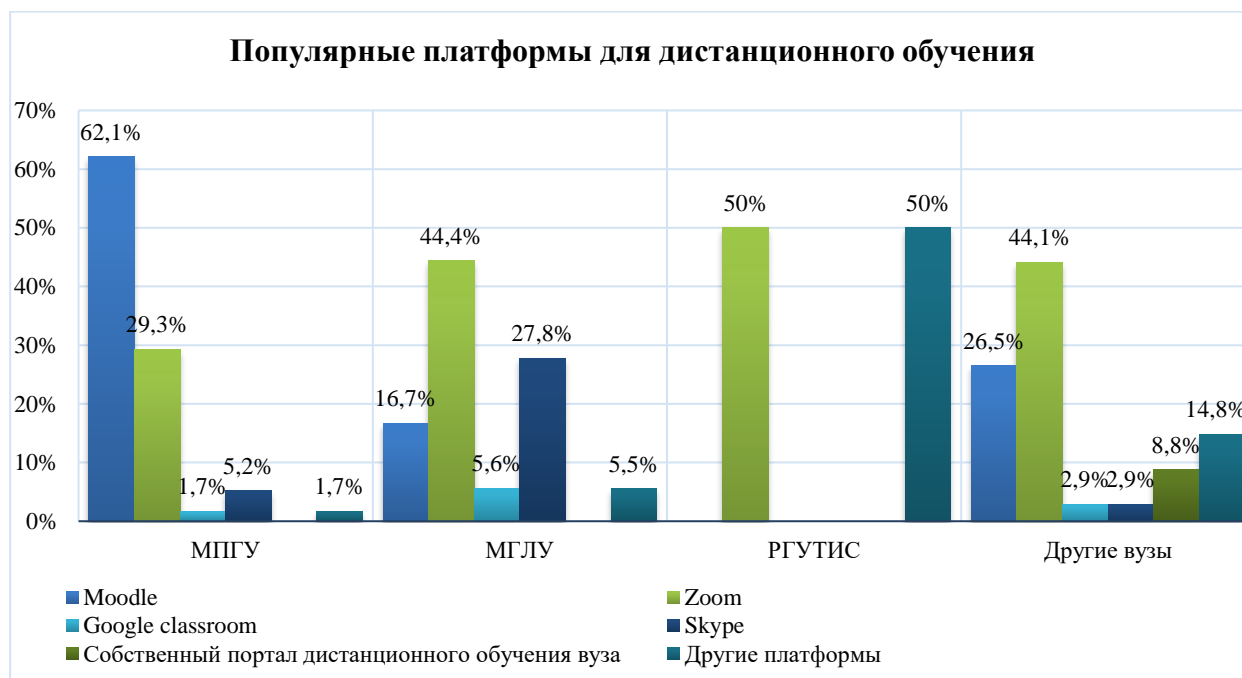
На вопрос «*Устраивает ли Вас дистанционное обучение?*» 40,6% опрошенных ответило положительно, 36,2% – отрицательно, 23,2% затруднилось с ответом.

Нас интересовало, почувствовали ли студенты разницу между дистанционной и традиционной формой обучения. По мнению 59,4% респондентов, разница «определенно есть. Изучаемого материала на дистанционном обучении больше, чем обычно». Значительный объем изучаемого материала значительно увеличился, что вызывало у студентов затруднение при выполнении всех заданий и даже стресс. По мнению 20,3% опрошенных, объем изучаемого материала «в дистанте» не изменился, еще 15,5% респондентов считают, что объем изучаемого материала «в дистанте» уменьшился. Отдельные респонденты (1,4%) отмечают снижение качества образования снизилось из-за перевода на дистанционную форму обучения: теоретического материала стало меньше, а заданий – больше, разница в объеме материала изменилась в зависимости от предмета. Важно, что некоторые студенты (1,4%) настояли на том, чтобы изучаемый материал подавался в видеоформате.

На каких платформах обучались студенты? Самой популярной платформой для дистанционного обучения оказалась платформа Moodle, ее использовали не только в МПГУ, но и в других российских вузах. Второй по популярности платформой стала Zoom. Стоит отметить, что во многих университетах нет своих платформ или одной ведущей платформы (как, например, Moodle в МПГУ). Российский государственный университет туризма и сервиса использует множество разнообразных платформ для обучения.

В технических университетах разработаны свои университетские платформы, где собраны все курсы с лекциями и практическими заданиями, об этом опыте рассказали студенты Московского энергетического института, Московского института радиотехники, электроники

и автоматике, Московского института тонких химических технологий. В разработке таких платформ, как правило принимают участие не только сотрудники и преподаватели вуза, но и сами студенты выпускных курсов в качестве практики. Они также тестируют бета-версии и выявляют ошибки, которые потом исправляю вместе с профессионалами. При таком подходе платформа более устойчива, проработана и логически завершена. С подробными данными можно ознакомиться в рисунке 1.



**Диаграмма 1. Популярные платформы дистанционного обучения (Россия N=107, 2020). Разработано автором.**

Далее, мы предложили студентам оценить платформы по следующим критериям:

1. *«Платформа удобна в использовании».*
2. *«Материал занятий представлен наглядно».*
3. *«Понятный интерфейс».*
4. *«Загрузка новой страницы на платформе быстрая и не виснет».*
5. *«Я могу работать с платформой в любое время дня».*
6. *«Из-за того, что платформа виснет, мне приходится подстраиваться под платформу».*
7. *«Мы можем заниматься по видеосвязи на платформе».*

Респондентам предлагалось оценить утверждения по 5-бальной шкале, где 1 – «полностью не согласен», 5 – «полностью согласен с утверждением». Рассмотрим наиболее популярные платформы для дистанционного обучения через призму оценок респондентов по названным семи критериям. Результаты отражены на диаграмме 2.



**Диаграмма 2. Оценка платформ дистанционного обучения по семи критериям (Россия N=107, 2020). Разработано автором.**

Самой оптимальной и удобной платформой для дистанционного обучения выпускники признают Zoom и Skype. Они просты в использовании, имеют понятный интерфейс. Материалы для занятий на этих платформах представляют в видеорежиме с возможностью обратной связи. Причем предпочтительнее из этих двух платформ для обучения Zoom. Безусловно, с такой большой нагрузкой на сервера платформ, они виснут и «падают», но быстрее всего справляется с этим опять же Zoom.

Самой неудобной платформой студенты признали Moodle, несмотря на то, что в этой платформе проходит дистанционное обучение подавляющее большинство. Эта платформа не только виснет, но и заставляет студентов и преподавателей подстраиваться под ее режим работы, когда она нет так загружена пользователями. Все это

вынуждает преподавателей и студентов заниматься не в то время, когда занятия стоят в расписании, а поздно вечером или рано утром.

Что касается Google Classroom, то эта платформа только осваивается, поэтому не всей функции для пользователей пока понятны, и не выявлены преимущества и недостатки.

В целом, можно отметить общую тенденцию к изменениям устоявшегося процесса обучения, что повлияло не только на качество усвоенного материала, но и на психологическое состояние выпускников.

Так, вопрос стресса был особенно популярен у респондентов. Действительно, в условиях резкого перехода на дистанционное обучение и изменения всего привычного образовательного процесса увеличилась психологическая нагрузка на студентов, это отметили 33,3% респондентов, уточнив, что чувство тревожности серьезно повлияло на их работоспособность в целом. Доля тех, кто также был подвержен стрессу, но смог справиться с ним без снижения продуктивности, составила 26,1%. При этом 18,8% отметили, что обычно волновались перед занятиями в аудитории, а теперь чувствуют себя лучше. Еще 17,4% опрошенных выбрали ответ «Я спокоен в любой ситуации». В 4,2% вошли следующие ответы: *«Я волновался, когда мне говорили срочно выйти на видеосвязь»; «Волнение носило стихийный характер, в зависимости от ситуации»; «Стресс вызывает то, что я не могу разграничить учебу и отдых, что меня отвлекало и раздражало».*

Таким образом, резкий переход на дистанционное обучение вызвал затруднения не только в организации образовательного процесса онлайн, но и отразился на психологическом состоянии студентов.

Также респондентам было предложено ответить на вопрос: *«Если бы не сложились нынешние условия (самоизоляция), то какую бы форму обучения они бы выбрали: дистанционную или традиционную?»*. 43,5% респондентов выбрали бы традиционную форму обучения в университете. 26,1% предпочли бы посещать занятия в университете, но сдавать письменные работы дистанционно, чтобы освободить время на занятия другими важными делами, например, чтение литературы, подготовку творческих работ. Еще для 21,7% респондентов идеальная форма обучения была бы полностью дистанционной: видеозаписи лекций и дедлайн на выполнение заданий в течение месяца. Вариант ответа «Другое» (2,8%) включал такие ответы, как: «Предпочел бы смешанное обучение», «Посещал бы только практические и лабораторные занятия», «Лекции

слушал бы в удобное время, а в университете посещал бы практические занятия».

Как мы видим, резкий переход на дистанционную форму обучения у студентов вызывал затруднения и стресс. Большинство студентов остаются приверженцами традиционной формы обучения. Они хотели бы посещать занятия очно, общаться с преподавателем и друг другом. Дистанционная форма, как вспомогательная часть в образовательном процессе, играет важную роль, но освоить всю образовательную программу студенты через платформы дистанционного обучения не смогут, так как эта форма обучения пока имеет много недостатков. Безусловно, со временем, эти платформы дистанционного обучения будут совершенствоваться и улучшаться. Для нового поколения дистанционная форма обучения станет неотъемлемой частью жизни. «Вполне возможно, что российская экономика уже вплотную приблизилась к черте, за которой может начаться непрерывная «погоня» за дипломами более высокого уровня» [2, с. 29]. Это повысит востребованность заочного и дистанционного обучения. Все эти изменения рано или поздно найдут отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах нового поколения.

### *Литература:*

1. Балданов В.Д. Брокерство на рынке образовательных услуг: зарубежный и российский опыт // Вестник Томского государственного университета. 2010. № 332. С. 122–125.

2. Лоскутова И.М., Юдина Е.Н. Особенности накопления человеческого капитала (образовательный аспект) // Экономика образования. 2012. № 6 (73). С. 19–29.

3. Skillbox. Профессия SEO-специалиста. URL: <https://course.skillbox.ru/profession-seo> (дата обращения: 12.05.2020)

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.38.28.006

**Горбатова О.А.**,  
аспирант, ведущий специалист  
по учебно-методической работе,  
Факультет начального образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
oa.gorbatova@mpgu.su

## **Проблемы и перспективы подготовки учителей начальной школы к применению дистанционных образовательных технологий в регионах**

*Аннотация:* в статье рассматриваются проблемы современного образования и перспективы подготовки учителя начальной школы организовать дистанционное обучение в регионе.

*Ключевые слова:* учитель начальных классов; цифровизация; подготовка учителей; регион; качество образования.

DOI 10.37492/ETNO.2020.38.28.006

**Olga Gorbatova**,  
Post-graduate student,  
leading specialist in educational and methodological work  
of the Faculty of Primary Education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
oa.gorbatova@mpgu.su

## **Problems and Prospects of Training Primary School Teachers to use Distance Learning Technologies in the Regions**

*Abstract:* the article discusses the challenges of modern education and the ability of primary school teachers to organize distance learning in the region.

*Keywords:* primary school teacher; digitalization; regions; quality of education.

В настоящее время сфера образования претерпевает стремительные изменения. Чтобы быть на шаг впереди, нужно детально прорабатывать установки на будущее. В сфере образования такими установками являются форсайт-проекты и новые универсальные компетенции педагога как реакция на современные вызовы в системе образования.

Как показывает наш опыт, в условиях перехода на дистанционное обучение резко возросли требования к профессиональным и личностным качествам учителя начальных классов, которому необходимо идти в ногу со временем и осознавать смысл, цели и результат образовательной деятельности в современной начальной школе; уметь составить целостную образовательную программу, которая будет соответствовать новым требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов; владеть новыми методами и формами группового, инклюзивного и сопровождающего обучения; быть всесторонне развитой личностью; непрерывно повышать квалификацию и профессионально расти, а также уметь оценивать результат своей деятельности [1].

• Среди вызовов системе образования – реализация *проекта «Цифровое образование»*. Реализация проекта закреплена в майских указах Президента РФ, а его основная цель заключается в «создании к 2024 году современной и безопасной цифровой образовательной среды, обеспечивающей высокое качество и доступность образования всех видов и уровней» [4]. В рамках проекта предполагается реализация мероприятий по четырем основным стратегическим направлениям:

1. реализация доступа к онлайн-ресурсам на основе принципа «одного окна»;
2. создание и развитие центра компетенций в области онлайн-образования;
3. работа по оценке качества онлайн-курсов;
4. повышение квалификации педагогических работников в области разработки, использования и экспертизы онлайн-курсов.

«Цифровая образовательная среда» понимается как «подсистема социокультурной среды, совокупность специально организованных педагогических условий развития личности, при которой инфраструктурный, содержательно-методический и коммуникативно-организационный компоненты функционируют на основе цифровых технологий» [3, с. 29].

По состоянию на 1 января 2020 г., согласно паспорту проекта «Цифровая образовательная среда», целевая модель цифровой образова-



тельной среды внедрена лишь в 40 субъектах РФ, при этом лишь 20% образовательных организаций обновили информационное наполнение и функциональные возможности открытых и общедоступных информационных ресурсов. Но даже недостаточный уровень развития ИТ-инфраструктуры (65% образовательных учреждений по состоянию на 31 декабря 2019 г.) не вызывает столь сильную озабоченность, как уровень подготовленности педагогических кадров к работе с цифровым инструментарием, а также готовности педагогов к ведению занятий в условиях виртуального взаимодействия.

- Второй важный вызов системе образования – *переизбыток информации*, создающий ряд проблем и дезориентирующий учащихся и родителей. Зачастую авторитет учителя подрывается знаниями из интернета о подготовке ребенка к школе, о проблемах воспитания и прочее. Для решения данной проблемы необходимо проводить работу с родителями об использовании информации, прививать младшим школьникам навыки фильтрации знаний, искать подтверждение достоверности источников при поиске информации для проектов. Но стоит отметить, что педагог далеко не всегда владеет информационной грамотностью и умеет анализировать используемую информацию.

- Следующий вызов системе образования можно обозначить как *«Проект вместо процесса»*. Востребованный специалист, по мнению работодателей, обладает креативностью. Проектная деятельность в начальной школе позволяет прививать ряд навыков для успешного обучения в будущем и развития креативных способностей.

- Как известно, *«Педагоги не могут успешно кого-то учить, если в это же время усердно не учатся сами»* (Али Апшерони). Вопрос самообразования на протяжении всей жизни обсуждается довольно давно, но в наши дни стремительно меняются направления саморазвития педагога. Первоначально самообразование было направлено на повышение качества образовательного процесса, теперь приоритеты меняются: становится востребованным педагог, владеющий информационными технологиями и умеющий организовать онлайн-обучение.

- *Дистанционное образование*. Согласно Форсайт-проекту 2030, система образования постепенно переходит на дистанционное образование. Рассмотрим тренды Форсайт-проектов 2020 и 2035 применительно к компетенциям педагога начальной школы. По мнению О.А. Шкляровой, профессора кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамоной, основными трендами Форсайта 2030

являются: 1. дистанционное обучение; 2. индивидуализация образовательного процесса; 3. «новые – старые».

Залог здорового общества в каждом государстве – младшее поколение и качество подготовки педагогических кадров. Вопрос качественной подготовки педагогических кадров всегда актуален и подвергается постоянным изменениям [2]. В настоящее время подготовка педагогических кадров осуществляется в дистанционном режиме, но как быть старшему поколению? Неужели они станут невостребованными при переходе на дистанционное образование?

Развитие андрагогики набирает обороты. Старшее поколение вынуждено осваивать различные технологии, чтобы избежать невостребованности на рынке труда. Государственные программы помогают педагогам всей страны осваивать новые технологии, возможности и перспективные инструменты для онлайн-обучения.

Повышение квалификации в области разработки, использования и экспертизы онлайн-курсов – одним из стратегических направлений проекта. Прежде всего преподавателей необходимо научить создавать онлайн-курсы, используя все возможности имеющихся в их распоряжении инструментов. Однако, по состоянию на сегодняшний день число таких преподавателей невелико, особенно если вести речь о средней школе. Исходя из личных наблюдений, можно с уверенностью утверждать, что половина школьных преподавателей нуждаются в освоении базовых навыков работы с компьютером и онлайн-ресурсами. Обучение их правильному использованию онлайн-курсов в формате смешанного обучения является следующим уровнем развития компетенций. Согласно паспорту проекта [4], к 2024 г. лишь 50% педагогических работников пройдут обучение в рамках повышения квалификации для работы в цифровой среде. Это количество явно недостаточно, принимая во внимание темпы цифровизации смежных сфер деятельности, и безусловно требует внесения корректировок в общую стратегию образовательной политики России.

Оказавшись в режиме самоизоляции, мы смогли оценить свои возможности по организации дистанционного обучения.

Проведенный автором анализ возможностей перехода на дистанционное обучение школ Суздальского района Владимирской области, в частности, МБОУ «Порецкая СШ», МБОУ «Садовая СШ», ГКОУ «Барско-Городищенская специальная (коррекционная) общеобразовательная

школа-интернат», позволил выделить основные проблемы перехода на новый уровень:

1. отсутствие у большей части педагогов навыков и умений в сфере использования информационных технологий;

2. отсутствие ресурсного обеспечения малоимущих и многодетных семей;

3. отсутствие подготовки родителей в оказании помощи детям при обучении в домашних условиях;

4. отсутствие мотивации у школьников к самообучению, сообразованию и саморазвитию.

По статистике, 70% учителей школ Суздальского района составляют педагогические работники старшего поколения. Это специалисты с большим опытом работы, но, в свою очередь, консерваторы и противники нововведений. Молодые специалисты с большим интересом реализуют дистанционное обучение, а старшее поколение не имеет мотивации к переходу на новую ступень. Отсутствие мотивации в большей степени связано с тем, что эти педагоги не владеют компьютерными технологиями, поэтому необходимо, прежде всего, организовать курсы для учителей по организации онлайн-обучения и предоставить образовательные платформы. Образовательные платформы в настоящее время не представлены в общее пользование, но подготовка педагогов набирает обороты. В настоящее время проводятся обучающие вебинары по организации онлайн-образования, но вебинарами могут пользоваться только продвинутые пользователи, поэтому необходимо организовать обучающие курсы по программам для всех учителей регионов.

Отсутствие ресурсного обеспечения у малоимущих и многодетных семей затрудняет проведение дистанционного обучения. Многие многодетные семьи регионов не могут позволить себе несколько компьютеров, а малоимущие – и одного. Так, например, возникает проблема в семье, где трое школьников, а компьютер – только один. Соответственно, только один школьник может заниматься в учебное время, а двое других не могут получать образование.

То, что родители не готовы помогать детям в дистанционном обучении, влечет за собой негативную реакцию в разных направлениях. Если в семье нет компьютера, родители не могут помочь детям в участии в проектах или онлайн-уроках. Неумение родителей пользоваться компьютерными технологиями также затрудняет обучение детей. Поэтому важной задачей становится подготовка родителей к дистанционному

обучению детей, особенно младших школьников. Таким образом, необходимо усилить разработку программ по подготовке региональных педагогов и родителей к дистанционному обучению.

***Литература:***

1. Горбатова О.А. Стратегии эффективной подготовки будущего учителя начальных классов в педагогическом вузе // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. / XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 1. М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. С. 617–620.

2. Горбатова О.А. Стратегии и тенденции подготовки будущих учителей начальной школы в университетах разных стран. Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 2. М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. С. 410–414.

3. Паспорт федерального проекта «Цифровая образовательная среда» // Академия: издательский центр. URL: <https://academia-moscow.ru/education/fp-tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda/> (дата обращения 20.05.2020).

4. Указ Президента РФ от 07.05.2018 № 204 (ред. от 19.07.2018) «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Президент России. Официальный сайт. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения 20.05.2020).

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.20.48.007**

**Демина С.А.,**

кандидат экономических наук, доцент;  
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
sa.demina@mpgu.su

## **Особенности трансформации учебной нагрузки при реализации интерактивных образовательных технологий**

*Аннотация:* в статье представлен анализ специфики современного учебного процесса, организованного с использованием интерактивных форм аудиторных занятий. Обосновано, что в условиях интерактивного обучения меняется как форма подачи материала, так и сама структура учебной нагрузки. Автором предложен подход к организации системы оценки учебной нагрузки студентов и преподавателей, отражающий новые требования к организации образовательного процесса.

*Ключевые слова:* интерактивные занятия; учебная нагрузка; критерии результативности обучения; дифференциация.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.20.48.007**

**Svetlana Demina,**

Ph.D. in Economics, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
sa.demina@mpgu.su

## **Features of Educational Load Transformation in the Implementation of Interactive Educational Technologies**

**Abstract:** the article presents an analysis of the specifics of the modern educational process, organized using interactive forms of classroom instruction. It is substantiated that in the context of interactive learning, both the form of the presentation of the material and the structure of the study load are changing. The author proposes an approach to organizing a system for assessing the academic load of students and teachers, reflecting new requirements for the organization of the educational process.

**Keywords:** interactive classes, study load, criteria for learning effectiveness, differentiation.

Сроки создания цифровой образовательной среды в российских образовательных организациях (в том числе, повсеместное создание платформы для дистанционного обучения) четко обозначены в паспорте Национального проекта «Образование» [2]. С начала реализации проекта (01.01.2019 г.) прошло чуть более года, а до момента завершения осталось менее четырех лет. Однако, в связи с распространением эпидемии COVID-2019 и введением карантина, возникла необходимость в переходе на онлайн-обучение уже «здесь и сейчас».

Именно форс-мажорная ситуация вскрыла все плюсы и минусы интенсификации учебной нагрузки с помощью дистанционных технологий. Практически все преподаватели и обучающиеся смогли на себе ощутить новый формат занятий, почувствовать, как трансформируется нагрузка во время интенсификации образовательного процесса с помощью дистанционных технологий.

Интенсификация обучения в общем смысле предполагает передачу большего объема учебной информации обучаемым при неизменной продолжительности обучения без снижения требований к качеству знаний. Это означает, что процесс интенсификации не может быть оценен объемом и частотой применения самих средств интенсификации, а главная задача учебной деятельности не может сводиться к административному предписанию средств и методов обучения, поскольку это автоматически не ведет к реальной интенсификации. Для успешной интенсификации учебного процесса следует разрабатывать и внедрять научно

обоснованные методы руководства познавательным процессом, мобилизующие творческий потенциал личности.

При этом интенсификация обучения может реализоваться по-разному в зависимости от специфики вуза, отдельных направлений обучения и дисциплин. То есть интенсификация специфична так же, как специфичны конкретные учебные дисциплины или их отдельные части. Учебные средства и методы обучения могут быть направлены на формирование сенсомоторных навыков, а могут быть связаны с использованием системы формализованных правил, отличающихся жесткими логическими связями [3].

В общем виде интенсификация обучения предполагает максимальную активность самого учащегося в процессе формирования ключевых компетенций. В соответствии с этим подходом многие исследователи связывают интенсификацию в образовании с интерактивными методами обучения, под которыми понимаются *«все виды деятельности, которые требуют творческого подхода к материалу и обеспечивают условия для раскрытия каждого ученика»* [2].

Интерактивный («Inter» – взаимный, «act» – действовать) – то есть взаимодействующий, находящийся в режиме беседы, диалога с кем-либо. Интерактивные и активные методы имеют много общего. В отличие от активных методов, интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие обучающихся не только с преподавателем, но и друг с другом, а также на доминирование активности студентов в процессе обучения.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, способ познания, осуществляемый в форме совместной деятельности обучающихся, при которой все участники взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия других и свое собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы.

Именно по этой причине основные методические инновации связаны сегодня с применением интерактивных методов обучения. Так, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, а также стандарты среднего профессионального образования требуют, чтобы удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах, в целом в учебном процессе составлял не менее 20–40% аудиторных занятий.

Разработчики рабочих учебных планов эту норму ФГОС распределили между отдельными учебными дисциплинами. В результате чего практически в каждой учебной дисциплине определен объем в часах проводимых занятий в интерактивной форме (последний столбец учебного плана).

Каждый преподаватель при проектировании стандарта учебной дисциплины обязан в разделе «образовательные технологии», наряду с традиционными (если таковые используются), описать применение и интерактивных форм проведения занятий в объемах, указанных в рабочем учебном плане. Поэтому вопросы проектирования образовательных программ, реализующих интерактивные формы проведения занятий, достаточно актуальны как для профессорско-преподавательского, так и для административного персонала образовательного учреждения.

При этом в настоящее время не выработано единого подхода к проектированию образовательных программ, реализующих интерактивные формы проведения занятий. С одной стороны, интерактивные формы являются разновидностью аудиторных занятий, и их форма прописана в программе дисциплины. С другой стороны, интерактивные занятия по своему содержанию больше напоминают семинарские и практические занятия, а также лабораторные работы.

Эта особенность интерактивных форм обучения напрямую влияет как на аудиторную нагрузку обучающегося, так и на нагрузку преподавателя, следовательно, встает вопрос, как учитывать эти виды занятий в индивидуальных планах работы. При этом вопрос состоит не только в том, к какому виду занятия отнести интерактивную лекцию, но и в том, как объективно оценить нагрузку преподавателя, связанную с ее подготовкой и проведением.

Как известно, интенсивность работы преподавателя и обучающегося на занятиях существенно различается в зависимости от используемых форм обучения. Так, интерактивные методы обучения предполагают усиленное педагогическое взаимодействие, взаимовлияние участников педагогического процесса через призму собственной индивидуальности, личного опыта жизнедеятельности. Это процесс интенсивной межсубъектной коммуникации преподавателя и обучающегося характеризуется высокой интенсивностью общения его участников, их коммуникации, обмена деятельностью, сменой и разнообразием их видов, форм и приемов, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности.



Таким образом, во время интерактивных занятий требуется гораздо больше активности и творчества. Кроме того, технологии интерактивного обучения могут быть неимитационными и имитационными. Неимитационные технологии не требуют создания имитационной модели. В основе же имитационных технологий лежит имитационное или имитационно-игровое моделирование. Это означает, что подготовка такого занятия сопряжена с дополнительными трудозатратами по созданию средств воспроизведения процессов, происходящих в реальной системе.

Содержание технологии интерактивного обучения показывает, что этап подготовки интерактивного занятия – достаточно трудоемкий процесс. Еще до начала занятия преподавателю необходимо уточнить возраст обучающихся, их профессиональные интересы и имеющиеся навыки, выяснить заинтересованность группы в данном занятии. Это может потребовать дополнительных трудозатрат, связанных с проведением предварительного тестирования учащихся. Кроме того, интерактивные формы занятий зачастую требуют подготовки большого объема раздаточного материала, подготовки презентации, а также подготовки самого практического блока.

Таким образом, в условиях интерактивного обучения меняется не только форма подачи материала, но и сама структура учебной нагрузки. Для обучающегося значительно увеличивается объем времени, отводимого на самостоятельную работу. Для преподавателя аудиторские часы больше сопряжены с практическими и практико-ориентированными занятиями, оказанием консультативной помощи и контролем за выполнением самостоятельной работы. Внеаудиторная работа в основном переориентируется на обеспечение самостоятельной работы и разработку новых интерактивных методик обучения, непосредственное участие в создании, реализации и корректировке образовательных программ.

В результате трудозатраты, будучи частью новых образовательных технологий, возрастают главным образом во внеаудиторной сфере, но не могут быть объективно измерены и учтены имеющимся нормативным инструментарием. Фактическая нагрузка преподавателей начинает существенно различаться в зависимости от того, в какой степени преподаватели используют интерактивные формы обучения, как велики их научная и научно-методическая активность, вовлеченность в воспитательную работу со студентами и т. п.

В сложившихся условиях необходима переработка традиционных принципов и методик планирования и учета нагрузки преподавателей

и обучающихся. Ее сутью должна стать реструктуризация трудозатрат и реализация дифференцированного подхода к формам аудиторной и внеаудиторной работы в вузе.

В вопросах планирования бюджета времени образовательные учреждения высшего образования сегодня имеют достаточно большую свободу. Так, ФГОС регламентирует только максимальный объем учебной нагрузки в неделю, которая должна составлять не более 54 академических часов. Эта нагрузка включает все виды аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) учебной работы по освоению основной образовательной программы и факультативных дисциплин.

Самостоятельная работа на интерактивных занятиях невозможна без соответствующей наглядности и обеспечения обучающихся методическими рекомендациями, которые необходимы во время подготовки к разным видам аудиторных занятий. Обучающийся должен получить методические рекомендации и устные объяснения специфики работы по самостоятельной подготовке к следующим занятиям.

В методических разработках конкретно определяется название темы следующего занятия, детально определяется цель подготовки к нему, дается перечень основной и дополнительной литературы, рассматривается методика самостоятельной работы по подготовке к следующему аудиторному занятию, предлагаются вопросы для самоконтроля студентов, даются индивидуальные длительные и кратковременные домашние задания и предлагается методика их исполнения. Кроме того, в методическую разработку могут быть включены задания для повторения учебного материала, расчетно-графические и аналитические задачи.

Однако, даже четкое понимание важности и особенностей самостоятельной работы обучающегося не гарантирует, что администрация и преподаватели вуза не столкнутся с проблемой планирования норм внеаудиторной нагрузки. Для решения данной проблемы необходим дифференцированный подход к формам работы студентов на интерактивных занятиях. Данный подход предполагает определенную диверсификацию системы обучения по уровням (степеням) интерактивной разработанности самой учебной среды.

Наиболее низкий уровень интерактивной разработанности системы, ограничивается коммуникациями в режиме контрольных точек, которые, как правило, реализуются в форме тестирования. Наиболее высокой интерактивной разработанностью отличаются образовательные

системы, способные поддерживать коммуникации пользователей в режиме online – на форумах, чатах, видеоконференциях.

Наивысший уровень интерактивности предполагает автоматическую адаптацию электронной информационно-образовательной среды вуза к действиям пользователя. К таким видам взаимодействия относятся статистический мониторинг данных по процессу обучения, оценка образовательного уровня обучающегося, проведение психодиагностики и осуществление соответствующей адаптации обучающей среды (внесение соответствующих изменений в программу обучения и учебные материалы).

Уровень взаимодействия преподавателя и обучающегося характеризуется степенью индивидуальной поддержки обучающегося. Наиболее низким уровнем взаимодействия является контроль знаний, где преподаватель лишь дает оценку уровня подготовки обучающегося. Консультации и образовательные форумы являются более тесными и продуктивными видами взаимодействия, а индивидуальное тьюторство обеспечивает процесс научения, профессионализации и самоактуализации в целом.

Важно отметить, что по мере роста индивидуальной поддержки обучающегося в системе растут и трудозатраты на организацию учебного процесса. Тьюторство – насколько продуктивный, настолько и дорогой вид преподавания. Тьютор индивидуально взаимодействует с обучающимся, поэтому оплата его труда начисляется исходя из количества обучающихся, а не количества аудиторных часов. Кроме того, при реализации тьюторства в учебном учреждении, необходимо учесть и дополнительные затраты на мотивацию преподавателей, готовых работать в экспериментальном режиме тьюторства, осваивать новые образовательные технологии.

В связи с увеличением доли самостоятельной работы при проведении интерактивных занятий необходимо продумать как новые формы проверки самостоятельно приобретенных знаний, умений и навыков, так и методику консультаций, ориентирующих студента на более глубокое освоение материала. Эти и другие положения должны найти отражение в Положении об активных и интерактивных формах проведения учебных занятий.

Анализ результатов контроля самостоятельной работы студента должен осуществляться, в том числе, и с помощью технических средств, для чего потребуется разработка программ и контрольных заданий.

В процессе контроля, кроме оценки знаний, преподаватель должен определить и то, в какой дополнительной информации, поощрении и побуждении нуждаются наиболее успешные ученики, способные продвинуться в своей самостоятельной работе дальше остальных, подобрать для них индивидуальные задания, стимулирующие научный поиск.

Исходя из этого, в карточках поручений и расчете часов должны учитываться следующие виды работы:

- разработка учебно-методических материалов с учетом их принципиально возросшего объема;
- часы на проведение индивидуального и коллективного контроля за самостоятельной работой учащихся (их начисление должно производиться исходя из количества читаемых преподавателем дисциплин и количества обучающихся);
- обеспечение и организация балльно-рейтинговой системы организации учебного процесса и оценки успеваемости и т. п.

При этом качество интерактивного обучения должно определяться с помощью критериев результативности обучения.

Так, удовлетворенность обучением определяется с помощью анкетирования студентов, после чего проводятся анализ и расчет эффективности по данному критерию, выявляются причины неудовлетворенности и делаются выводы.

Для оценки необходимых знаний, умений и навыков используется специальная форма отчета по обучению, с помощью которой определяется степень развитости необходимых знаний, умений и навыков. С учетом полученных знаний бакалавры и магистры выносят на рассмотрение свои предложения по улучшению профессиональной деятельности, которые в дальнейшем оцениваются с точки зрения эффективности. Анализ полученных данных позволяет сделать выводы о качестве обучения с дальнейшим расчетом эффективности обучения.

Подводя итог сказанному, сформулируем задачи методического обеспечения интерактивного обучения в вузе:

- 1) аналитический обзор и обобщение подходов к определению трудозатрат студентов на различных видах учебных занятий и нагрузки преподавателя, работающего в режиме индивидуального тьюторства;
- 2) описание и систематизация спектра видов учебной работы студентов (аудиторной и самостоятельной) и определение принципов оценки затрачиваемого на них времени, выработка методических

рекомендаций по расчету трудозатрат обучающихся на выполнение различных видов учебной работы;

3) описание и систематизация спектра видов работы преподавателя (учебной, научной и методической) и определение принципов оценки затрачиваемого на них времени преподавателем (с учетом внедрения интерактивных форм обучения, необходимости методического и организационного обеспечения всех видов аудиторной и самостоятельной работы студентов);

4) разработка методик анкетирования для осуществления принципа обратной связи при мониторинге эффективности трудозатрат студентов и преподавателей.

### ***Литература:***

1. *Жук А.И., Кошель Н.Н.* Активные методы обучения в системе повышения квалификации педагогов: Учеб.-методич. пособие. 2-е изд. Минск: Аверсэв, 2004. 336 с.

2. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам) Протокол от 24 декабря 2018 г. № 16 // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (дата обращения: 20.04.2020).

3. *Фокин Ю.Г., Корзун М.М.* Основы интенсификации обучения в вузе: курс лекций. М.: ВА им. Ф.Э. Дзержинского, 1987. 160 с.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.64.68.008

**Иванова Л.В.,**  
доцент кафедры истории медицины  
и социально-гуманитарных наук,  
Российский национальный исследовательский  
медицинский университет имени Н.И. Пирогова;  
г. Москва, Россия,  
mil1422@yandex.ru

### **Некоторые особенности внедрения инновационных методов обучения в вузе**

*Аннотация:* в статье рассматриваются вопросы развития электронного образования с применением современных технологических средств. Речь идет о применении различных инновационных методов обучения, их достоинствах и недостатках.

*Ключевые слова:* электронное образование; методы обучения; дистанционное обучение; проблемы обучения; высшее образование.

DOI 10.37492/ETNO.2020.64.68.008

**Lyudmila Ivanova,**  
Associate Professor of the Department  
of History of Medicine and Social Sciences,  
Pirogov Russian National Research Medical University;  
Moscow, Russia,  
mil1422@yandex.ru

### **About Certain Aspects of Implementation of Innovative Education Methods in University**

*Abstract:* the paper explores the development of e-learning methods and application of modern IT tools. It covers the use of various innovative education methods, their pros and cons.

*Keywords:* e-learning; education methods; distance learning; education issues; higher education institutions.

В наши дни требования к наиболее широкому внедрению в процесс образования дистанционного обучения значительно актуализировались. *Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) и электронное обучение (ЭО)* – это образовательные технологии, реализуемые с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном, на расстоянии, взаимодействии преподавателей и обучающихся в вузе. ЭО предполагает применение образовательной информации и обеспечение информационными технологиями и техническими средствами обработки и информационно-телекоммуникационных сетей для передачи по линиям связи необходимой информации. Такие определения даются этим категориям в методических указаниях Министерства образования [1]. *Дистанционное обучение* – это технологии, используемые при опосредованном взаимодействии обучающегося и преподавателя. *Электронное обучение (e-learning)* – это обучение с использованием специальных интерактивных компьютерных программ, размещенных на персональном компьютере или в сети интернет.

Какие особенности применения электронного образования существовали и существуют в России?

Электронное образование в России развивается с некоторым отставанием от западных технологических аналогов. Развитие e-learning в России сочетало в себе две тенденции – замедленное внедрение (и существующее отставание) и опережающий рост технологических компетенций. Первые отечественные разработки в сфере e-learning представляют собой иллюстрированные гипертекстовые html-учебники по вузовским дисциплинам.

На первом этапе, приблизительно до 2005 г., внедрение данных технологий в России опиралось исключительно на личную инициативу руководителей, видевших здесь потенциал даже в эпоху низкого технологического уровня. Только после 2009 г. e-learning начал органично встраиваться в существующие процессы обучения персонала крупных заказчиков. В это время сформировались и получили распространение новые концепции смешанного (blended) и умного (smart) обучения, направленные на сочетание разных методов обучения для максимальной эффективности.

Почти в каждой крупной компании в это время появилась разновидность корпоративного университета, специализированной структуры, которая занималась всесторонней подготовкой новых сотрудников и развитием компетенций уже действующих. Активное использование

планшетных персональных компьютеров, требования к легковесности и совместимости курсов, сокращение объемов учебных материалов и модульность – это современные практические требования.

Какие преимущества несет в себе электронное образование? Прежде всего, это снижение затрат на обучение, большой масштаб, широкая география распространения, перспективы в развитии.

Что касается самого учебного процесса в вузе, то здесь явные преимущества проявляются в следующем: гибкость в формировании индивидуальной траектории и расписании обучения, большая доступность образовательных ресурсов, интенсификация самостоятельной работы обучающихся, возможность непрерывного обучения, сохранение и передача опыта ведущих преподавателей, информационная поддержка учебного процесса, использование в образовательном процессе новейших научных достижений и, немаловажный аспект, – создание комфортных условий для углубленного изучения конкретных дисциплин.

Применение дистанционных технологий и электронного образования имеет характеризуется также ясной траекторией обучения и соблюдением сроков прохождения материала.

От чего зависит внедрение информационных образовательных технологий в вузе? Ответ на этот вопрос, прежде всего, связан с материально-технической базой конкретного учебного заведения, возможностями формирования индивидуальной траектории и учебного расписания, эффективностью разработанных методических материалов, используемых педагогических технологий, реализацией эффекта присутствия преподавателя в учебном процессе с электронным обучением и дистанционными образовательными технологиями. Внедрение информационных технологий зависит, в итоге, также от удобства интерфейса автоматизированной системы и от организации проведения обучения в учебном заведении.

Далее необходимо рассмотреть существующие модели и методы электронного обучения. Методы группируются по основному вопросу подачи и восприятия информации. Внутри каждого метода могут быть элементы других методов. К ним относятся следующие: текстовые – метод «читать», видео – метод «смотреть», игры и симуляции – метод «делать», аудиокурсы – метод «слушать».

«*Читать*» – самый первый и самый распространенный на сегодняшний день метод. Электронные книги бывают текстовые (только текст); иллюстрированные (текст + картинка); оболочки для видео, где



в текстовом курсе на слайдах размещен видеоролик с текстовыми заданиями после него.

*Метод «смотреть»* подразумевает видеокурсы в простых формах, которые легко сделать, например, снять выступление на камеру. Этот метод наиболее популярен в электронном обучении. Видеолекции, несмотря на простоту, могут быть подкреплены схемами и иллюстрациями; популярны также игровые видеоролики – учебные сцены, снятые как короткометражные фильмы.

*Метод «делать»* предполагает погружение обучающегося в заданные условия с постановкой задачи, которую нужно решить по правилам ситуации.

*Аудиометод («слушать»)* подразумевает надиктованный учебный текст хорошего качества, записанный в удобной для прослушивания форме. Такие материалы предназначены для ознакомления вне работы, в транспорте, на отдыхе.

Рассмотрим *модели электронного обучения*:

1. *Смешанное обучение*, или *blended learning*, – сочетание традиционных форм аудиторного с элементами электронного обучения, в котором используются специальные информационные технологии (компьютерная графика, аудио и видео, интерактивные элементы и др.). Учебный процесс при смешанном обучении представляет собой последовательность фаз традиционного и электронного обучения, которые чередуются во времени.

2. *«Умное обучение» (smart education)* существовало до того, как термин «электронное обучение» вошел в лексикон компаний и учебных заведений. Умное обучение организуется по следующим принципам: свободный доступ к знаниям; индивидуальный подход к обучению каждого; взаимное обучение групп или сообщества.

Фундаментальных недостатков у данных методов нет. Положительный результат может быть у каждого метода, а успех любого учебного материала зависит от качества исполнения и восприятия аудитории. Хорошо выполненный курс в любом формате будет полезен для слушателей и решит задачу обучения. И, наоборот, учебный курс низкого качества в любом формате слушателей ничему не научит, оставит негативное впечатление от обучения.

Существуют *различные технологии e-learning*: микрообучение, видеоролики, персонализация (это цифровые классы, индивидуальная траектория обучения, персональные чат-боты), геймификация,

социализация, сетевое обучение, кроссплатформы, «Big Data». Так, *микрообучение* – это подача учебного материала небольшими блоками и моментальное закрепление каждого блока микрозаданиями. Согласно исследованиям, учащийся способен активно воспринимать информацию в течение не более 20 минут. Поэтому микрообучение может проходить в таком формате: около пяти минут теории – и далее сразу упражнения или небольшой тест. После ознакомления со всеми блоками также обычно представлены итоговые задания и тесты. Преимущества микрообучения в том, что облегчается усвоение материала, снижается страх перед обучением, повышается мотивация.

*Видеоролики* значительно повышают усвоение материала, особенно если речь идет о визуализации в упрощенном виде сложных схем, обычно трудных для запоминания. Видеообучение – одно из главных направлений e-learning в ближайшие годы.

*Персонализация* – разработка обучающих материалов на основе потребностей учащихся, уровня образованности, скорости обучения и т. д. Можно выделить три ключевых направления персонализации: 1. цифровые классы; 2. разработка траектории обучения в онлайн-курсе; 3. персональные чат-боты.

*Цифровые классы* помогают решить типичную преподавательскую проблему – невозможность осуществить в реальной учебной аудитории индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Позволяют также учащимся одной группы работать над совершенно разными областями, а преподавателя, в свою очередь, – отслеживать их успехи.

*Траектория обучения* – это индивидуальное прохождение какого-либо учебного курса, зависящее от уже усвоенных знаний, интересов, предпочтений пользователя. Траектория обучения предполагает проверку знаний посредством тестирования и вовлекающих заданий. По итогам этой проверки программа выдает материал на соответствующем его знаниям уровне и предоставляет возможности обратиться ко всем материалам курса.

*Персональные чат-боты* – новейшая технология, которую внедряют лишь последние годы в онлайн-обучение. Эта технология позволяет раскрыть весь потенциал учащегося, так как существующий человеческий фактор часто мешает реализовывать себя в полной мере в живом общении. Эта технология дает возможность стать увереннее в себе.

*Геймификация обучения* подразумевает добавление в учебный процесс игровых элементов: наград и достижений, соревновательного

аспекта. Этот метод включает следующие приемы: системы поощрения достижений, постепенное усложнение заданий; создание увлекательного сюжета или запоминающихся ярких персонажей, связь достижений в учебе.

*Социализация обучения* предполагает возможность сопоставления своих достижений с достижениями коллег, одногруппников. Этого можно достичь через систему рейтингов, комментариев в реальном времени, групповых обсуждений достижений. *Сетевое взаимное обучение* базируется на идее массового сотрудничества, идеологии открытых образовательных ресурсов, в сочетании с сетевой организацией взаимодействия участников. В сетевом обучении процесс взаимодействия происходит по следующим шаблонам: 1. учащийся – учащийся; 2. учащийся – преподаватель; 3. учебное сообщество – учебные ресурсы.

*Кроссплатформа* – возможность открывать учебные материалы на разных типах электронных устройств. Чаще всего с этой целью используется технология html-5. Учебный курс можно открывать на стационарном компьютере или ноутбуке, практические занятия – выполнять на планшете, а мини-ролики – смотреть на телефоне в транспорте по дороге на учебу. Это значительно экономит время студентов для получения необходимой учебной информации.

Технология Big-Data сформировалась в конце 2000-х гг. Это совокупность методов обработки очень больших объемов структурированных и неструктурированных данных. Большие объемы данных указывают на внутренние связи и корреляции, которые незаметны обычному человеческому мозгу. Очевидно, что чем больше данных собирается о преподавателях, учащихся, дисциплинах и т. д., тем легче выделить общие тенденции, предпочтения и алгоритмы поведения.

Таковы методы электронного образования, которыми в полной мере пользуются в большинстве учебных заведений и которые очень сильно расширяют возможности современного получения образования.

Однако, в применении дистанционных образовательных технологий и электронном обучении существуют и недостатки, в том числе:

1) *Образовательные*: невозможность отработки большинства практических навыков, особенно в медицинском вузе, где достаточно большое количество дисциплин требует практических действий, чтобы студенты получали и закрепляли навыки. Как известно, обучение может быть активным и пассивным. Известная пирамида Эдгара Дейла показывает, что чтение и прослушивание вносит вклад в пассивное обучение

только на 25%, а обсуждение и практическая деятельность являются уже активными методами и вносят вклад в обучение и усвоение знаний до 75%, при этом передача своих знаний другим повышает усвоение материала до 100%.

2) *Психологические*: отсутствие живого общения с преподавателем. Эмоциональная вовлеченность также способствует активному усвоению учебного материала. Об этом необходимо помнить при создании электронных образовательных ресурсов, поскольку велика опасность остаться в части пассивного обучения. Сюда же относится и сложность самоорганизации, наличие мотивации к получению знаний.

3). *Технические*: несовершенство контента, не всегда хорошая интернет-связь, проблемы с аутентификацией обучающегося при обучении и контроле. Эта группа проблем наиболее актуальна при проведении тестирования, контрольных работ и т. д.

Помимо этого, в современные информационные технологии необходимо включать игровые технологии, эмоциональные аудио- и видео комментарии к занятиям, обеспечивать возможность обсуждения. Но создание таких технологий достаточно трудоемко, поэтому они не всегда и не везде доступны в системе образования.

И, наконец, еще одна немаловажная деталь. Так, с одной стороны, существуют такие методы электронного обучения, как обучение с поддержкой – это 30%ДОТ и ЭО, смешанное обучение – это до 80% ДОТ и ЭО, полностью дистанционное и электронное обучение – это 80–100% всех занятий. С другой стороны, стоит актуальная проблема в области сохранения распространения опыта ведущих специалистов и старшего поколения преподавателей, потому что здесь имеется большой возрастной разрыв. Так, например, в РНИМУ им Н.И. Пирогова 70% преподавателей старше 45 лет, 17% – 35–45 лет, 12% – до 35 лет.

Эти цифры свидетельствуют о непопулярности среди молодежи профессии вузовского преподавателя, что связано, видимо, с высокими затратами психологических, моральных сил, и не всегда адекватным этим усилиям оценкой материальным вознаграждением. Поскольку речь идет о работе с людьми, в частности, с молодым поколением обучающихся. Тот факт, что в вузе работает не так много молодых специалистов, не свидетельствует в пользу всеобщего охвата современных технических средств обучения, поскольку не все и не всегда готовы их использовать в образовательном процессе. Это тоже немаловажная проблема использования и распространения инновационных методов обучения в вузе.

Подводя итоги, можно говорить о следующих конкретных проблемах медицинского образования. Это и возможное несоответствие качества подготовки специалистов современному уровню требований, и отсутствие порой стандартизированной технологии внешней оценки качества профессионального образования для задач практического здравоохранения. Большая педагогическая нагрузка и неиспользование возможностей современных технических средств может приводить к профессиональному выгоранию преподавателей.

В свете рассматриваемых выше вопросов вполне уместно обратиться к требованиям к современному медицинскому образованию: качество, доступность, непрерывность, ориентация на современные образовательные технологии, активность обучающихся, соответствие потребностям здравоохранения, повышение психологической компетентности. Цель внедрения инновационных методов обучения в сфере медицинского образования – повышение доступности и качества образования, обеспечение его непрерывности, а также обеспечение всех вышеназванных требований. Эти требования обуславливают появление дополнительных возможностей освоения необходимых образовательных программ.

Таким образом, внедрение информационных технологий в процесс обучения в вузе, при явных достоинствах, имеет свои особенности и даже недостатки. Их устранение связано как с чисто техническими, так и с психологическими, личностными аспектами студентов и преподавателей и потребует усилий и времени.

### *Литература:*

1. Приказ Минобрнауки России от 23.08.2017 г. № 816 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ» // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/71770012/> (дата обращения: 06.05.2020)

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.60.58.009

**Яшин Б.Л.,**

доктор философских наук, профессор;  
профессор кафедры философии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
jabor123@rambler.ru

## **Философские дисциплины в педагогическом вузе – фундамент общей культуры будущего учителя**

*Аннотация:* в статье раскрывается роль философии и других философских дисциплин в системе подготовки будущего учителя. Утверждается, что одним из результатов реформ в области высшего образования стало существенное сокращение количества аудиторных часов, отводимых на курс философии, а изучение логики, этики и эстетики, способствующих формированию у будущего учителя высокой культуры мышления, «гражданственности, патриотизма, духовности, гуманности и других человеческих качеств», поставлено в зависимость от предпосылок руководителей образовательных программ.

Показывается, что одной из серьезных проблем в преподавании философии остается негативное отношение к этой дисциплине учащихся и преподавателей профильных дисциплин вузов. Формулируются наиболее важные задачи, решение которых могло бы существенным образом изменить ситуацию: повышение активности преподавателей философии на факультетах и в вузе в целом, поиск и использование новых эффективных форм и средств преподавания, внедрение в процесс обучения компьютерных технологий, интернета, укрепление связей преподавателей философии и профильных дисциплин.

*Ключевые слова:* философия; логика; этика; эстетика; духовная культура; культура мышления; преподавание; будущий учитель.

DOI 10.37492/ETNO.2020.60.58.009

**Boris Yashin,**

Doctor of Philosophy, Professor;  
Professor of the Department of Philosophy,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
jabor123@rambler.ru

## **Philosophical Disciplines in Pedagogical Higher Education as the Foundation of the General Culture of the Future Teacher**

**Abstract:** the article reveals the role of philosophy and other philosophical disciplines in the system of training a future teacher. It is stated that one of the results of reforms in the field of higher education was a significant reduction in the number of classroom hours allocated to the course of philosophy, and the study of logic, ethics and aesthetics that contribute to the formation of a future teacher of a high culture of thinking, «citizenship, patriotism, spirituality, humanity and other human qualities», is dependent on the preferences of educational program managers.

It is shown that one of the major problems in teaching philosophy is the negative attitude of students and teachers of specialized disciplines of higher education institutions to this discipline. The most important tasks are formulated, the solution of which could significantly change the situation: increasing the activity of philosophy teachers at the faculties and in the University as a whole, searching for and using new effective forms and means of teaching, introducing computer technologies, the Internet into the learning process, and strengthening the links between philosophy teachers and specialized disciplines.

**Keywords:** philosophy; logic; ethics; esthetics; spiritual culture; culture of thinking; teaching; future teacher.

Сегодня, может быть, как никогда, в формировании мировоззрения человека возрастает роль вузовской философии, которая способствует проникновению в сущность человека и его отношений с окружающим миром, «окультуривает», гуманизирует его деятельность, выводит человека на осознание наиболее важных и серьезных общечеловеческих проблем.

Философия во всей ее целостности представляет собой колоссальный пласт духовной культуры, в котором хранится накопленный за многие века человечеством опыт осмысления и освоения действительности. Без знакомства с этим богатейшим опытом, без его определенной личностной переработки, без того, чтобы он в определенной мере стал для человека его собственным опытом, человек не может считаться образованным в полном смысле этого слова. Изменения, происходящие в настоящее время в мире, в материальном и духовном бытии нашего общества, требуют и соответствующего им взгляда на роль вузовской философии в системе подготовки специалистов той или иной отрасли.

Осознания всеми, кто имеет отношение к этой подготовке, того, что без освоения основ философии выпускник вуза не может считаться образованным человеком в полном смысле этого слова.

Восемь лет назад В.Н. Порус с горечью отмечал, что *«...если не заниматься самообманом, надо сказать прямо: положение философии в вузах России не просто незавидное, оно катастрофическое»* [6, с. 114]. И если восемь лет назад это утверждение могло показаться кому-то преувеличением, с которым можно было и не согласиться, то в настоящее время – это уже очевидный, неоспоримый факт.

Что же произошло за это время? За эти восемь лет количество аудиторных часов, отводимых на курс философии в бакалавриате в МПГУ, сокращено с 72 часов (24 – лекции, 48 – практические занятия) до 34 часов (12 и 22 соответственно), то есть уменьшилось более чем в два раза.

При этом такие компетенции Федеральных государственных стандартов высшего образования, действующих в период с 2011 по 2015 гг., как: владение культурой мышления, способности к обобщению, анализу, восприятию информации, способность анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, способности логически верно строить устную и письменную речь, а также способности понимать движущие силы и закономерности исторического процесса, место человека в окружающем мире, формированию которых курс философии действительно мог бы в определенной мере способствовать, заменены сегодня лишь компетенциями самого общего плана: способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач и способность воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах. Тем самым значимость философии в вузе уже только этим актом сведена к минимуму. По-видимому, те, кто создает стандарты высшего образования, считают философию дисциплиной, которая абсолютно ничего не дает «ни уму, ни сердцу» выпускника высшей школы, которая практически не нужна человеку ни в его профессиональной деятельности, ни в его повседневной жизни.

Одним из результатов реформ в области образования стало существенное снижение уровня развития логического мышления. Многие сегодняшние учащиеся (к сожалению, даже студенты магистратуры), не умеют рассуждать, обосновывать свои выводы и оценивать выводы других. Они «далеко не всегда могут выделить главную мысль в тексте,



не говоря уже о том, чтобы сравнить два или три текста», – указывала в своем выступлении на конференции ИСГО МПГУ в 2017 г. наша коллега М.В. Сахарова, – а «неумение мыслить абстрактно автоматически отсекает возможность выхода за пределы обыденного сознания и препятствует развитию критического мышления» [7, с. 494–495].

Достаточно очевидно, что проблему повышения уровня культуры мышления и речи невозможно решить без формирования логической культуры, которая является необходимым условием деятельности школьного учителя, и которая характеризуется логически грамотными формулировками мыслей, убедительностью аргументов, подтверждающих или опровергающих то или иное утверждение, строгостью и четкостью определений понятий, корректностью формулировок вопросов, умениями строить рассуждения так, чтобы они не вызывали вопросов [8, с. 518].

К огромному сожалению, дисциплина «Логика», изучение которой могло бы существенно помочь решить эту проблему, в настоящее время, по сути дела, изгнана из числа дисциплин базовой части образовательной программы «Педагогическое образование» бакалавриата, а найти ли ей место в вариативной части этой программы – решают ее руководители. Вполне понятно, что в сложившихся экономических условиях чаще всего они предпочитают предоставить это место «своим» курсам.

В таком же положении находятся и такие философские дисциплины как «Этика» и «Эстетика». Если первая учит понимать и оценивать свое поведение, то вторая – чувственно воспринимать окружающую действительность в координатах «прекрасное – безобразное» [3, с. 449]. Это трио в совокупности с философией способствуют формированию у будущего учителя не только высокой культуры мышления, но и «гражданственности, патриотизма, духовности, гуманности и других человеческих качеств, не подверженных изменениям, пока человек остается человеком» [4, с. 44].

С моей точки зрения, такой «узкий», по сути дела «местнический» подход к элективным курсам мало способствует решению стоящей перед МПГУ и другими педвузами России задачи формирования «личности педагога, обладающего широким кругозором, эрудицией с устоявшейся системой ценностей и культурных традиций», формирования его мировоззрения, его картины мира, которую он должен в себе нести, той вселенной, «которая есть у него внутри и которую он должен передать своим детям» [4, с. 48].

Как это ни печально, но сегодня и сама «Философия» в высшей школе, о чем давно уже говорят практически все преподаватели философских дисциплин, по сути дела, «поставлена в положение плохо успевающего студента», что «она должна сдавать и пересдавать экзамен на свою уместность в ряду вузовских дисциплин, выступая при этом заведомым аутсайдером. Никак ей нельзя быть менее полезной, чем скажем, физкультура или математика, а не то придется довольствоваться разве что статусом факультативной дисциплины» [6, с. 116]. И, как мне кажется, к этому все и идет...

Нельзя не сказать и о том, что отмеченное выше во многом связано с переходом высшей школы на четырехгодичное обучение. Этот переход существенно сказывается на качестве теоретической и практической подготовки учителя в целом. По сути дела, он послужил началом кризиса всей системы высшего образования. Поэтому считаю необходимым позитивно оценить намерение нынешнего Министерства образования реализовать предложение ряда ректоров педвузов о возвращении к пятилетнему сроку подготовки учителя.

Продолжая разговор о месте такой важной в подготовке учителя дисциплины, как философия, надо сказать, что место философии и других философских дисциплин на том или ином факультете в образовательных программах по тому или иному направлению и профилю – лишь одна сторона проблемы подготовки учителя. Есть и вторая, не менее, а, может быть, даже более важная, чем первая. Она напрямую связана с преподаванием и изучением курса философии и оценкой его учащимися. Сегодня положение дел с изучением философии во многих вузах России, как показывает общение с коллегами – преподавателями философии разных регионов, оставляет желать лучшего. Наш вуз не является исключением.

К изучению этой дисциплины студенты в своем большинстве относятся как к «обязаловке», как к никому не нужной и бесполезной дисциплине, положительная оценка на экзамене за которую является лишь необходимым условием получения диплома. В сознании многих учащихся философия предстает «как сложный, малопонятный, скучный и совсем неинтересный предмет» [1], как «предмет, отнимающий время и ничего не дающий в награду за интерес к ней и усилия, затраченные на лекциях, семинарах, зачетах и экзаменах» [6, с. 115], и во многом именно поэтому являющийся, с их точки зрения, совершенно лишним в вузе. Примерно такое же отношение и к дисциплине «Философия научного познания» у магистрантов.

Стереотип философии как «абсолютно ненужного», «совершенно лишнего» предмета в вузе складывался не один десяток лет. Во многом в этом виновны и мы, преподаватели философии. Мы и должны этот «Карфаген» разрушить. По крайней мере, делать для этого все от нас зависящее.

Что же можно для этого сделать уже сейчас? Как мне кажется, сегодня каждый из преподавателей той или иной философской дисциплины просто **обязан** быть всегда и везде активнейшим пропагандистом философских знаний, и прежде всего, – на всех уровнях внутривузовской жизни: на занятиях и в неформальных беседах с учащимися, в общении с преподавателями, заведующими кафедрами, руководителями образовательных программ, факультетов и институтов, на встречах с руководством университета.

Основной задачей при этом, на мой взгляд, должно быть обоснование необходимости изучения философских дисциплин, являющихся незаменимой частью культуры как таковой. Раскрытие их потенциала в формировании у будущих педагогов целостного взгляда на мир. Взгляда, который помогает человеку ориентироваться в пространстве всеобщих духовных ценностей, найти свой путь к познанию самого себя, осознать смысл своей собственной жизни и гуманистический смысл его профессиональной деятельности, увидеть и оценить открывающиеся перед ним возможности и перспективы... В формировании понимания того, что «целостность философского знания и восприятия действительности особенно необходима и ценна в современном мире, в котором все рассыпалось на мелкие составляющие, в котором правит бал “клиповое мышление”» [7, с. 449].

Завидую преподавателям философии тех волгоградских вузов, учащиеся которых, откликнувшись на призыв городского электронного портала «Всехорошо» и культурного центра «Новый Акрополь», приняли участие в конкурсе на лучшее эссе «Зачем современному человеку философия?». Завидую потому, что некоторые из опубликованных эссе победителей этого конкурса говорят, что их авторы гораздо глубже осознали значимость философии для человека, чем те, от кого во многом зависит судьба философских дисциплин в высшей школе.

Приведу лишь несколько цитат из этих, как мне показалось, вполне искренних работ.

*Юрий Чернов:* «Философия является для современного человека инструментом познания мира через самого себя, возможностью заглянуть

через себя во вселенную и искать ответы на вопросы внешнего мира, развивая себя изнутри. Мы учимся быть большим чем просто «Я». Философия нас ведет от себялюбивого «Я» к открытому для всех «Мы»».

*Тихон Спирин:* «...философия заставляет думать, заставляет рассуждать и осознавать, что происходит вокруг нас. Рефлексия становится более глубокой, и свои поступки ты анализируешь уже немного иначе, понимая, что раньше ты вовсе и не думал, когда смотрел на свое взаимодействие с этим миром...»

*Ольга Забарина:* «Зачем современному человеку философия? Зачем философия мне? Чтобы задавать вопросы и искать на них ответы. Чтобы оставаться человеком мыслящим» [2].

Еще одной важной задачей, стоящей перед преподавателями философских дисциплин, является изменение методики их преподавания, поиск и использование новых эффективных форм и средств их изучения, активное внедрение в процесс обучения компьютерных технологий, интернета и т. п. Решению этой задачи, с моей точки зрения, могли бы способствовать и специальные семинары кафедры, посвященные обмену опытом работы с бакалаврами или магистрантами по наиболее сложным или наиболее значимым проблемам философских дисциплин или методики их изучения.

Как мне кажется, изменению отношения на факультетах к базовому курсу философии в лучшую сторону (как у студентов, так и преподавателей) могло бы способствовать и создание авторских программ этой дисциплины, которые бы утверждались на заседаниях кафедры после предметного обсуждения не только с коллегами-философами, но и с преподавателями профильных дисциплин, входящих в перечень обязательных для той или иной образовательной программы. Совместная работа над содержанием этих программ могла бы способствовать не только установлению и усилению межпредметных связей философских и профильных дисциплин в их преподавании, но и укреплению связей между преподавателями этих дисциплин в научной и научно-методической их деятельности.

Это, с моей точки зрения, могло бы выражаться и в непосредственном участии преподавателей философии в организуемых кафедрами факультетов и институтов МПГУ семинарах и конференциях по проблемам фундаментальных наук и их методологии. В связи с этим, может быть, стоит подумать о и возрождении кафедральных или факультетских методологических семинаров.

Интересный опыт такого рода взаимодействия был представлен на такой же конференции в 2017 г. представителями кафедры философии Белорусского государственного университета информатики и радиоэлектроники, где уже более 25 лет проводятся научные чтения «Великие преобразователи естествознания». Эти чтения задумывались как «межкафедральная площадка для диалога и укрепления взаимопонимания преподавателей философских, естественных и технических дисциплин», а в дальнейшем приобрели статус международной научной конференции.

В настоящее время чтения, неоднократно участниками которых был и автор этих строк с В.Н. Князевым, стали эффективной формой научной и образовательной жизни, объединяющей «деятелей науки, философии, образования, культуры, для которых “союз философии и естествознания” – не просто декларация, а междисциплинарная программа плодотворного синтеза различных отраслей человеческого знания, интеллектуальным и духовным содержанием которого являются идеи и достижения выдающихся деятелей науки и философии» [5, с. 471].

В заключение полагаю возможным сделать следующий вывод. Изучение философских дисциплин в вузе должно быть направлено не столько на изучение собственно истории философии и теоретических философских проблем, сколько на раскрытие роли этих дисциплин в различных сферах реальной жизни человека и общества, на пробуждение у учащихся стремления к самостоятельному поиску ответов на жизненно важные вопросы с опорой на многовековой опыт философов, на осознание учащимися необходимости философских знаний в ориентации в природном и социальном мире, в мире ценностей культуры и цивилизации, в формировании логической культуры и критического мышления, в выборе наиболее эффективных приемов и методов аргументации и наиболее целесообразных способов поведения.

### *Литература:*

1. Волкова Е.Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. 2015. № 2. С. 80–115. DOI: 10.7256/2409-8736.2015.2.14427. URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=14427](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=14427) (дата обращения: 05.05.2020)
2. Карелин В. Конкурс эссе «Зачем философия современному человеку?» // Человек без границ. Новый Акрополь. 2015. № 3. URL:

<http://www.bez-granic.ru/index.php/mainq/2155-konkurs-esse-zachem-filosofiya-sovremennomu-cheloveku.html> (дата обращения: 05.05.2020)

3. *Левикова С.И.* Преподавание философии в педагогическом вузе // Современное образование: векторы развития. Роль социогуманитарного знания в формировании духовно-нравственной культуры выпускника педагогического вуза: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, МПГУ, 20–21 апреля 2017 г.) / Отв. ред. М.М. Мусарский, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцова [Электронное издание]. М.: МПГУ, 2017. 675 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/215295469> (дата обращения: 05.05.2020)

4. *Лубков А.В.* Педагогическое образование России: современное состояние, опыт, проблемы и перспективы // Наука и Школа. 2019. № 5. С. 41–49.

5. *Малыхина Г.И., Миськевич В.И.* Опыт преподавания философии и формирования нравственной культуры в университете // Современное образование: векторы развития. Роль социогуманитарного знания в формировании духовно-нравственной культуры выпускника педагогического вуза: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, МПГУ, 20–21 апреля 2017 г.) / Отв. ред. М.М. Мусарский, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцова [Электронное издание]. М.: МПГУ, 2017. 675 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/215295469> (дата обращения: 05.05.2020)

6. *Порус В.Н.* О кризисе вузовской философии // Высшее образование в России. 2003. № 2. С. 114–120.

7. *Сахарова М.В.* Философия как противоядие от бескультурья // Современное образование: векторы развития. Роль социогуманитарного знания в формировании духовно-нравственной культуры выпускника педагогического вуза: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, МПГУ, 20–21 апреля 2017 г.) / Отв. ред. М.М. Мусарский, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцова [Электронное издание]. М.: МПГУ, 2017. 675 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/215295469> (дата обращения: 05.05.2020)

8. *Яшин Б.Л.* О формировании логической культуры школьников и не только... // Современное образование: векторы развития. Роль социогуманитарного знания в формировании духовно-нравственной культуры выпускника педагогического вуза: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, МПГУ, 20–21 апреля 2017 г.) / Отв. ред. М.М. Мусарский, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцова [Электронное издание].

М.: МПГУ, 2017. 675 с. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/215295469> (дата обращения: 05.05.2020)

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.16.36.010**

**Куренышева Е.П.,**

кандидат исторических наук,

доцент кафедры истории,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

kur-ekaterina@yandex.ru

**Мысливченко И.В.,**

учитель обществознания,

Институт довузовского обучения,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

sorafan@mail.ru

## **Практикум моделирования урока в образовательной программе подготовки учителя обществознания**

*Аннотация:* авторы обосновывают особую актуальность проблемы обучения современным технологиям моделирования урока будущих учителей обществознания. В статье раскрывается содержание практикума моделирования урока по обществознанию, нацеленного на формирование профессиональных компетенций учителя основной и средней общей школы в соответствии с действующим ФГОС. Авторы также обобщают опыт преподавания данного учебного курса в Институте социально-гуманитарного образования МПГУ.

*Ключевые слова:* обществознание; урок; модель; практикум; стандарт; технологии; компетенции.

DOI 10.37492/ETNO.2020.16.36.010

**Ekaterina Kurenysheva,**  
Ph.D. in History, Associate Professor  
of History Department,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
kur-ekaterina@yandex.ru

**Ilya Myslivchenko,**  
Social studies Teacher,  
Institute of pre-University education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
sorafan@mail.ru

### **Workshop for Modeling a Lesson in the Social Studies Teacher Training Program**

**Abstract:** the Authors substantiate the special relevance of the problem of teaching students who are preparing to become social science teachers to modern technologies of lesson modeling. The article reveals the content of the practice of modeling a lesson in social science, aimed at the formation of professional competencies of teachers of primary and secondary General schools in accordance with the current Federal law. The authors also summarize the experience of teaching this course at the Institute of social and humanitarian education of MPSU.

**Keywords:** social science; lesson; model; workshop; education standard; technologies; competence.

О возникновении современного курса «Обществознание» в его современном понимании можно говорить, начиная с 1991 года.

Осмысление и разработка курса произошли не сразу. Первоначально преподавание гуманитарных наук шло довольно хаотично, представляя собой сосуществование различных вариантов. Это могло быть просто механическое продолжение советского курса «Обществоведения», преподавание какого-либо интегрального курса или развернутое изучение отдельных дисциплин в профилированных классах. Выбор



модели преподавания зависел от каждого конкретного учителя или учебного заведения. Поэтому для периода начала 1990-х гг. сложно говорить о преподавании обществознания как единого учебного предмета.

В 1991–1995 гг. возникает сразу несколько частично дублирующих друг друга предметов, в рамках которых осуществляется преподавание в школе предметов гуманитарного цикла: «Личность, мораль, право», «Школьникам о праве», «Основы современной цивилизации», «Современный мир», «Человек и общество». Эти предметы, в отличие от «обществоведения» советского периода, по наблюдениям учителей, воспринимались учащимися с интересом, как нужные и полезные в жизни. На этом этапе и формируются подходы, которые будут развиваться в дальнейшем в курсе «Обществознание».

Однако отсутствие единого предмета приводит к нарушению существовавшего в СССР принципа единства в образовании. В результате школьники получают часто разрозненные и слабо стыкующиеся друг с другом знания в зависимости от наличия или отсутствия педагогов по требуемым предметам. Вузы в то же время начинают самостоятельно вводить различные экзамены, не имея возможности ориентироваться на школьные программы.

К середине 1990-х гг. все больше осознается потребность в возникновении общего курса, интегрирующего различные предметы гуманитарного цикла, существующие в вузах, но не входящие в обязательную школьную программу. Л.Н. Боголюбов отмечал тогда, что *«при всей важности обеспечения учебных занятий по обществоведческим предметам в учебных заведениях с углубленным изучением данного цикла (гуманитарные гимназии, школы, классы профилированные по экономике, социологии, политологии, правоведению и т. п.) особое внимание должно быть обращено на общеобразовательную обществоведческую подготовку»* [2, с. 3]. Принципиально отличала этот курс от советского обществоведения попытка придать ему деидеологизированный характер, а также создать школьный курс, обобщающий вузовские гуманитарные дисциплины, вообще не представленные в школе, либо представленные факультативно, в качестве отдельных предметов. Если сам подход можно признать разумным и отвечающим требованиям времени, то вопросов к его практической реализации возникает достаточно много.

Изначально курс обществознания складывался, имея в основе учебник под ред. Л.Н. Боголюбова. Он представлял собой компилятивный курс, имеющий целью дать учащимся общие представления о ряде

предметов гуманитарного цикла. Первоначально самим Л.Н. Боголюбовым декларировалось следующее: *«Базовым для школьного образования являются социология, экономика, политология, правоведение, этика, культурология, социальная экология, социальная психология, психология личности, а также социальная философия и философская антропология»* [2, с. 4]. Л.Н. Боголюбов делал вывод о том, что *«содержание может быть представлено интегральным курсом или модульными курсами (по базовым наукам), объединяя педагогически отобранные знания из ряда общественных наук (социологии, политологии, правоведения, этики, экономической теории, психологии, культурологии, социальной экологии), а также философии»* [Там же]. Дополнительно предлагалось разделить курс на вариативный и инвариативный компоненты. Таким образом, предмет «Обществознание» вобрал в себя несколько уже существовавших на тот момент предметов.

В настоящее время в учебной литературе представлены различные образовательные технологии преподавания обществознания [1; 3]. Традиции, модели, особенности современного школьного обществоведческого образования осмысляются с учетом накопленного в течение более чем двадцати лет преподавания школьного предмета «Обществознание» [4].

Подготовка учителя обществознания предполагает, с одной стороны, овладение всей совокупностью социально-гуманитарных знаний, с другой стороны, овладение методологией и методикой практического проведения уроков в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) в основной и средней школе. Подготовка учителя обществознания все более актуализируется в современных условиях. Это связано с тем, что обществознание обрело ныне статус самостоятельного учебного предмета.

Практикум исходит из утвержденной государством Концепции преподавания учебного предмета «Обществознание» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы, и ориентирован на моделирование урока на разных ступенях концентрической системы обучения (с 5 по 11 классы).

Подготовка квалифицированного учителя обществознания предполагает не только усвоение студентом – будущим педагогом – философии, социологии, политологии, права, экономики, культурологии и других социальных и гуманитарных наук, составляющих основы обществознания, но и овладение важнейшими компетенциями, позволяющими профессионально осуществлять деятельность, связанную с преподаванием

учебного предмета «Обществознание». Ключевой компетенцией, которой должен овладеть будущий учитель, является способность организовать учебную деятельность учащихся по освоению предмета «Обществознание» в соответствии с требованиями ФГОС.

Центральное место в организации обучения занимает моделирование урока. Важнейшими компетенциями, формируемыми в предлагаемом курсе, являются способность планировать и проводить учебные занятия по предмету «Обществознание», включая способность осуществлять контроль и оценку результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.

Обучение будущих педагогов начинается с изучения недавно принятой Концепции преподавания учебного предмета «Обществознание», а также требований ФГОС основного общего и среднего общего образования к целям, типам, видам, структуре современного урока. Главная часть курса – овладение методологией и методикой моделирования урока по предмету «Обществознание» как на уровне основного общего образования (5–9 классы), так и на уровне среднего общего образования (10–11 классы). Самостоятельная часть курса – выработка практических навыков диагностики универсальных учебных действий (УУД) учащихся, оценивания и фиксации основных образовательных результатов учащихся по предмету «обществознание».

В процессе моделирования урока основное значение имеет учет таких принципов, как соответствие целей образовательным результатам темы, зафиксированным в рабочей программе, трем группам образовательных результатов: личностных, метапредметных и предметных, а также возрастным и индивидуальным особенностям учащихся; соответствие содержания урока ФГОС начального общего образования (НОО), основного общего образования (ООО), среднего общего образования (СОО) и целям урока; качество форм, методов и технологий обучения; качество ресурсного обеспечения, а также качество образовательных результатов.

Модель урока не является единой. Выбор модели урока зависит от уровня образования (основной общий или средний общий), возрастных и индивидуальных характеристик обучающихся, а также от цели, которую ставит учитель на каждом конкретном уроке. Практикум знакомит с основными видами уроков и с их элементами. В курсе моделирования урока важнейшее место отводится использованию личного социального опыта учащихся в процессе усвоения обществознания. На каждом уроке,

независимо от его вида, учитель ориентирован на личностные, метапредметные и предметные результаты достижений учащихся.

Деятельность учителя, проводящего урок по обществознанию, включает минимум два этапа: подготовительный и практический. На этапе подготовки к уроку учитель создает сценарий урока – некую идеальную конструкцию урока. На практическом этапе учитель будет реализовывать свой сценарий в присутствии ученического коллектива, который не всегда будет готов вписаться в отведенную ему в сценарии роль объекта обучения. Цель практикума – подготовить студентов к роли учителя обществознания, предусмотреть и преодолеть трудности, которые могут возникнуть в процессе обучения разновозрастных школьников.

Подготовка к уроку обществознания начинается с выбора комплекта учебной и методической литературы. При этом необходимо исходить из Федерального перечня учебников, рекомендованных к использованию при реализации образовательных программ основного общего и среднего общего образования по предмету «Обществознание».

При подготовке к уроку важно изначально учесть возрастные особенности учащихся. В 5–6 классах оптимальным видом урока нового знания будет беседа с учащимися. В 7–9 классах уроки могут быть уже более разнообразными и включать как уроки обретения новых знаний, так и уроки рефлексии, уроки систематизации знаний, а также уроки развивающего контроля. В 10–11 классах после освоения программы предмета «Обществознание» в основной общей школе уместно будет включать в учебный процесс уроки-дискуссии, уроки-дебаты.

Практикум предполагает подготовку и проведение студентами урока обществознания в своей студенческой группе. Студенты, объединяясь в группы из двух-трех человек, разрабатывают сценарий урока. Уроки могут относиться к основному или среднему уровням обучения и проводятся по различным разделам и темам обществознания. Важнейшая часть практикума – непосредственное проведение студентами урока. В качестве учеников выступают одноклассники студентов. По итогам практического проведения урока в студенческой группе происходит обсуждение. Студенты, выступившие в качестве учителей, проведя урок, анализируют полученный опыт.

При проведении аттестации работа студента оценивается по следующим показателям: составление планов различных видов уроков, представление конспекта урока обретения нового знания и презентация мини-проекта. Главный критерий оценки работы студента в данном

курсе – непосредственное проведение урока в аудитории перед группой и его соответствие требованиям ФГОС. При этом студенты-одногоруппники становятся участниками общего обсуждения в группе хода урока и его результатов и извлекают из урока свой самостоятельный опыт.

На уровне среднего общего образования (10–11 классы) возможно не только проведение стандартного урока обретения нового знания, но и нестандартного урока в форме дискуссии или дебатов. Поэтому применительно к уровню среднего общего образования работа студента оценивается по таким критериям, как подготовка и обсуждение сценария нестандартного урока: деловой или ролевой игры, экскурсии, конкурса, диспута, представление конспекта урока в форме дискуссии или дебатов.

В ходе практического проведения урока становится очевидной важность контакта с учащимися и необходимость овладения приемами педагогического общения в различных ситуациях.

В стандарт урока обретения нового знания по предмету «Обществознание» входят такие структурные элементы, как мотивационная, актуализирующая часть, совокупность определенных терминов по теме, примеры, раскрывающие термины, задания, конкретизирующие новое знание, самостоятельная работа и проверка по эталону, рефлексия и коррекция учебной деятельности учащихся.

В результате освоения практикума моделирования урока по предмету «Обществознание» студент овладевает методологией моделирования программы и планов уроков по предмету, соответствующих ФГОС основного общего и среднего общего образования. Студент в основном применяет ИКТ и способен самостоятельно провести простейшие виды уроков (урок обретения новых знаний; урок систематизации знаний; урок развивающего контроля). Студент стремится к установлению контакта с учащимися в учебных и воспитательных целях, стремится учитывать возрастные и индивидуальные психолого-педагогические особенности учащихся, а также учитывать потребности учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Студент в основном способен оценить учебную деятельность учащихся, а при повышенном уровне сформированности компетенций осуществить диагностику УУД учащихся по предмету «Обществознание».

Таким образом, практикум моделирования урока в образовательной программе подготовки квалифицированного учителя обществознания придает социально-гуманитарным знаниям, обретенным студентом университета, форму учебного предмета, а также обеспечивает овладение

компетенциями, связанными с организацией и проведением уроков на уровне основного и среднего общего образования в соответствии с ныне действующим ФГОС.

***Литература:***

1. *Бахмутова Л.С., Калуцкая Е.К.* Методика преподавания обществознания: Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 274 с.

2. *Боголюбов Л.Н.* Интегральный обществоведческий курс в современной школе // Опыт преподавания социально-гуманитарных дисциплин в современной школе: сб. материалов науч.-практ. конф. (Москва, 1995 г.). М.: МПГУ, 1995. С. 3–8.

3. *Куреньшева Е.П., Мысливченко И.В.* Современное школьное обществоведческое образование: традиции, модели, особенности. // Проблемы преподавания истории и гуманитарных дисциплин в школе: традиции и новации. Сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. М.: МПГУ, 2016. С. 88–96.

4. Методика обучения обществознанию: учебник и практикум для академического бакалавриата / Под ред. О.Б. Соболевой, Д.В. Кузина. М.: Юрайт, 2019. 474 с.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.11.64.011**

**Ковалев К.С.,**

аспирант,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

konstantinkovalv96@mail.ru

**Педагогический потенциал изучения социальной функции государства на примере Республики Сингапур**

***Аннотация:*** автор анализирует различные сферы применения социальной функции государства Сингапуром, затрагивает ее теоретический аспект, а также возможность применения данных знаний в области правовых дисциплин.

**Ключевые слова:** функции государства; социальная функция государства; социальное государство; социальная защита; Сингапур; социальные программы; система образования; система здравоохранения.

DOI 10.37492/ETNO.2020.11.64.011

**Konstantin Kovalev,**  
postgraduate student,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
konstantinkovalv96@mail.ru

## **Pedagogical Potential of Researching the Social Function of the State on the Example of the Republic of Singapore**

**Abstract:** the author analyzes various areas of application of the social function of the state by Singapore, touches on its theoretical aspect, as well as the possibility of applying this knowledge in the field of legal disciplines.

**Keywords:** functions of the state; social function of the state; social state; social protection; Singapore; social programs; education system; health care system.

Как писал Пителир Сорокин, «Вся история человечества есть непрерывный поиск путей, как сделать свою жизнь и жизнь своих близких лучше, счастливее» [8, с. 507–513]. Функционирование государства в социальной сфере, как первостепенное воплощение достижения счастья в обществе, всегда привлекает его (общества) пристальный интерес, и в особенности, во время различных социальных кризисов [6]. Все это создает достаточный простор для совершенствования, в первую очередь, основополагающих правовых дисциплин, чтобы расширить понимание наших граждан, особенно студентов юридической направленности, правовых явлений в социальной сфере и их значимости для общества.

Необходимо инкорпорировать в правовые дисциплины примеры успешного применения соответствующего опыта в той или иной сфере правового регулирования. Особенно это касается социальной функции государства, которая включает и образование.

Социальная функция государства не может проявляться в одной и той же форме на примерах той или иной державы, поскольку, очевидно,

существует целый комплекс различий: это может быть геополитическое положение, особенности национальных культур, экономического развития и многое другое [6]. Однако нельзя сказать, что абсолютно все модели социального государства и реализации им социальных функций непригодны для рецепции: представляется, что страны со схожими подходами к решению проблем могут многое почерпнуть друг у друга. Для изучения и заимствования опыта в нашей стране представляет научный интерес система реализации социальной функции Республикой Сингапур, поскольку, как и Российская Федерация, это государство с достаточно жестким регулированием общественной жизни, при этом, достигшее высот в построении социальных программ для своих граждан.

В научно-гуманитарном сообществе под функциями государства обычно понимают наиболее общие направления государственной работы в обществе [2, с. 45–50]. При этом социальная функция государства – это деятельность государства, обеспечивающая минимальную дифференциацию доступа граждан к общественным благам, имеющая в современных реалиях тенденцию к унификации [6]. Основу ее деятельности составляют принцип о социального государства (в нашей стране установлен в ст. 7 Конституции Российской Федерации: *«Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека»*), а также социальная защита населения, которая определяется как целенаправленные действия и средства государства, осуществляющие разрешение социальных проблем» [1, с. 18–21].

Рассматривая Сингапур как источник для рецепции, стоит помнить о его достаточно специфическом политико-географическом положении, определившем его историческое развитие от статуса колонии до центра инноваций, пожалуй, всей Юго-Восточной Азии. Ли Куан Ю – долговременный политический лидер Сингапура и его главный идеолог – следовал принципу компенсирования нехватки ресурсной (как материальной, так и человеческой) базы превосходством в качестве продукции и кадров [5, с. 28]. Так, Сингапур успешно контролировал численность населения, руководствуясь долгосрочными интересами общества. Гибкое совмещение сингапурским государством правовых, финансовых и административных ресурсов привело к снижению рождаемости и обеспечению нулевого роста и повышению уровня рождаемости среди образованных женщин [10, с. 132–158].



Ли Куан Ю отдавал предпочтение принципу не социального государства, а, скорее, справедливого общества [3, с. 93–106]. Это выразилось в создании системы CPF (Central Provident Fund) – Центрального фонда социального обеспечения – и принуждению всех работающих граждан Сингапура создать три индивидуальных счета в указанном фонде, на которые они и их работодатели ежемесячно отчисляют денежные средства. Эти деньги пойдут не только на будущую пенсию, но и на образование, медицинские услуги, жилье для себя и своей семьи.

Достаточно примечателен и подход Сингапура в области образования. Здесь проводится политика (в том числе, правовая), направленная на формирование общей национальной идентичности в рамках межкультурного разнообразия. Все сингапурские школы, колледжи и университеты финансируются в гибком стиле, с целью обеспечения их функциональности, которая должна соответствовать экономическому росту государства [9].

В настоящий момент образовательная система Сингапура является одной из наиболее продвинутых в мире. Эксперты выделяют следующие ее особые черты:

- учитель должен сам каждый год формулировать для себя профессиональные задачи и решать их;
- высокая мотивация к профессиональной деятельности;
- четко выстроенная система сотрудничества между работниками в сфере образования на всех ступенях профессионального роста (от начальной школы до Министерства образования): более опытные педагоги обучают молодое поколение преподавателей;
- четкое описание прав и обязанностей преподавателя в зависимости от занимаемой должности.

Указанные выше факторы в настоящее время обуславливают удовлетворенность сингапурских педагогов условиями труда и низкую текучесть педагогических кадров. Министерство образования Сингапура ежегодно открывает ровно столько вакансий на программы педагогического образования, сколько их требуется, чтобы рабочие места были заполнены [7, с. 23–24].

Это же касается и системы здравоохранения. Сингапурское государство стремится максимально снизить дифференциацию доступа к медицинскому обслуживанию для всех граждан и коммерциализировать данное направление, сочетая административные и коммерческие рычаги воздействия. Например, в Сингапуре действовали различные программы

медицинского страхования: Medisave Scheme, Medishield, Eldersshield и Medifund. Их сущность состояла в том, что граждане вносили обязательные выплаты в созданные депозитные счета, из которых в будущем финансировалось лечение, при этом на государство ложилась ответственность за оказание экстренной помощи, услуг по долговременному уходу для пожилых лиц, помощи уязвимым слоям населения [4].

Таким образом, Сингапур, несмотря на приверженность Ли Куан Ю принципу «справедливого государства», на самом деле является именно социальным государством. Разумно изучить сингапурскую правотворческую и правоимплементационную политику в социальной сфере, в том числе в сфере образования, и применить полученные знания в таких правовых дисциплинах, как «Теория государства и права», «История государства и права зарубежных стран» и многих других.

#### ***Литература:***

1. *Губайдуллин И.Р., Ханченков П.А.* Государственное регулирование социальной защиты населения Российской Федерации // Системные технологии. 2017. № 24. С. 18–21.
2. *Зырьянов С.М.* Правоохранительная функция государства. // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 2. С. 45–50.
3. *Ли Куан Ю.* Сингапурская история: 1965–2000 годы: из третьего мира – в первый. 2-е изд. М.: МГИМО-Университет, 2010. 657 с.
4. *Массальский Р.И.* Медицинское страхование в Сингапуре // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. URL: <https://www.science-education.ru/pdf/2015/1/1940.pdf> (дата обращения: 02.05.2020).
5. *Пальтов С.* Независимому Сингапуру – 40 лет // Азия и Африка сегодня. 2005. № 8. С. 27–32.
6. *Родионова О.В.* Социальная функция современного государства: автореф. дис. ... д-ра юр. наук: 12.00 01 – теория и история права и государства; история учений о праве и государстве. М., 2007. 42 с.
7. *Сергиенко А.Ю.* Управление педагогическим образованием в Сингапуре // Управление образованием: теория и практика. 2018. № 1 (19). С. 23–24.
8. *Сорокин П.А.* Человек. Цивилизация. Общество / Общ. ред., сост. и предисл. А.Ю. Согомонов: Пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. 341 с.

9. *Khan H.* Social Policy in Singapore: A Confucian Model? New York: World Bank Institute, 2001. URL: <http://siteresources.worldbank.org/WBI/Resources/wbi37165.pdf> (accessed: 23.04.2020).

10. *Williams L.* W(h)ither state interest in intimacy? Singapore through a comparative lens // *Journal of Social Issues in Southeast Asia*. 2014. Vol. 29. Pp. 132–158.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.59.11.012

**Левикова С.И.,**  
доктор философских наук, профессор;  
профессор кафедры философии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
[si.levikova@mpgu.su](mailto:si.levikova@mpgu.su)

### **Современный педагог: предметник или универсальный специалист?**

**Аннотация:** проблема, каким быть современному педагогу: предметником или универсальным специалистом, в определенном смысле традиционна, но ее решение зависит от нескольких факторов: каковы цели образования; что предполагается получить в результате образования; какими будут ученики, получившие данное образование. Для различных ступеней школьного образования нужны различные модели педагогов: в начальной школе педагог должен быть универсальным специалистом, а на этапе средней и старшей общеобразовательной школы – предметником, но с широким кругозором и знаниями в других областях науки. При этом школа должна давать ученикам базовое образование.

**Ключевые слова:** современный педагог; образование; школа; универсальный специалист; предметник; базовое образование; ученик.

## **Modern Teacher: Subject Specialist or Universal Specialist?**

**Abstract:** the problem of what to be a modern teacher: a subject specialist or a universal specialist, is in a certain sense traditional, but its decision depends on several factors: what are the goals of education; what is supposed to be obtained as a result of education; what will be the students who received this education. The author comes to the conclusion that different models of teachers are needed for different levels of school education: in elementary school, the teacher should be a universal specialist, and at the stage of secondary and senior secondary school – a subject specialist, but with a broad outlook and knowledge in other fields of science. At the same time, the school should provide students with basic education.

**Keywords:** modern teacher; education; school; universal specialist; subject specialist; basic education; student.

Проблема того, что должен представлять собой современный для своей исторической эпохи педагог, совсем не нова и остается актуальной практически перманентно. Это объясняется тем, что социально-историческая ситуация постоянно меняется, наука непрерывно прогрессирует, объем знаний и технических изобретений неустанно наращивается. Все это, в свою очередь, приводит к вопросам, например, чему и как учить новые поколения, входящие в жизнь в иных условиях, нежели и их родители, бабушки и дедушки? Какие профессиональные требования предъявлять к педагогам? Готовить ли их как универсальных специалистов, знания которых широки и охватывают многие области, или же как тех, кто замыкается на своем предмете, но знает его досконально? Если проводить аналогию с медициной, то речь идет о том, готовить ли в педагогическом вузе терапевтов, которые знают об организме человека в целом, могут понять причину заболевания человека, но лечиться отправляют его к узким специалистам, или же готовить узких специалистов, глубоко

разбирающихся в своих конкретных областях, но не всегда способных увидеть весь организм в целом и разобраться в том, каковы истинные причины заболевания. Безусловно, и то, и другое имеет как свои плюсы, так и минусы.

Однако очень часто, решая проблему того, каким быть современному педагогу – предметником или универсальным специалистом, забывают и о цели самого образования (то есть о том, что мы хотим получить на выходе от педагога, а именно: в результате его работы); и о другой, не менее важной, чем педагог, составляющей учебного процесса, – об ученике (или, проще говоря, каким мы его хотим сформировать в итоге образования). И когда мы станем решать проблему формирования самого педагога с точки зрения целей и результатов его будущей работы, проблема выйдет на иной, более высокий уровень и не будет ограничиваться лишь персоной педагога, а превратится в составную часть задачи государственного устройства страны и вектора ее развития.

Ярким примером решения названной проблемы может служить наличие двух моделей образования в античной Греции: спартанской и афинской. Целью спартанской модели было превращение детей в воинов, причем это касалось и мальчиков, и девочек. Безусловно, были различия в их подготовке, но цель у нее была единой. Основных причин для этого было две: кроме того, что относительно маленькая Спарта жила за счет войн, рабов в ней было в четыре раза больше, чем свободных жителей. Удержать в повиновении такое количество рабов могли лишь сильные, выносливые, безжалостные воины, не обремененные универсальными знаниями и образованием. Так, в «Ликурге» Плутарх отмечал: «Грамоте они учились лишь в той мере, в какой без этого нельзя было обойтись, в остальном же все воспитание сводилось к требованиям беспрекословно подчиняться, стойко переносить лишения и одерживать верх над противником» [1, с. 63]. А потому педагог в Спарте мог быть только «предметником». Ни ему, ни его ученикам универсальные знания не были нужны. И тут вспоминаются слова Гитлера, приведенные И.В. Сталиным в докладе на торжественном заседании Московского Совета депутатов трудящихся с партийными и общественными организациями г. Москвы 6 ноября 1941 г.: «Совесть, как и образование, калечит человека» [2, с. 32].

Другой моделью образования в античной Греции была афинская. Она фактически давала ученикам широкое образование и превращала их в «универсальных специалистов». Ученики осваивали грамоту, чтение,

письмо, современную им литературу: стихотворения Феогнида и Солона, поэмы Гомера и Гесиода, басни Эзопа. Они учились играть на традиционных тогда для античной Греции музыкальных инструментах: авлосе, кифаре и лире; учились пению гимнов и обрядовых песен. Они занимались физкультурой и спортом (и для здоровья, и для подготовки к Олимпийским состязаниям), а, как мы бы сказали, «в старших классах» юноши проходили военную подготовку – и в теории, и на практике. Кроме того, у них были обязательные занятия риторикой и философией.

А теперь вопрос: даже при относительно небольшом по сравнению с современным объемом имеющихся в те времена знаний, мог ли всему этому научить афинских школьников один даже очень хороший универсальный педагог-специалист? Ответ, мне кажется, очевиден. И афинские школьники, впрочем, как и спартанские, получали образование у многих преподавателей, специализировавшихся в той или иной области знаний и умений, то есть, с современной точки зрения, – предметников.

Таким образом, получается, что проблема «Современный педагог: предметник или универсальный специалист?» фактически оказывается надуманной. Ведь если даже в эпоху античности, когда ребенку приходилось осваивать намного меньшее количество учебного материала, чем в настоящее время, для образования и воспитания подрастающего поколения, то есть для пайдеи, требовалось много педагогов-предметников, то зачем сегодня поднимать эту проблему? Но на деле все несколько сложнее, чем кажется на первый взгляд. И, прежде всего, необходимо понять, о каком педагоге идет речь: о том, который занимается с начинающими свое обучение в школе, или о том, который учит старшее или даже среднее звено учеников.

В отечественной системе образования школьное обучение традиционно считается средним в том смысле, что детские сады относят к начальному звену, а вузы – к высшему. Но вместе с тем период обучения в школе принято делить на условные три этапа: начальный, средний и старший. Причем среднее и старшее звенья по сути и форме больше тяготеют друг к другу и серьезно отличаются от начального звена. И для этих звеньев необходимы разные педагоги.

Должен ли современный педагог быть универсальным специалистом? Безусловно, да. Но этот специалист необходим лишь на начальном звене школьного обучения. И его универсальность должна быть особой. Он ведь не только должен научить маленьких людей очень многому, наполнить эти «сосуды» знаниями и умениями, но и «зажечь» в них

«факел», то есть сформировать интерес и к знаниям, и к получению умений. И если, начиная с античной Греции, звучат красивые слова Плу-тарха: «Ученик – это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь. А зажечь факел может лишь тот, кто сам горит» [3], которые не устают повторять и порой приписывать себе или различным филосо-фам педагоги (достаточно обратиться к интернет-поисковику и обнару-жить среди авторов этой цитаты В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Сократа, Л.Г. Петерсона, Аристотеля, Конфуция, Ф. Рабле, Б. Паскаля, М. Монтеня, Э.В. Ильенкова и Л.А. Арцимовича и многих других, либо просто увидеть: «древняя мудрость», «восточная мудрость» и т. п.), то пора бы уже освободиться от очарования этой красоты и заменить проти-вопоставление на сочетание. Ведь на самом деле ученик – это и сосуд, который следует наполнить, и факел, который следует зажечь. И одного горения факела недостаточно, если сосуд-то пуст. А сделать это может и должен именно педагог – универсальный специалист. Но для этого, естественно, он сам должен не только называться, но и быть таковым.

Более того, педагог, работающий в начальной школе, должен быть универсальным специалистом еще и потому, что ученики, особенно младших классов, стремятся во многом, если не во всем, подражать сво-ему учителю и копировать его. А потому именно педагог начальной сту-пени образования, являющийся универсальным специалистом, имеет воз-можность заложить у учеников основу восприятия мира как единой целостности, а не как раздробленного множества хаотично нагроможден-ных разрозненных, не связанных друг с другом отдельных его составля-ющих. Но это все будет возможно лишь при условии, что педагог началь-ной школы сам будет обладать хорошим всесторонним образованием, поскольку именно от его знаний, его видения и понимания окружающего его мира во многом будет зависеть то, какими впоследствии станут его ученики, чему он их сможет научить и что сможет им передать.

Однако каким бы замечательным универсальным специалистом ни был педагог начальной школы, на современном этапе развития обще-ства, науки и знаний, он не может вобрать в себя знания из различных областей во всей их ширине, полноте и глубине. А это означает, что окон-чание учеником начальной школы и переход его к обучению в среднем и старшем звеньях школы должны сопровождаться и переходом к иной модели преподавателя, а именно: к преподавателю-предметнику, являю-щемуся специалистом в своей области знаний. Безусловно, это

не исключает того, что узкая специализация предполагает у него и широкий кругозор, и знания в других областях и науках.

При этом и на этапе старшего звена обучения в идеале опять должна работать модель Плутарха («сосуд и факел»), но только через «и»: и наполнить сосуд, и зажечь факел. Про факел, кажется, все понятно, поскольку практика такова, что любой самый интересный предмет учитель может преподнести так, что скучать будут все и заниматься им только потому, что зачем-то «надо»; и, наоборот, любой самый занудный материал может быть преподнесен так оригинально, что не оставит равнодушным никого из учеников. А потому в случае с факелом требуется, конечно, позитив и, безусловно, второй вариант.

Куда сложнее с сосудом. Когда каждый педагог-предметник начинает зажигать свой факел, то не исключается то, что начнется дружное перетягивание преподавателями-предметниками «одеяла» на себя, то есть отстаивание того, что именно его предмет – самый важный и нужный, а потому только им и следует заниматься. Подобное перетягивание привело к тому, что относительно равноправное положение предметов в советской школе в российской дало раскол, и возникли техническое (или физико-математическое) и гуманитарное направление в школах. В некоторых школах присутствует еще и биологическое направление. И сосуд для учеников стали наполнять либо одним, либо другим, либо третьим содержанием, фактически пренебрегая остальными. В результате мир для выпускников подобных школ оказался расколот. Появились гуманитарии, не умеющие считать и не понимающие простейших физических законов, с которыми они сталкиваются в жизни; появились технари и биологи (медики) с неразвитой душой. Появились молодые граждане страны, не знающие ее истории и не разбирающиеся в окружающей их социальной действительности.

Казалось бы, еще в середине XIX в. легендарный литературный персонаж Козьма Петрович Прутков, под псевдонимом которого выступали поэт Алексей Толстой и братья Алексей, Владимир и Александр Жемчужниковы, своим бессмертным 101 афоризмом из сборника мыслей и афоризмов «Плоды раздумья» хорошо прояснил ситуацию с дилеммой «узкий специалист или специалист широкого профиля (то есть «универсальный» специалист): «Специалист подобен флюсу: полнота его односторонняя». Однако эксперименты по созданию узких специалистов в мировой истории были. И здесь в качестве примера можно вспомнить опыт Японии середины XX столетия. Тогда в этой маленькой стране



решили готовить только узких специалистов, досконально разбирающихся во всех тонкостях своего дела, и не тратить время на другие навыки и знания. В результате вместо прогресса в стране наступила стагнация. Но японцы очень быстро увидели тупиковость подобного пути развития и сменили вектор образовательной политики, введя в качестве обязательной базовую основу образования, включающую в себя и технические, и гуманитарные, и естественно-научные знания. В нашей же постсоветской школе пошли несколько по иному пути, специализируясь по направлениям: гуманитарному, техническому и естественнонаучному. Но по большому счету это мало что меняет.

Выше я писала, что очень важно, какую цель преследует система образования. Если к окончанию школы мы хотим получить образованных, а не натасканных на ЕГЭ граждан страны, то сосуд следует наполнять равномерно, и школа должна давать не профильное, а базовое образование. Не может быть профильного образования без базы, основы, иначе мы получим «здание без фундамента». И заниматься этим должны педагоги разной степени специализации и универсальности.

Итак, каким должен быть современный педагог: предметником или универсальным специалистом? В начальной школе, безусловно, – универсальным специалистом. А на этапе средней и старшей общеобразовательной школы – предметником, но с широким кругозором и знаниями в других областях науки. При этом школа должна давать ученикам базовое образование, благодаря которому мир не представлял бы в глазах выпускников школ однобоким и не рассыпался бы на составляющие с креном в ту или иную сторону.

### *Литература:*

1. *Плутарх*. Ликург и Нума // Сравнительные жизнеописания в двух томах. Т. 1. 2-е изд., испр. и доп. М.: Наука, 1994. С. 48–91.

2. *Сталин И.В.* О Великой Отечественной войне Советского народа. М.: ОГИЗ, 1947. С. 18–37.

3. Цитаты известных личностей. URL: <https://ru.citaty.net/tsitaty/482324-plutarkh-uchenik-eto-ne-sosud-kotoryi-nado-napolnit-a-f/> (дата обращения: 29.05.2020)

\* \* \*

**Мухамедшина Р.Р.,**

магистрант,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

rizya@inbox.ru

**Фарафонова А.В.,**

магистрант,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

anastasiyafv20@gmail.com

**Тинькова Е.В.,**

кандидат экономических наук, доцент;

доцент кафедры экономической теории и менеджмента,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

ev.tinkova@mpgu.su, ser-tinkov@yandex.ru

## **Реализация разных подходов обучения в современной дидактике социально-гуманитарного образования**

**Аннотация:** в статье анализируются различные подходы в обучении в современной дидактике социально-гуманитарного образования посредством исследования Федеральных стандартов образования (ФГОС). Изучена роль каждого образовательного подхода, согласно ФГОС, рассмотрены альтернативные виды подходов, обеспечивающих комплексность образовательного процесса и воспитания полноценной личности в современном динамично меняющемся мире.

**Ключевые слова:** социально-гуманитарное образование; системно-деятельностный подход; аксиологический подход; развивающий подход; компетентностный подход; индивидуальный подход; творческий подход; инновационный подход; коллективистский подход.

DOI 10.37492/ETNO.2020.70.30.013

**Rezeda Mukhamedshina,**

Undergraduate,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
rizya@inbox.ru

**Anastasia Farafonova,**

Undergraduate,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
anastasiyafv20@gmail.com

**Elena Tinkova,**

Ph.D. in Economics, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
ev.tinkova@mpgu.su, ser-tinkov@yandex.ru

## **Realization of Different Approaches Learning in the Modern Didactics of Social and Humanitarian Education**

**Abstract:** the article analyzes various approaches to teaching in modern didactics of social and humanitarian education using the means of research of the Federal Education Standards (GEF). The role of each educational approach is studied, according to GEF; alternative types of approaches are considered that ensure the complexity of the educational process and the upbringing of a full-fledged personality in the modern dynamically changing world.

**Keywords:** social and humanitarian education; system-activity approach; axiological approach; developing approach; competency approach; individual approach; creative approach; innovative approach; collectivist approach.

Образование в России на всех уровнях не раз трансформировалось и пересматривалось как на законодательном, так и на методическом уровне, тем не менее, на данный период наметились актуальные проблемы в реализации подходов к обучению. Недостаточная разработанность подходов воспитания и обучения, начиная с дошкольного и заканчивая высшим профессиональным образованием, приводят к следующим проблемам:

1. В дошкольных учреждениях программы разрабатываются самими ДООУ и зачастую не позволяют полноценно реализовать заложенные ФГОС подходы к обучению, что влечет за собой некоторое отставание в индивидуальном развитии дошкольника по одному из направлений.

2. Современные дети не могут определиться с будущей профессией, так как в процессе обучения в школе не могут понять, какими талантами и способностями обладают, какая профессия будет востребована, поэтому зачастую выбирают профессиональное обучение не по призванию. Также существует тенденция обучаться на «модные» профессии, при этом они могут быть не востребованы в конкретном регионе, либо рынок труда по данному направлению переполнен.

3. В процессе высшего образования требуется более компетентный подход, направленный не только на получение теоретических знаний, но и на овладение качественными и глубокими практическими профессиональными навыками и умениями.

Данные проблемы в области социально-гуманитарного образования возникают по причине неразработанности актуальных подходов к образованию на каждом из этапов обучения. Обозначенные в Федеральных стандартах подходы, нацеленные на формирование определенного ряда знаний, умений и компетенций, имеют обобщенный характер. При этом не оговариваются конкретные методы воспитания и развития возрастных способностей обучающихся, не выявлен индивидуальный подход, нацеленный на развитие талантов и потенциала обучающегося.

Безусловно, эти обобщенные подходы обладают определенными плюсами. Это и сбалансированность знаний и базовых навыков, относительно быстрая адаптация и социализация в социуме, а также развитие мыслительных и логических способностей. Тем не менее, сегодня подходы к образованию имеют тенденцию к усреднению способностей обучающихся.

Сегодня на всех уровнях социально-гуманитарного образования главенствуют три основополагающих подхода обучения: системно-деятельностный, аксиологический и развивающий. Данные подходы закреплены Федеральными стандартами образования (ФГОС) [4–8].

Начиная с дошкольного образования, ФГОС ДО определяет наличие обязательного комплексного подхода для обеспечения детей во всех взаимодополняющих областях образования: социально-коммуникативное, речевое, познавательное, художественно-эстетическое и физическое развитие [6]. Данные направления развития и образования можно распределить по трем основным подходам.

*Системно-деятельностный подход* включает все пять направлений начального образования. Еще А.Н. Леонтьев указывал, что личность ребенка развивается через призму культурных и общественно-идеалистических принципов, формируя мотивы личности и преобразуя их в смыслообразующие мотивы поведения [10]. Поэтому системно-деятельностный подход реализуется в дошкольном образовании посредством продуктивного сотрудничества всего общества: педагогов, родителей, сверстников и окружающего мира в целом. *Аксиологический подход* реализуется через социально-коммуникативное развитие посредством адаптации и социализации, когда система ценностей переходит от старшего поколения к младшему и формирует мировоззрение ребенка. *Развивающий подход* определяется в дошкольном образовании как развитие личности в целом: его духовных и моральных ценностей, физического и эстетического развития, согласно возрасту ребенка.

В ФГОС начального, основного общего и среднего общего образования напрямую прописан системно-деятельностный подход в обучении, который определяется наличием готовности заниматься саморазвитием и непрерывным самообразованием, преобразованием и формированием окружающей социальной среды, владением активной жизненной позицией согласно индивидуальным особенностям учащегося [4; 7; 5]. Здесь *системно-деятельностный подход* также напрямую связан с *аксиологическим* и *развивающим подходами*, так как процесс адаптации, социализации и преемственности поколений на этапе дошкольного образования не оканчивается, а продолжается до взрослого самостоятельного состояния человека как сформировавшейся личности.

В ФГОС высшего образования напрямую не прописываются подходы к обучению, но дается конечный перечень общекультурных компетенций, которыми должен владеть будущий специалист социально-

гуманитарной сферы. Среди данных компетенций способности к пониманию и анализу мировоззрения и проблем общественного и личностного характера, анализу исторических и социальных событий, истории, развитие культуры и патриотизма, способность к выполнению профессиональных задач, согласно морали и нормам профессионального поведения, умение работать в поликультурном обществе, быть толерантным и владеть собой, уметь вести светскую, деловую коммуникацию и работать с различными источниками и ресурсами информации [8]. Иными словами, данные компетенции укладываются в три основополагающих подхода в обучении, только более усложнены и раздроблены в связи с возрастными и профессиональными требованиями.

Таким образом, можно прийти к выводу, что современная система образования представляет собой комплекс воспитательных и образовательных мер, основывающихся на реализации трех базовых подходов обучения в дидактике социально-гуманитарного образования.

В процессе реализации выявленных подходов в социально-гуманитарном образовании подготовка будущих специалистов любого направления является предметом споров уже не первый год. Дискуссии связаны с возможностью включения в образовательное пространство нового подхода – *компетентностного*. Этот подход не противопоставляется трем базовым подходам к обучению, а разносторонне дополняет их. По мнению Л.Я. Рубиной, «компетентностный подход увеличивает значимость социально-гуманитарного образования в процессе формирования социальных, общекультурных, образовательных, а также профессиональных компетенций, необходимых будущему специалисту для полноценной и успешной самореализации» [9].

Таким образом, должна прослеживаться четкая взаимосвязь изучаемых социально-гуманитарных дисциплин в школе и высших учебных заведениях, должна сохраняться логическая последовательность изучения материала, при этом с более высокой степенью образования внедряться компетентностный подход, позволяющий получать не только общие, поверхностные знания по профилю, но и глубокие познания данной области для будущей успешной профессиональной реализации специалиста. При этом междисциплинарная взаимосвязь социально-гуманитарных предметов должна рассматриваться не как обычная связь разных областей знаний, а совокупность знаний, имеющих практическую силу только в общем взаимодействии.

Не менее значим *индивидуальный подход* в обучении. Он должен начинаться с дошкольного обучения. Как было уже сказано, существующие на данный момент подходы не исключают ориентацию на возраст и особенности конкретного ребенка, но при этом индивидуальный подход в обучении здесь не имеется в виду. Учитывать особенности возраста и развития – вот основа существующего подхода в образовании, в то время как творческие способности отходят на второй план.

Индивидуальный подход как принцип обучения подразумевает, что в учебной и воспитательной работе следует учитывать не только возрастные и физиологические особенности обучающегося, но и его личностные особенности: таланты, способности и недостатки, чтобы своевременно определить методы и способы развития определенных областей знаний и умений обучающегося. Данный подход в обучении предполагает гуманное и толерантное отношение к людям и понимание человека как исключительную ценность для общества. Индивидуальный подход не определяется только анализом возможностей и недостатков обучающегося для дальнейшей педагогической работы с ними, а также конкретными методами их реализации, но и наличием своевременного мониторинга и анализа педагогических результатов для оперативной координации дальнейшей психолого-педагогической работы.

На базе индивидуального подхода может реализовываться группа вспомогательных образовательных подходов, создающих в совокупности полноценное образовательное пространство с логически выстроенными методами обучения. К вспомогательным методам, при наличии трех базовых методов по ФГОС (системно-деятельностного, аксиологического и развивающего), а также предлагаемых авторами компетентностного и индивидуального подходов, можно отнести *творческий, инновационный и коллективистский подходы*.

По мнению А.А. Листопада, «наличие творческого подхода в реализации профессиональной подготовки в современном мире является социальной потребностью социума, условием его прогресса и эффективности» [2]. Другими словами, творческое развитие является залогом успешного взаимодействия с внешним миром, началом, дающим возможности к прогрессу и развитию общества.

Можно констатировать, что одной из основных задач при подготовке подрастающего поколения к профессиональной деятельности является направленность на развитие как творческой личности, которая может креативно взаимодействовать с актуальными социокультурным

условиям и тенденциями жизни в современном мире с большим потоком информации. В динамично меняющемся мире действия шаблонного характера, основанные на передаче готовых знаний и навыков, уже не могут удовлетворять все требования современного общества. Развитость креативно-творческих способностей и умений человека во многом определяют динамику становления современных социально-общественных отношений, серьезно влияет на все процессы жизнедеятельности и развития социума. В обучении будущих специалистов крайне важен творческий подход, так как именно он формирует будущего профессионала своего дела, не останавливающегося на пути общекультурного, личностного и профессионального развития.

Отсюда вытекает необходимость сочетания творческого и инновационного подхода, ведь они взаимосвязаны. Творчество является двигателем инноваций, прогресса.

И.С. Пашня рассматривает инновационный подход к обучению как «процесс и результат учебно-образовательной деятельности, которая стимулирует внедрять инновационные изменения в существующую культуру и социальную среду. Данный подход к обучению, кроме поддержания существующих традиций, стимулирует активный отклик на появляющиеся как перед конкретным человеком, так и перед обществом в целом проблемные ситуации» [3]. Без реализации коллективистского подхода невозможно полноценно реализовать все вышеуказанные подходы обучения. Коллективистский подход основывается на нацеленности педагогического процесса на создание адекватных общественно-ценных отношений, так как внешние отношения человека формируют его внутреннее отношение к обществу, установленным ценностям социума, людям, профессиональной деятельности и самому себе как к личности.

Еще Л.С. Выготский установил, что первостепенно любые функции и качества личности человека формируются в коллективной деятельности, и только потом становятся достоянием самой личности [1]. Поэтому коллективная деятельность должна быть связующим звеном в обучении, именно данный подход в обучении показывает, что вся совокупность подходов не может быть реализована в отрыве от общества. Современный человек должен быть частью общества и служить на благо его развития и процветания, как залога собственного благополучия.

Подводя итоги исследования, отметим: реализация разных подходов обучения в современной дидактике социально-гуманитарного образования должна быть методически и законодательно разработана



и установлена для того, чтобы все подходы в образовании имели полноценные возможности для реализации. Базовых подходов в обучении, определенных ФГОС, на сегодняшний день недостаточно, они не способны дать все ответы на вызовы современного мира. Требуется внедрение компетентностного и индивидуального подходов в обучении, как основополагающих принципов, дополняющих системно-деятельностный, аксиологический и развивающий подходы. Пока этого не происходит, дети будут вынуждены «добирать» знания и навыки в дополнительном, внешкольном образовании, которое зачастую по программе, скорости и направленности не сочетается с образованием дошкольным, школьным или профессиональным. Внедрение предлагаемых нами подходов не исключает возможность получения дополнительного образования, а только усиливает взаимосвязь общего и дополнительного образования для формирования полноценной личности и будущего квалифицированного профессионала.

### ***Литература:***

1. *Выготский Л.С.* Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте / Выготский Л.С. Избр. психол. исслед. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1956. С. 438–452.

2. *Листопад А.А.* Творческий подход в профессиональной подготовке // Концепт. 2015. № 04. URL: <http://ekoncept.ru/2015/15113.htm>. (дата обращения: 17.03.2020)

3. *Пашина И.С.* Инновационные подходы к обучению в современном образовательном процессе // Сибирский медицинский журнал. 2006. № 8. С. 41–46.

4. Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // Консультант.Плюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_96801/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_96801/) (дата обращения: 17.03.2020)

5. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (с изменениями и дополнениями от 29.12.2014 г., 31.12.2015 г., 29.07.2017 г.) // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70188902/#ixzz6Xl9jR4oR> (дата обращения: 17.03.2020)

6. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» (в ред. Приказа Минпросвещения РФ от 21.01.2019 № 31) // Контур.Норматив. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=330197> (дата обращения: 17.03.2020)

7. Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.12.2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (с изменениями и дополнениями от 29.12.2014 г., 31.12.2015 г.) // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/55170507/#ixzz6X19DtZG0> (дата обращения: 11.05.2020).

8. Приказ Минобрнауки России от 19.12.2016 № 1611 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения (уровень специалитета)» (Зарегистрировано в Минюсте России 11.01.2017 № 45175) // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_210990/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_210990/) (дата обращения: 11.05.2020).

9. *Рубина Л.Я.* Актуализация проблем социально-гуманитарного образования в вузе// Педагогическое образование в России. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-problem-sotsialno-gumanitarnogo-obrazovaniya-v-vuze> (дата обращения: 11.05.2020).

10. *Соколова Е.Е.* Школа А.Н. Леонтьева и ее роль в развитии деятельностного подхода в психологии // Вестник Сосковского университета. Серия 14. Психология. 2007. № 2. С. 80–103.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.92.96.014

**Флорова В.С.,**

кандидат философских наук, доцент;  
доцент кафедры философии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
vs.florova@mpgu.su

## **Дистанционные технологии в процессе обучения журналистов философии и логики**

*Аннотация:* в статье рассматриваются перспективы дистанционного образования, его плюсы и минусы, возможность удаленного обучения как основной и вспомогательной формы. Способы организации занятий рассматриваются в применении к обучению будущих журналистов философии и логики с помощью цифровой среды Moodle.

*Ключевые слова:* дистанционное образование; цифровая обучающая среда; семинар; тест; философия; логика.

DOI 10.37492/ETNO.2020.92.96.014

**Valeria Florova,**

Ph.D., Associate Professor;  
Associate Professor of the Department of Philosophy,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
vs.florova@mpgu.su

## **Distant Technologies in the Process of Training Future Journalists in Philosophy and Logic**

*Abstract:* the paper discusses perspectives of using distant learning technologies, its positive and negative aspects and the possibility of virtual education as a basic and additional form of training. Also, the paper considers the organization of classes for future journalists in process of training students in philosophy and logic with the aid of the virtual education platform LMS Moodle.

**Keywords:** distant learning; digital learning environment; seminar; test; philosophy; logic.

Сегодня нас настигла реальность, еще дюжину лет назад мнившаяся невозможной: процесс обучения, пусть и временно, но полностью перешел из привычных университетских аудиторий в виртуальную среду, на специализированные сайты или в «комнаты» интернет-конференций. Все мы словно бы оказались внутри фантастического романа о Диптауне, цифровой Глубине: в компьютерном мире, куда люди погружаются, уходя из физической действительности.

Проблема в том, что «глубина», один раз затянув нас в себя, уже не отпустит просто так в прежнюю, «нормальную» жизнь. Об этом много говорили на последнем Московском международном салоне образования в апреле 2020 года. Ректор Высшей школы экономики Ярослав Кузьминов заявил, что цифровая революция в образовании свершилась. «Сопротивление новому обычно основано на том, что люди это новое не пробовали и к себе не прикладывали, – пояснил он. – Но сейчас все студенты и почти все преподаватели начали работать в цифровой среде. Психологический порог преодолен – будущее будет другим» [3].

С этим, вероятно, придется согласиться: жизнь не стоит на месте, технологии развиваются, и новая действительность, которой является цифровая среда, заставит даже такую консервативную сферу, как образование, считаться с собой. Однако и сейчас, в самом начале этого процесса очевидно, что перестройка системы образования будет происходить весьма болезненно. Операция цифровизации осуществляется на живом организме, поскольку процесс обучения не останавливается ни на минуту даже во время пандемии. Внедрение дистанционного обучения в традиционную практику, хотя оно началось за несколько лет до нынешнего карантина, подобно вмешательству хирурга, который оперирует в полевых условиях без всякой анестезии.

В выигрышном положении в сегодняшней ситуации оказались те преподаватели, которые заранее начали готовиться к переходу на «цифру». Созданные загодя дистанционные курсы оказались большим подспорьем, поскольку после объявления карантина позволили сразу же увести обучение в виртуальную среду без какого-либо стресса для преподавателя и самих студентов. Однако эти курсы все же не создавались как самодостаточные, а задумывались только как дополнение

к традиционным формам обучения. Соответственно, их пришлось дополнять и достраивать прямо на ходу.

В чем плюсы и минусы таких дистанционных курсов? Это один из вопросов, на которые должен ответить каждый разработчик. Очевидно, что главная проблема удаленного образования – это утрата непосредственного контакта преподавателя с аудиторией, превращение знания в информационный рыночный продукт, потребляемый студентом, снижение воспитательного воздействия на аудиторию. Как замечает И.Л. Матяева, говоря о современных социально-философских исследованиях особенностей дистанционного образования, ученые «видят проблему в том, что в современном обществе изменилась система ценностей, когда все чаще побеждают потребительские интересы в ущерб духовным, в особенности у молодежи... Иными словами, утрата духовности – вот основной отрицательный фактор дистанционного образования» [4, с. 197].

С другой стороны, дистанционные курсы способны помочь преподавателю и в некоторых случаях даже облегчить его нагрузку. При этом, разумеется, нужно учитывать особенности специальности, которую получают студенты, и специфику дисциплины, которую они изучают с помощью дистанционных средств.

В тех случаях, когда речь идет о логике, общая картина кажется понятной на интуитивном уровне. Для журналистов логика тем более важна, поскольку им предстоит работать с получением, подготовкой и представлением информации, ее критическим осмыслением и проверкой. Поскольку логика – формальная дисциплина, преподаватель может достаточно комфортно для себя и для учащихся вынести ряд заданий в цифровую среду, где сами задачи будут представлены в виде тестов с однозначным вариантом решения.

Собственно, в этом заключается вспомогательное значение дистанционного курса: высвободить часть времени преподавателя, которая при традиционной форме обучения ушла бы на проверку множества работ. Тестирование автоматизирует ручной труд. Это наиболее простая, понятная и частая форма организации дистанционных занятий, поскольку тесты, как замечает В.И. Акселевич в статье, посвященной применению вычислительной техники в обучении, представляют собой «контролирующие программы, позволяющие с минимальной затратой времени преподавателя проверить усвоение разнообразного материала. Как правило, обучаемый и машина ведут интерактивный диалог. Иногда можно

ограничивать время на выбор ответа. Чаще всего предлагается несколько вариантов ответа, из которых нужно выбрать правильный» [1, с. 105].

Использование разных типов тестирования имеет еще и тот плюс, что студент проходит задание в одиночестве дома, а не в аудитории вместе со всей группой и преподавателем. Во время аудиторных занятий часто наблюдается, что наиболее способная часть студентов быстрее решает задачи и рвется отвечать, тогда как менее способные не успевают даже толком понять принцип решения. Домашнее задание предоставляет студенту возможность решать задачи в том темпе, который для него комфортен. При этом, разумеется, тест (или ряд последовательных тестов, что еще лучше) должен быть продуман так, чтобы его нельзя было решить простым перебором вариантов. Например, работа с темами «Понятие» и «Простое суждение» может быть подытожена в теме «Простой категорическим силлогизм», в которой студент, выполняя тест, одновременно показывает усвоение прежде полученных знаний.

Однако такого рода тестирование имеет и ряд минусов. Прежде всего, тест не может проверить самостоятельность мышления студента. Не стоит недооценивать «взаимовыручку» внутри курса или группы. Студенты, успешно сдавшие тот или иной тест, обычно охотно сообщают правильные ответы тем, кто «увяз» в задании. Поэтому, если преподаватель до поры до времени отключает видимость правильных ответов, оставляя видимым только итоговую оценку, он может воочию наблюдать процесс тиражирования неправильного ответа на тот или иной вопрос. Когда списывание выглядит явным, можно снижать балл, однако об этой «карательной мере» нужно оповещать студентов заблаговременно.

При тестировании можно также прибегать к разного рода ограничениям: например, по времени, отведенному на выполнение задания, или по количеству разрешенных попыток.

Однако тесты – это практически все, на чем можно сэкономить силы и время. Когда речь заходит о формировании самостоятельного творческого мышления – а это особенно важно в курсе преподавания философии, принцип экономии сил заменяется на прямо противоположный. Время и труд преподавателя не только не экономятся, но напротив тратятся в удвоенной степени.

В процессе обучения будущих журналистов особенно важна связь теории и практики. Журналист, не имеющий внятного мировоззрения и не способный рефлексировать, вряд ли правильно выбрал для себя профессию. Кроме того, журналисту необходимо иметь практический навык

анализа чужих взглядов, умение вступать в дискуссию, не превращая ее в перебранку, способность высказывать свое мнение аргументировано и по существу. Для решения этих задач хорошо подходит модуль «Семинар» в инструментальной среде Moodle. Этот модуль не только позволяет студентам выполнить творческую работу (например, написать эссе), но и выступить в качестве рецензента, оставив отзывы о творческих работах своих сокурсников.

Стоит заметить, что последняя задача часто пугает студентов, когда выдвигается перед ними впервые. То обстоятельство, что они должны будут высказать свое мнение не о каком-либо известном тексте, а о работе своих товарищей по группе, сразу вызывает у них вопросы о критериях оценки. Преподаватель предупреждает, что нужно избегать как чрезмерной похвалы, так и чрезмерной придирчивости. Проблема объективности, аргументированности отзыва и правильной его подачи заставляет будущих журналистов серьезно задуматься о своем владении жанром рецензии, даже если в своих способностях написать эссе они не сомневаются. Можно также отметить, что всегда возникает вопрос, будет ли рецензирование анонимным или нет. В Moodle анонимность не предусмотрена, что повышает ответственность учащихся при выполнении задания. Опыт, который будущие журналисты получают, создавая эссе и отзывы внутри модуля «Семинар» оказывается очень полезен для них в будущем.

Тему творческой работы обычно предлагает преподаватель. Для будущих журналистов предпочтительнее такие темы, в которых философская проблематика смыкается с культурологической, исторической, этической. Например, можно предложить написать эссе, сравнивающее образ Сократа на суде как в литературной интерпретации (Платон и Ксенофонт), так и в кинематографической (итальянский и советский фильмы о Сократе). С другой стороны, в выборе темы можно предоставить инициативу самим студентам, ограничив ее довольно общими рамками. Например, можно предложить учащимся выбрать любой художественный текст по своему усмотрению (или фрагмент текста, если книга слишком большая) и рассмотреть содержащиеся в нем философские идеи. Разумеется, студенты охотно берут книги Толстого и Достоевского, а также литературу постмодерна. Но встречаются и очень оригинальные подходы.

В том, что касается рецензирования, студентам помогают критерии, предложенные преподавателем, и показанные им примеры. В частности,

рецензирование является способом выработать у студента нелюбовь к плагиату. Один из критериев оценивания – это установление процента оригинальности написанного эссе. Легко заметить, что, когда учащиеся сталкиваются с плагиатом в эссе своих товарищей, это вызывает у них раздражение и неприятие. В одной из рецензий студент написал коротко: «Прекрасная работа, жаль только, что принадлежит она не студенту N!». Опыт встречи с ленью и несамостоятельностью мысли, а также испытанные при этом эмоции, очень полезны для будущего журналиста. С помощью инструмента «Семинар» преподаватель учит правильно оформлять ссылки и сноски и не слишком увлекаться цитированием.

Важным критерием оценки при свободном выборе темы является правильность выбранного текста для философского анализа. Студенты должны определить, имеются ли в нем заявленные философские идеи. Иногда анализ является психологическим или чисто литературоведческим, иногда текст выбран неудачно. Любую точку зрения студенты должны аргументировать, а также выставить своим товарищам определенный балл. Таким образом в задании имитируется заочная дискуссия, позволяющая учащимся задуматься о собственном подходе к разным проблемам мировоззренческого плана.

Однако вся эта работа, при ее несомненных плюсах, имеет и ряд серьезных минусов. Прежде всего, речь идет о резко возрастающей нагрузке на преподавателя. Разумеется, в инструменте «Семинар» есть возможность просто вычислить оценки, исходя из баллов, поставленных самими студентами друг другу. Но это отнюдь не отменяет необходимости для преподавателя прочитать все работы и все рецензии. Для студентов вторых-третьих курсов такое задание часто оказывается первым серьезным опытом, и они не всегда справляются с рецензированием должным образом. С другой стороны, не исключено и то, что все четверо-пятеро рецензентов какого-либо эссе отнесутся к своему отзыву достаточно небрежно, особенно если будут считать, что преподаватель не ознакомится с их работами.

Специфика нагрузки, которую создает курс дистанционного обучения, заключается в том, что она никак не нормируется и практически не учитывается в рабочем плане преподавателя. Методов, по которым ее можно рассчитать и включить, в настоящее время не существует. Естественно поэтому, что пользоваться в полную меру всеми инструментами дистанционной обучающей системы нерентабельно, так как



преподаватель, образно говоря, тогда должен будет просто поселиться в компьютере.

Также следует учитывать то, что создание дистанционного курса и проведение занятий по уже созданному – разные виды учебной деятельности. Они требуют от преподавателя разных умений и навыков. Таким образом, «в новых условиях функционирования деятельность преподавателей подразделяется на деятельность разработчиков учебных программных продуктов и деятельность педагогов-пользователей, умеющих эффективно взаимодействовать с учащимися с помощью различных каналов коммуникации» [5, с. 83]. Соответственно, эта разница должна учитываться при составлении учебных планов, однако в настоящий момент такой дифференциации нет.

Таким образом, нормативная неупорядоченность и юридическая неопределенность выступает главным препятствием в распространении дистанционных технологий как вспомогательного средства.

С другой стороны, при переходе в цифровую среду обучения преподаватель сталкивается и с сопротивлением учащихся. Е.Г. Волкова, создавшая вместе с коллегами замечательный дистанционный курс «Философия», совершенно правильно отмечает, что «адекватное восприятие и усвоение информации, в том числе и учебной, уже почти невозможно без использования компьютерных технологий. Подавляющее большинство современных школьников и студентов..., готовясь к очередному занятию либо создавая творческий или научный проект, в первую очередь обращаются к ресурсам интернета, на просторах которого сегодня можно найти практическую любую необходимую информацию» [3, с. 25]. Однако цифровая среда все еще остается для молодого поколения чем-то вроде отдушины от реального мира. Там общаются через мессенджеры, смотрят и создают ролики для youtube, скачивают книги и фильмы. Когда в эту среду – не опосредованно через задания, а напрямую! – приходит преподаватель со своими требованиями, это вызывает у некоторых учащихся протест и желание заявить, что они «не умеют» делать того или другого.

Совершенно очевидным является то, что дистанционный курс, каким бы полным и продуманным он ни был, не может заменить прямого контакта преподавателя с аудиторией. Сейчас, в частности, предлагается схема, по которой лекции студент должен смотреть в записи, а очно являться только на семинары. Однако опыт записывания лекций, который в нынешнее время поневоле приобрели почти все, показывает, что эта

схема не сработает. «Вещающая» в компьютере «голова» говорит не с аудиторией, а с компьютером, с псевдоинтеллектом. Без прямого контакта студент зачастую упускает важную информацию, его внимание рассеивается, и возникает эффект непонимания собственного непонимания. Студент на самом деле не вник в тему, но даже не осознает этого: ведь он честно досмотрел преподавательский ролик до конца!

Вообще говоря, для удержания внимания записанная лекция, по сути, должна превратиться скорее в некое подобие научно-популярного фильма, в котором используются не только дидактические приемы, но и режиссерско-операторские решения. Например, речь преподавателя не должна быть постоянным монологом: ее нужно перемежать какими-то другими материалами, репликами других ученых, разнообразить сменой планов и т. п. Для того, чтобы написать и записать подобную лекцию, нужен не один преподаватель, а целый съемочный коллектив.

Но и в самом лучшем случае без ответной реакции на лекцию преподаватель не может отследить усвоение студентом материала, а уж тем более – оценить, как формируется его мышление. Если лекции, как иногда предлагается, будет читать известный специалист, а вести очные семинары придется штатным преподавателям, разрыв между выслушанным и понятым станет только углубляться.

Все это заставляет еще раз вспомнить о Сократе, который не писал книг, поскольку, по собственным словам, не ведал всей истины, а только помогал людям рождать ее. Задача преподавателя, по большому счету, не «втиснуть» в учащиеся некоторый объем информации, а научить их мыслить, помочь сформироваться их личности, их мировоззрению. И в этом деле прямой диалог не могут заменить даже самые современные цифровые технологии. Даже писатель-фантаст, создавший Диптаун, говорит: там, в цифровой глубине – обман, а истина открывается только лицом к лицу с человеком.

### ***Литература:***

1. *Акселевич В.И.* Информационные технологии в дистанционном образовании // Экономика и управление. 2012. № 2 (76). С. 105–110.
2. *Волкова Е.Г.* Современные информационные технологии в преподавании философии: от теории к практике // Образовательные ресурсы и технологии. 2017. № 4 (21). С. 25–29.

3. Высшее образование не вернется в старый формат // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 28.04.2020. URL: <https://www.hse.ru/news/edu/360910425.html> (дата обращения: 12.05.2020)

4. Матяева И.Л. Дистанционное образование в проблемном поле социально-гуманитарных наук // Общество. Среда. Развитие. 2011. № 4 (21). С. 195–198.

5. Туфанов Е.В., Канц Н.А. К проблеме преподавания философии в рамках системы дистанционного обучения // Социально-гуманитарные знания. 2012. № 9. С. 82–86.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.17.87.015

Чельшева Э.А.,

кандидат экономических наук, доцент;  
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
[ea.chelysheva@mpgu.su](mailto:ea.chelysheva@mpgu.su)

## **Роль финансовых дисциплин в развитии универсальных и профессиональных компетенций предпринимателей**

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы формирования компетенций у студентов при изучении финансовых дисциплин. Показаны современные требования, предъявляемые бизнесом к оценке качества сформированных у выпускников вузов компетенций в сфере финансов. По мере развития информационных технологий меняются подходы к формированию компетенций в сфере финансов, более жесткими становятся критерии оценки уровня. Обоснована необходимость применения в обучении специализированных программных продуктов в сфере финансов для подготовки высококлассных специалистов, финансовых аналитиков и экспертов.

**Ключевые слова:** компетенции; финансы; финансовый аналитик; профессионал; качество образования.

## **The Role of Financial Disciplines in the Development of Universal and Professional Competencies of Entrepreneurs**

**Abstract:** the article deals with the formation of students' competencies in the study of financial disciplines. It shows the modern requirements imposed by business to assess the quality of University graduates' competencies in the field of Finance. It is emphasized that as information technologies develop, approaches to the formation of competencies in the field of Finance change, and the criteria for assessing the level become more stringent. The necessity of using specialized software products in the field of Finance for training high-quality specialists, financial analysts and experts is justified.

**Keywords:** competence; Finance; financial analyst; professional; quality of education.

Перспективы современного образования состоят в том, чтобы без отрыва от его лучших традиций, заложенных советской школой и развитых российской в соответствии с современными условиями жизни, наделить выпускника компетенциями не только в своей специальной сфере, но и универсальными, а также социально-личностными.

Иными словами, как профессионал, он должен быть способен определять круг задач в рамках поставленной цели и находить оптимальные способы их решения, грамотно осуществляя поиск, анализ, систематизацию и обработку информации. При этом он должен уметь работать с нормативными материалами, специальной литературой, документацией и пользоваться глобальными информационными ресурсами. Кроме того, как будущий предприниматель он должен владеть знаниями в области организации работы малых коллективов, вести переговоры с контрагентами, готовить доклады, отчеты, и что особенно важно, – разбираться в финансовых документах и содержащихся в них сведениях.

В современных условиях инновационной целью образования становится также формирование специалиста, готового к постоянному повышению своей квалификации, мыслящего креативно и конструктивно.

Одно из основных понятий в современном образовании – понятие компетенции как характеристики качеств выпускников вуза. Учебно-методическое обеспечение приводится к полному соответствию компетентностному подходу. Это относится к рейтинговой и тестовой системам оценки знаний, умений и навыков, к применению информационных технологий и дистанционных форм обучения, технологии сотрудничества, модульному обучению и исследованиям на основе грантов.

Компетентность – это соединение навыков, в котором сочетается квалификация с социальным поведением, способностью работать в группе, инициативностью, умением принимать решения и отвечать за их последствия [1; 3].

*Универсальные компетенции* – это готовность выпускников использовать усвоенные знания, умения и навыки в своей практической деятельности. К таким компетенциям относятся:

- компетенции в сфере познавательной деятельности, отражающие способность самостоятельно приобретать знания из различных источников информации;
- компетенции в сфере общественной деятельности, то есть выполнение роли представителя коллектива, гражданина;
- компетенции в сфере трудовой деятельности, такие как: умение ориентироваться в ситуации на рынке труда, оценивать и повышать свои профессиональные возможности;
- компетенции в сфере деятельности, что предполагает рациональное использование свободного времени для культурного обогащения личности.

*Профессиональные компетенции* – это обладание навыками организационно-управленческой деятельности, в частности:

- умение организовать, направлять и контролировать работу малого коллектива;
- работать с юридической литературой, финансовым, трудовым и иным законодательством;
- составлять плановую и отчетную документацию;
- обеспечивать взаимодействие с государственными, контролирующими и иными органами, а также с деловыми партнерами и т. д.

Формированию таких компетенций у студентов во многом способствуют финансовые дисциплины, призванные предоставлять глубокие знания в сфере финансового законодательства: бюджетного, налогового, банковского, бухгалтерского и смежного. В современных условиях предпочтение следует отдавать тем предметам в сфере финансов, которые не только развивают интеллектуальные способности студентов, но и позволяют им профессионально подходить к решению проблем, вызываемых общественными, общемировыми, технико-технологическими, экономическими и социально-культурными изменениями.

Помимо профессиональных навыков такие предметы должны формировать такие качества, как инициативность, предпринимательский дух, адаптивность и способность уверенно работать в производственной среде.

Компетентностная модель изменила парадигму образования от содержательно-предметной (знаниевой) к деятельностной. Последняя означает готовность и способность выпускников решать непрерывно возникающие не только профессиональные, но и междисциплинарные проблемы. Цель компетентностного подхода состоит в устранении противоречий между потребностями рынка труда (или работодателя) и предложением со стороны выпускника как потенциального работника. Работодателя всегда больше интересует, что умеет делать выпускник, как может применять полученные знания. Все большее значение приобретают когнитивные способности интерпретации информации, способность представлять различные, особенно творческие, пути решения проблемы. По мере развития информационных технологий меняются подходы к формированию компетенций и, в частности, в сфере финансов.

Критерии оценивания уровня приобретенных компетенций по финансовым дисциплинам включают: способность управлять организациями, подразделениями, группами (командами) сотрудников, проектами и сетями; владение методами экономического и стратегического анализа поведения экономических агентов и рынков в глобальной среде; способность обосновывать решения в сфере управления оборотным капиталом и выбора источников финансирования; владение техниками финансового планирования и прогнозирования; понимание роль финансовых рынков и институтов; способность к анализу различных финансовых инструментов; проводить оценку инвестиционных проектов при различных условиях инвестирования и финансирования и т. д. [2].

Таким образом, компетентностный подход в изучении финансовых дисциплин предполагает формирование навыков выбора оптимальных финансовых решений. Чтобы сделать такой выбор, по-прежнему необходимы теоретические базовые знания, которые предоставляют традиционные учебники. В дополнение к ним нужны актуальные учебно-методические пособия и практикумы по финансовым дисциплинам с играми, кейсами, тренингами, задачки с решениями и т. п., позволяющие обучать в интерактивных формах. Таковых пока недостаточно.

Необходимо наладить постоянное общение преподавателей вузов вместе с их студентами с представителями бизнеса, экспертами и специалистами-практиками. Кроме того, необходимо расширять применение в учебном процессе программных продуктов, применяемых в бизнесе и их демонстрационных версий для получения возможности самостоятельного формирования и заполнения студентами в электронном виде бухгалтерских балансов, налоговых деклараций и других финансовых документов. Например, нужны программы для анализа финансового состояния предприятий, решения задач рынка капиталов, проведения анализа денежного рынка, анализа финансовой состоятельности и оценки экономической эффективности инвестиционных проектов любого типа, банков, страховых компаний, торговых и логистических предприятий и другие финансовые программы.

Применение в учебном процессе хотя бы некоторых из таких программных продуктов позволит эффективно организовать аналитические исследования обучающихся, повысит степень их мотивации не только к обучению, но и к достижению карьерного успеха, приведет к пониманию значимости приобретаемых умений и навыков. Обучение с применением программных продуктов такого класса позволит подготовить действительно высококвалифицированных специалистов, финансовых аналитиков и экспертов в соответствующих областях.

### *Литература:*

1. *Baidenko V.I.* Competence in professional education (to the development of a competence approach) // Higher education in Russia. 2004. № 11. P. 17–22.
2. *Osipova G.M.* Formation of students' competencies in the study of financial disciplines // Bulletin of the Buryat state University. 2017. Issue 1. P. 38–43.

3. Proceedings of the methodological seminar «Russia in the Bologna process: problems, tasks, prospects». Moscow, 2005. Pp. 54–56.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.34.70.016**

**Фомина О.С.,**  
старший преподаватель  
кафедры государственного и муниципального  
управления и права,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
os.fomina@mpgu.su

### **Финансовая грамотность: как привить учащимся финансовую культуру**

*Аннотация:* статья посвящена актуальной проблеме повышения уровня финансовой грамотности обучающихся высших учебных заведений. На основании анализа рейтинга финансовой грамотности населения России, составленного специалистами Министерства финансов России, выявляется необходимость увеличения уровня образованности обучающихся. Основное внимание уделяется понятию «финансовая культура» и способам ее формирования. Представлены пять таких методов, предложено применение междисциплинарного подхода при воспитании финансово-грамотного населения нашей страны.

*Ключевые слова:* финансовая грамотность; финансовая культура; образованность; навыки; экономические знания.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.34.70.016**

**Olga Fomina,**  
Senior Lecture of the Department  
of State and Municipal Administration,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
os.fomina@mpgu.su



## **Financial Literacy: How to Instill a Financial Culture in Students**

**Abstract:** the article is devoted to the current problem of increasing the level of financial literacy of students of higher educational institutions. Based on the analysis of the financial literacy rating of the population of Russia compiled by specialists of the Ministry of Finance of Russia, the need for increasing the level of education of students is identified. The main attention is given to the concept of financial culture and the ways of its formation among students. As a result, five such methods are presented, and it is also proposed to use an interdisciplinary approach in educating the financially competent population of our country.

**Keywords:** financial literacy; financial culture; education; skills; economic knowledge.

В последние годы наблюдается ускоренное развитие финансово-экономической системы России. Появляются новые услуги, увеличивается спектр экономических продуктов, что, в свою очередь, выявляет неподготовленность населения решать свои финансовые задачи в полном объеме. Вопрос повышения уровня экономического воспитания разных слоев населения в силу своей крайней актуальности имеет государственную поддержку. Подготовка индивида к адекватному финансовому мышлению, и как следствие, способности рационально принимать взвешенные решения по формированию личного поведения, обеспечивать свою безопасность, увеличивать благосостояние, дает возможность каждому внести вклад в развитие экономической системы страны. А это, в свою очередь, является ресурсом развития государства и задачей образовательного процесса.

По методологии, разработанной Организацией экономического сотрудничества [5], для оценки знаний, навыков и установок использовался *Индекс финансовой грамотности*, отражающий способность человека к разумному управлению личными финансами. Этот показатель измеряется в диапазоне от 1 до 21 балла. В 2019 г. Индекс финансовой грамотности россиян вырос на 2% до 12,37 балла (в 2018 г. – 12,12 балла) [4]. В Москве данный индекс равен 12,67 [2]. Лидерами рейтинга среди регионов России стали Кировская область (13,78), Республика Коми (13,45), Калининградская область (13,22), что составляет около 64% максимального значения рейтинга финансовой грамотности, равного 21 баллу.

Таким образом, даже показатели этих регионов говорят о необходимости повышения финансовой образованности населения.

Для реализации данной стратегии был создан проект «Содействие повышению уровня финансовой грамотности населения и развитию финансового образования в Российской Федерации» [4]. В проекте выделены следующие направления:

- формирование финансовой культуры и ответственности граждан за личное финансовое поведение;
- мотивация к долгосрочным накоплениям;
- мотивация к получению новых знаний и навыков, осознание гражданами важности и практической пользы этого для своего финансового благополучия [2].

Министерство финансов и Всемирный банк, реализующие данную стратегию, используют понятие «*финансовой культуры*». В настоящее время важно понимать значимость формирования финансовой культуры, так как в среднесрочной перспективе появляется возможность обеспечить необходимыми знаниями обучающихся для опережающего развития страны. Финансовая культура у обучающихся может быть создана вследствие реализации образовательной программы, обеспечивающей увеличение финансовой грамотности и приобретения профессиональных компетенций в данной сфере. При определении достижения результатов необходимо учитывать индикаторы, которые могут дать оценку основным компонентам развития финансовой культуры.

Самым результативным временем получения знаний и умений по финансовой грамотности является период обучения в вузе, так как именно в это время обучающийся начинает проявлять самостоятельность и независимость и сталкивается с различными финансовыми задачами в своей жизни. В свою очередь, вуз должен обеспечить процесс адаптации студентов к активной жизнедеятельности и научить их принимать грамотные, взвешенные и осознанные решения.

Ясно, что процветание государства зависит от правовой, нравственной, политической и экономической грамотности молодого поколения. Важно понимать, что, воспитывая обучающихся, мы воздействуем на формирование личности такого типа. В меняющихся условиях крайне важно суметь донести до учащихся необходимость приобретения финансовых навыков. Но как привить финансовую культуру учащимся? Как заинтересовать их и сделать финансово-грамотными?

1. *Важно заинтересовать обучающихся и объяснить полезность финансовых знаний для них самих.* Например, при проведении первого занятия по финансовой грамотности можно сразу разобрать интересную финансовую ситуацию, с которой может столкнуться каждый, а не начинать рассказывать о сложных экономических терминах. Здесь можно рассказать о такой услуге, как онлайн банкинг (приложение, с помощью которого можно открыть вклад, оформить cash-back (возврат части денежных средств, потраченных на оплату различных продуктов и услуг), таким образом, показать способы увеличения дохода.

2. *Можно использовать соревновательный метод в качестве стимула.* Например, построить занятия таким образом, чтобы обучающиеся могли постоянно конкурировать между собой, вовлекаясь в учебный процесс и используя реальную информацию, которую можно найти на специализированных сайтах. К примеру, можно дать задание следующего типа: необходимо изучить информацию трех любых банков, используя их сайты, и найти лучшие условия по оформлению ипотечного договора.

3. *Необходимо донести до обучающихся, чем конкретно эти знания помогут им в жизни.* Например, перейти на сайт пенсионного фонда ([www.pfrf.ru](http://www.pfrf.ru)), портала государственных услуг ([www.mos.ru](http://www.mos.ru)), показать процесс работы на данных сайтах.

4. *Следует всегда давать возможность раскрыть индивидуальные творческие способности обучающихся, используя игровые задания.* Например, провести занятие, где каждый сможет выбрать себе роль сотрудника банка или посетителя, нуждающегося в оформлении кредита.

5. *Необходимо создать условия для обучения, в том числе и эмоциональные, направленные для формирования необходимых навыков финансовой грамотности.*

Важно осознавать, что в эпоху цифровизации увеличение финансовой образованности особенно актуально, так как цифровые технологии вместе с открывшимися возможностями несут и риски. А риски, в свою очередь, кроются в информационном потоке, порой теряясь среди полезных знаний. Вместе с нужной информацией могут попасться и ложные данные компаний и мошенников, работающих вне правового поля. Следует учесть и этот фактор при воспитании финансовой грамотности.

Внедрение финансовой грамотности нуждается в более междисциплинарном подходе. Помимо отдельного предмета, финансовая культура должна прививаться и в рамках многих других дисциплин на разных ступенях образования. Например, на занятиях по истории можно

рассказывать не только об исторических, политических событиях, но и связанных с ними экономических процессах, к примеру, как рухнула экономика Испании после открытия Америки Колумбом. На литературных занятиях можно обращать внимание на финансовые реалии в изучаемых произведениях. А на занятиях по математическим дисциплинам можно рассмотреть и практические задания по расчету кредитной ставки, уровня инфляции и пр.

### *Литература:*

1. Бойченко Е.В. Основы финансовой грамотности для первокурсников // Молодой ученый. 2018. № 31 (217). С. 83–87.
2. Друзи с финансами [сайт]. Национальная программа повышения финансовой грамотности граждан. URL: <https://www.karta.vashifinancy.ru/> (дата обращения: 10.05.2020).
3. Индекс финансовой грамотности россиян в 2019 году // Министерство финансов РФ. URL: [https://www.minfin.ru/ru/press-center/?id\\_4=37062-indeks\\_finansovoi\\_gramotnosti\\_rossiyan\\_vyros\\_v\\_2019\\_godu](https://www.minfin.ru/ru/press-center/?id_4=37062-indeks_finansovoi_gramotnosti_rossiyan_vyros_v_2019_godu) (дата обращения: 10.05.2020).
4. Национальная стратегия повышения финансовой грамотности на 2017–2021 гг.: проект структуры и основного содержания. М.: Министерство финансов РФ, 2015 // Министерство финансов РФ. URL: [https://www.minfin.ru/ru/document/?id\\_4=118377-proekt\\_natsionalnaya\\_strategiya\\_povysheniya\\_finansovoi\\_gramotnosti\\_2017-2023\\_gg](https://www.minfin.ru/ru/document/?id_4=118377-proekt_natsionalnaya_strategiya_povysheniya_finansovoi_gramotnosti_2017-2023_gg). (дата обращения: 10.05.2020).
5. Рейтинг финансовой грамотности регионов России–2018 // НАФи: аналитический центр. URL: <https://nafi.ru/projects/finansy/rejting-finansovoy-gramotnosti-regionov-rossii-2018/> (дата обращения: 10.05.2020).

\* \* \*

**Акимова Е.Н.,**  
доктор экономических наук;  
профессор кафедры экономической теории,  
Московский государственный  
областной университет;  
г. Москва, Россия,  
enakimova@mail.ru

**Мелихова Ю.М.,**  
старший преподаватель  
кафедры инженерного проектирования  
технологического оборудования,  
Российский химико-технологический  
университет им. Д.И. Менделеева;  
г. Москва, Россия,  
iulmel@mustr.ru

## **Некоторые аспекты мошенничества в сфере личных финансов**

**Аннотация:** мошенничество в сфере личных финансов в настоящее время приобретает все большие масштабы. С развитием компьютерных технологий появляются новые способы отъема денег у граждан. В статье рассматриваются различные виды мошенничества в сфере личных финансов (оформление кредита по фальшивым документам, «семейное мошенничество», воровство с кредитных карт и др.) и даются рекомендации, как не попасться на уловки финансовых мошенников.

**Ключевые слова:** финансовое мошенничество, мошенничество с личными финансами, мошенничество в сфере кредитования; финансовая культура.

DOI 10.37492/ETNO.2020.37.50.017

**Elena Akimova,**  
Doctor of Economics;  
Professor of the Department of Economic Theory,  
Moscow Region State University;  
Moscow, Russia,  
enakimova@mail.ru

**Yuliya M. Melikhova,**  
Senior Lecturer  
of the Department of Engineering Design  
of Technological Equipment,  
D. Mendeleev University  
of Chemical Technology of Russia;  
Moscow, Russia,  
iulmel@muctr.ru

## **Some Aspects of Fraud in the Field of Personal Finance**

**Abstract:** Fraud in the field of personal Finance is now becoming more widespread. With the development of computer technologies, new ways of withdrawing money from citizens appear. The article discusses various types of fraud in the field of personal Finance (making a loan using false documents, «family fraud», theft from credit cards, etc.) and provides recommendations on how not to fall for the tricks of financial fraudsters.

**Keywords:** financial fraud, personal Finance fraud, credit fraud; financial culture.

Мошенничество в сфере финансов – это преступление в сфере денежных отношений, которое подлежит уголовной ответственности. В Уголовном Кодексе Российской Федерации (ст. 159) указано, что мошенничество – это любое преступление, направленное на какое-либо хищение чужого имущества путем обмана [5]. Финансовое мошенничество опирается на те же принципы, что и обычное мошенничество, то есть является одним из его случаев. Сейчас финансовые махинации стали особенно популярны в связи с развитием информационной сети.

Центральный Банк России в 2018 г. разработал «*Концепцию противодействия недобросовестным действиям на финансовом рынке*», направленную на «снижение объемов противоправных, преступных и недобросовестных практик, <...> выявление и блокирование утечек информации в области коммерческой тайны и персональных данных за счет разработки и совершенствования, внедрения и использования единых подходов, передовых ИТ-технологий, комплексной системы обеспечения информационной безопасности, эффективных механизмов противодействия недобросовестным (мошенническим) действиям в ключевых бизнес-процессах и организационно-управленческой деятельности финансовых организаций» [2].

Мошенничество в сфере финансов – тема обширная. Мы рассмотрим только один ее аспект – мошенничество с личными финансами граждан. Основные поля деятельности финансовых мошенников: банки, кредиты, интернет, пластиковые карты, сотовая связь и прочие случаи.

Остановимся на мошенничестве в сфере кредитования. Количество организаций, связанных с кредитами, постоянно увеличивается, а вместе с тем растет количество преступников, от деятельности которых страдают как дебиторы, так и финансовые организации. Под мошенничеством в сфере кредитов понимается получение денежных средств путем снабжения кредитной организации ложной информацией, связанной с личными данными или же другими обстоятельствами [3]. Под кредитованием в общем нужно понимать отношения финансового характера, где кредитор выдает заемщику некую сумму, которую заемщик обязан вернуть в определенные сроки [4]. Главный замысел мошенников – получить обманным путем денежные средства и затем скрыться. Они не будут отнимать деньги силой, ведь часто люди по финансовой неграмотности отдают их сами. И до поры до времени человек даже не будет подозревать о том, что его обманули. Существует несколько способов получения кредита незаконным путем:

1. *Кредит по фальшивым документам.* Чаще всего займы осуществляются по украденным или поддельным документам, поэтому при утере паспорта человек рискует стать жертвой мошенников. После случившегося он может узнать, что на него оформлен потребительский кредит размером около 150 тыс. рублей. Кредиты на большую сумму банки обычно проверяют более детально, да и мошенникам чаще всего нужны наличные. Однако и тут могут возникнуть неприятности – свою непричастность к данной ситуации придется доказывать в суде.

На сегодняшний день мошенников разоблачать все труднее, ведь они могут качественно подделать документы, им достаточно знать конфиденциальную информацию, чтобы оформить кредит. И таких кредитов мошенники могут набрать в различных организациях на значительную сумму. Чтобы предотвратить подобную ситуацию, нужно тщательно следить за своими документами и не разглашать конфиденциальные данные в сомнительных учреждениях [1].

2. *Кредит другу.* Ваш знакомый просит вас оформить для него кредит по вашим собственным документам по причине того, что он не соответствует требованиям банка. Нет никакой гарантии, что друг после этого станет добросовестно выплачивать кредит, каким бы честным он вам ни казался до этого. Если другу срочно нужны деньги, лучше дать в долг, но оформлять на себя кредит нельзя ни в коем случае. Ведь для суда не важно, для кого именно оформлялся кредит, ответственность будет на том человеке, на которого он оформлен.

3. *Семейное мошенничество.* Данный вид мошенничества начал распространяться не так давно, когда кредиты стали оформлять на родственников. Во многих финансовых организациях были выданы кредиты по паспортам людей с одной фамилией или дальних родственников на внушительные суммы. При этом злоумышленники действуют по следующей схеме: под видом родственника стараются набрать множество кредитов. Вывод: никогда не давайте свои документы никому, даже тем людям, которым вы доверяете.

4. *Оформление кредитов в магазинах.* Магазины часто предлагают купить достаточно дорогую вещь в кредит, и на их территории часто работает представитель банка или кредитной организации. Во время оформления кредита к человеку подходит мошенник с предложением выкупить вещь за некоторую сумму, например, 40 тысяч руб., а также выплатить за него кредит, но просит, чтобы внесли первоначальный взнос. Однако вскоре мошенник исчезает, а жертва остается без желаемой вещи с 40 тысячами на руках и кредитом, за который придется уплатить полную сумму. В данной ситуации доказать то, что было совершено мошенничество, почти нереально, ведь в договоре стоит подпись жертвы. Не стоит верить людям, которые обещают якобы выплатить за вас кредит, а также соглашаться на получение легких денег – это всегда сыр в мышеловке, и придется отдавать гораздо больше [1].

5. *Мошенники среди сотрудников банка.* Бывают ситуации, когда недобросовестные сотрудники кредитной организации состоят в сговоре



с преступниками. Схем таких махинаций несколько, но чаще всего размещают объявление о том, что можно быстро получить кредит без справки о доходах. Когда человек дает паспорт для оформления договора, на его имя оформляется множество других кредитов в интересах аферистов. Далее паспорт возвращают с отказом о выдаче кредита по убедительной причине. После чего мошенники скрываются, а жертва остается с кредитами, о которых даже понятия не имела. Не следует обращаться за кредитом в неизвестные или малоизвестные организации, а тем более к частным лицам [3].

6. *Новый вид мошенничества.* Зафиксированы случаи, когда компании обманом принуждали граждан *одновременно с кредитным договором подписать документ о купле-продаже недвижимости*. Мошенники рассчитывают на невнимательность людей, и их жертвами часто становятся люди преклонного возраста или нуждающиеся в средствах. Злоумышленники публикуют объявления о кредите на большую сумму с минимальным процентом. При оформлении человеку дают на подпись множество бумаг, разобраться без юридических знаний невозможно. Кредиторы же нарочно торопят клиента и он, не читая, все подписывает. И когда являются люди с требованием покинуть помещение, жертва узнает, что среди бумаг был договор о продаже имущества. Поэтому следует вчитываться в каждое слово в договоре, не позволять себя торопить, и если что-то непонятно, то лучше обратиться за помощью к юристу.

7. *Воровство с кредитных карт.* Наиболее распространенный способ – это установка фальшивого банкомата, который считывает информацию, нужную злоумышленникам. Он задерживает карту внутри, и пока вы пытаетесь ее достать, ваши деньги уже сняты. Важно пользоваться только проверенными банкоматами, следите, чтобы над ним было установлено видеонаблюдение. Еще один способ мошенничества – *скимминг*. Чаще всего при банкоматах или кассовых аппаратах устанавливается прибор, считывающий определенные данные. Далее мошенники делают копию карты и снимают деньги. Не пользуйтесь банкоматами и кассовыми аппаратами при возникновении подозрений. Также при покупках в интернете в последнее время стало опасно вводить данные банковских карт и секретный трехзначный код. Нужно помнить, что ПИН-код вводить нельзя ни в коем случае, так как существует огромное количество сайтов, задача которых – похитить данные вашей карты. Лучший способ защитить себя от мошенников в интернете – создать виртуальную карту для покупок в интернет-магазинах [4].

Мы рассмотрели лишь некоторые виды мошенничества с кредитами. Дабы не попасться на уловки преступников, важно не игнорировать всевозможные меры безопасности и уделять внимание финансовой грамотности. Следует всегда проверять репутацию финансовой организации, важно, чтобы были указаны все контактные данные. Не стоит никому доверять личные документы и передавать личные данные неизвестным организациям. В случае утери паспорта необходимо сразу же подавать заявление в соответствующие органы. Важно также следить за документами, в которых вы ставите свою подпись, и контролировать собственную кредитную историю во избежание неприятных сюрпризов.

### *Литература:*

1. *Аминов Д.И.* Преступность в кредитно-банковской сфере. М.: Брандес, 1997. 120 с.

2. Концепция противодействия недобросовестным действиям на финансовом рынке. // Центральный Банк РФ официальный сайт. URL: [https://cbr.ru/Content/Document/File/48603/concept\\_countersing\\_unfair\\_actions.pdf](https://cbr.ru/Content/Document/File/48603/concept_countersing_unfair_actions.pdf) (дата обращения: 10.04.2020).

3. *Лимонов В.* Понятие мошенничества // Законность. 1997. № 11. С. 40–42.

4. *Сатуев Р.С.* Экономическая преступность в финансово-кредитной системе / Р.С. Сатуев, Д.А. Шраер, Н.Ю. Яськова. М.: Центр экономики и маркетинга, 2000. 259 с.

5. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 № 63-ФЗ (ред. от 02.08.2019) // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_10699/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_10699/) (дата обращения: 10.04.2020).

\* \* \*

# КРИТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ КАК УНИВЕРСАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ ПЕДАГОГА

---

DOI 10.37492/ETNO.2020.34.16.018

**Сорина Г.В.,**  
доктор философских наук, профессор;  
профессор кафедры философии языка  
и коммуникации философского факультета,  
Московский государственный университет  
им. М.В. Ломоносова;  
г. Москва, Россия,  
gsorina@mail.ru

## **Критическое мышление: статус в современном социальном пространстве и в системе образования**

*Аннотация:* в статье исследуются особенности критического мышления, его статуса в современном социальном пространстве в целом и в системе образования, в частности. В работе выделяются два основных направления анализа критического мышления. Первое из них ориентировано на обсуждение историко-философских и историко-логических контекстов формирования идей критического мышления. Второе – на понимание критического мышления как определенной методологической установки, которая проявляется в различных сферах анализа. В качестве примеров использования критического мышления как методологической установки рассматриваются такие сферы деятельности человека, как музыка, образование, проблемы современной пандемии.

*Ключевые слова:* критическое мышление; социальное пространство; система образования; отчуждение.

DOI 10.37492/ETNO.2020.34.16.018

**Galina Sorina,**  
Doctor of Philosophy, Professor;  
Professor of the Department  
of Philosophy of Language and Communication,  
Faculty of Philosophy,  
Lomonosov Moscow State University;  
Moscow, Russia,  
gsorina@mail.ru

## Critical Thinking: its Status in the Contemporary Social Space and the Education System

**Abstract:** the article explores the features of critical thinking, its status in the contemporary social space, particularly, the education system. To this end, two major lines of analysis of critical thinking are identified. The first one focusses on discussing the historical-philosophical and historical-logical contexts in which the ideas of critical thinking developed. The second one concentrates on understanding critical thinking as a methodological framework present in various areas of analysis. As examples of critical thinking employed as a methodological framework, human activities such as music, education, and the current struggle against the pandemic are considered.

**Keywords:** critical thinking; social space; education system; alienation.

Можно выделить два основных направления анализа критического мышления: первое связано с обсуждением историко-философских и историко-логических контекстов формирования идей критического мышления. Анализ этих контекстов можно найти в ряде моих статей, в частности, в статье по проблемам истории становления и современном статусе идей критического мышления [5]. Второе направление связано с трактовкой идей критического мышления в качестве некоторой методологической установки, которая проявляется как в нынешнем социальном пространстве в целом, так и в образовательной системе, в частности. Именно этому направлению в статье уделяется основное внимание.

Анализ программ курсов критического мышления показывает, что любая из этих программ в обязательном порядке включает в свой состав определенный вариант, в каких-то деталях модифицированный, курса классической логики. В качестве примера достаточно сослаться только на название учебной дисциплины «Логика и основы критического мышления» НИУ ВШЭ [3]. Такое сочетание оправдано, ведь курсы по критическому мышлению, как и курсы по неформальной логике [4], исходно отталкиваются от классических идей формальной логики, но с погружением ее в различные контексты употребления с учетом особенностей рассуждающего субъекта. Все это объясняет, почему в основных характеристиках критического мышления как бы прочитываются некоторые идеи классической логики. Так, можно ввести следующую характеристику, граничащую с определением, критического мышления. «Критическое мышление (Critical Thinking) – это способ мышления, направленный

на выявление структурных особенностей рассуждения, проверку корреляции между обосновано выдвинутыми тезисами и соответствующими им аргументами, оценку выдвинутых тезисов, характеристику контекстов рассуждений с учетом особенностей автора и читателя, оппонента и пропонента», то есть рассуждающего субъекта [7, с. 22]. Аналогичное определение / характеристику критического мышления можно найти в более ранней работе автора [6].

Непосредственно область, обозначенная понятием «критическое мышление», может и должна быть представлена как область, являющаяся неотъемлемой частью неформальной логики, теории аргументации, аналитических ресурсов субъекта деятельности. В этом контексте критическое мышление оказывается необходимым инструментом, применяемым как для академического изучения каждой профессиональной дисциплины, так и для использования полученных аналитических, аргументативных, критических навыков в реальной коммуникативной практике в жизни общества и культуры.

Критическое мышление в его корреляции с логикой, в их общей истории, можно понять не только как узкоспециализированную дисциплину, но и как важную часть общей методологической, аналитической подготовки в различных областях профессионального образования. Не существует безличной, механической системы образования. Эта система каждый раз особым образом преломляется в конкретных контекстах культурного, регионального, личностного характера. При этом «личностные истории» сказываются каждый раз в одних и тех же контекстах одного и того же синхронного времени, например, в системе получения образования. Достаточно представить себе схему успеваемости одной и той же студенческой группы, курса, одного и того же класса, одного и того же выпуска. Способность к критическому мышлению проявляется по-разному в зависимости от личностного бэкграунда субъекта, использующего критическое мышление как свой собственный исследовательский аналитический инструмент. Это происходит как при изучении дисциплины «Критическое мышление», так и в других дисциплинах, изучаемых студентами. Несмотря на общность предметных областей соответствующих дисциплин, личностная степень использования критического мышления оказывается разной.

Хотела бы еще раз подчеркнуть, что критическое мышление является не только учебным предметом, но и определенной методологией. Эта методология, в свою очередь, оборачивается к нам в качестве

важнейшего инструмента рациональной культуры общества, рационально построенной коммуникации. Она укоренена в правовой и политической культурах, в рациональной части культуры повседневной жизни. Критическое мышление в качестве методологии во многом определяет как концептуальные стратегии, существующие в обществе, так и связанные с ними социокультурные изменения. Можно показать влияние концептуальных стратегий на социокультурные изменения в обществе. Одна из задач различных специальных курсов «Критическое мышление» как раз и заключается в том, чтобы помочь студентам анализировать различные ситуации, понимать, в частности, содержание концептуального аппарата, который используется в соответствующих профессиональных и обыденных сферах.

Можно проиллюстрировать значение корректного использования концептуального аппарата в самых разных областях деятельности. Некоторые из примеров вначале могут выглядеть, на мой взгляд, неожиданно. Например, музыка и концептуальный аппарат. В самом деле, как соотносятся между собой «звуковое выражение человеческой души, ее эмоций» (определение музыки, данное Ю.В. Ярмаком в частной беседе), то есть музыка с логикой концептуального аппарата? Пожалуй, один из наиболее ярких примеров ответа на этот вопрос можно найти в цикле телевизионных передач «Концерты для молодежи» Леонарда Бернстайна и в его двух книгах, написанных по результатам этого цикла передач. В русском переводе обе книги («Бесконечное разнообразие музыки», «Радость музыки») изданы под одной обложкой «Музыка – всем» [1]. Цикл телевизионных передач и написанные по его результатам книги были направлены на то, чтобы помочь молодым людям научиться слушать музыку. В качестве необходимого инструмента понимания музыки Бернштейн рассматривает знание концептуального аппарата музыкальной теории и практики. Один из примеров, демонстрирующих значение этого аппарата для понимания музыки, представлен в его лекции «Концерт-викторина: насколько Вы музыкальны?». Важнейшая часть этой лекции была посвящена анализу понятий, необходимых для понимания музыки [2].

Не только в этой, но и в других лекциях-концертах Л. Бернштейн все время подчеркивал значение концептуального аппарата для понимания музыки. В то же время он говорил и об особенностях музыкальной интерпретации, которая возникает уже на базе личностного восприятия музыки, но с учетом знания соответствующих понятий.

Еще один пример связан с реалиями пандемии 2020 г. Вся эта драматическая, иногда просто трагическая ситуация с коронавирусом имеет множество аспектов рассмотрения. Один из этих аспектов коррелирует с проблемой использования соответствующего концептуального аппарата. В качестве примера приведу интервью на «Эхо Москвы» с академиком РАН Г.А. Франком. Ведущие передачи (Т. Фельгенгауэр и А. Плющев) в начале передачи просят Г.А. Франка уточнить концептуальный аппарат, применяемый при анализе проблем пандемии [9].

Г.А. Франк последовательно представляет соответствующий медицинский концептуальный аппарат. Он анализирует такие понятия, как «диагноз», «нозология», «заболевание», «основное заболевание», «комбинированное основное заболевание», «конкурирующие комбинированные основные заболевания», «фоновые комбинированные основные заболевания», «выход на плато», другие понятия из сферы медицины, непосредственно ассоциированные с ситуацией пандемии.

Главный результат интервью в связи с анализом медицинских понятий в условиях пандемии, можно представить следующим образом. При истолковании проблем пандемии результат, в частности, по статистическим данным по протеканию пандемии в России и в других странах, оказывается зависимым от трактовки используемых понятий, перечисленных выше. Оказывается, что в разных странах описание числа заразившихся и числа умерших подсчитывается по-разному в силу различной трактовки соответствующих понятий. Получается, что, в данном случае, различия в статистике – это не злой умысел, а разные интерпретации, различное наполнение содержания используемых понятий. Содержание концептуального аппарата влияет на методологию подсчета. Данный аппарат в целом является инструментом мягкой силы, который непосредственно влияет на принимаемые в обществе решения [10].

Еще один пример можно привести из образовательной сферы. В рамках моего курса лекций «Основы принятия решений» в разделе по концептуальным основаниям принятия решений я использую примеры того, что в лингвистике связывают с омонимией, а в критическом мышлении – с корректным использованием концептуального аппарата. Например, в определенном контексте в рамках этой темы я могу задать аудитории вопрос: «Кто из вас пользуется планшетом?» или «У кого из вас есть планшет?». Попробую реконструировать одну из конкретных ситуаций, возникших в аудитории, после получения мною положительного ответа на этот вопрос. Несколько человек сказали, что у них есть

планшеты. Я попросила продемонстрировать всем эти планшеты. После того, как студенты предъявили соответствующие гаджеты, я заметила, что, увы, в аудитории ни у кого не оказалось планшета. Когда я попросила группу проанализировать ситуацию, пояснить, что же произошло сейчас в аудитории, один из студентов сказал: «Вы просто отрицаете очевидные факты!»

Только последовательный анализ как возникшей ситуации, так и понятия «планшет» позволил студентам самим прийти к выводу о том, что прежде, чем отвечать на вопрос, необходимо проанализировать его в целом, используемый концептуальный аппарат, в частности. Необходимо понять, о чем спрашивают. Оказалось, что первая ассоциация, возникшая у студентов в связи со словом / понятием «планшет», может оказаться не совсем адекватной содержанию используемого в вопросе понятия, ибо данное слово / понятие может представлять не только привычный для современного студента гаджет, но и офицерскую сумку, канцелярскую папку для бумаги с зажимом, графический планшет для рисования, возможно, есть другие варианты использования данного слова / понятия. Критический подход к поиску ответа на вопрос не позволил бы допустить ошибку, которую сделали студенты при ответе на мой вопрос. Бернштейн в своих лекциях про такие вопросы говорил, что у него есть вопрос с подвохом.

Критическое мышление каждый раз предполагает анализ используемых соответствующих концептуальных стратегий. При этом важнейшие характеристики понятия «концептуальная стратегия» могут быть уточнены следующим образом. Концептуальная стратегия ориентирована, в первую очередь, на выбор соответствующего концептуального аппарата, на который будет опираться исследователь, аргументатор в определенной исследовательской ситуации.

Вместе с тем необходимо учитывать еще и тот факт, что понятие «концептуальная стратегия»:

- представляет центральную часть стратегии рационально построенной коммуникации;
- устанавливает общий план коммуникации;
- предоставляет субъекту коммуникации возможность реализовать свою собственную позицию;
- может быть направлено на взаимную адаптацию концепций из разных, но пересекающихся между собой областей деятельности и так далее.



Современная теория критического мышления не принимает безличные, внекультурные концепции коммуникации. «Качество коммуникации» всегда лично и контекстуально нагружены. В то же время существует определенный схематизм использования соответствующих концептуальных стратегий. Восстановление механизма, лежащего в основе «работы» концептуальных стратегий, является одной из задач критического мышления. Важно понимать, что концептуальный аппарат существует самостоятельно и независимо от конкретных носителей, использующих его. В этом смысле концептуальный аппарат отчужден от субъекта, использующего его.

Очень хорошо об этом сказал Стивен Тулмин: *«мысли каждого из нас принадлежат только нам самим; наши понятия мы разделяем с другими людьми. За наши убеждения мы несем ответственность как индивиды; но язык, на котором выражены наши убеждения, является общественным достоянием (курсив Тулмина – Г.С.)»* [8, с. 51]. Коллективные и индивидуальные использования понятий в различных коммуникативных ситуациях каждый раз требуют специальных уточнений. Это становится особенно очевидным в периоды кризисного, нестабильного состояния человеческого общества. Такая аналитическая работа как раз и является одной из задач критического мышления, которое работает в современном социальном пространстве и, в частности, проявляется в системе образования.

Исследования отчужденного характера концептуального аппарата, который обнаруживается в различных коммуникативных ситуациях, ведутся при поддержке РФФИ в рамках проекта *«Отчужденные формы научной коммуникации (философско-методологический анализ)»*, № 20-011-00710 а.

### ***Литература:***

1. Бернстайн Л. Музыка – всем / Пер. с англ. В.Н. Чемберджи, авт. вступ. ст., общ. ред. Е.Ф. Бронфин. М.: Советский композитор, 1978. 258 с.
2. Бернстайн Л. Концерт-викторина: насколько Вы музыкальны? // Леонард Бердстайн. Телеканал «Культура». 19.07.2020. URL: [https://tvkultura.ru/anons/show/brand\\_id/63225/episode\\_id/2419754/](https://tvkultura.ru/anons/show/brand_id/63225/episode_id/2419754/) (дата обращения: 19.07.2020)

3. *Горбатов В.В.* Программа учебной дисциплины «Логика и основы критического мышления» // Курсы майнора для студентов набора 2018 года: «Логика и основы критического мышления». Высшая школа экономики. URL: [https://electives.hse.ru/minor\\_philosophy/logic](https://electives.hse.ru/minor_philosophy/logic) (дата обращения: 20.05.2020)

4. *Грифоца И.Н.* О возможности трактовки неформальной логики как прикладной эпистемологии // Преподаватель XXI век. 2013. № 3. С. 251–257.

5. *Сорина Г.В.* Критическое мышление: история и современный статус // Вестник Московского университета. Сер. 7. Философия. 2003. № 6. С. 98–111.

6. *Сорина Г.В.* Критическое мышление // Глобалистика. Энциклопедия. М.: Радуга, 2003. С. 492–493.

7. *Сорина Г.В.* Экспертный анализ текста: методология и практика. Учебное пособие. М.: Изд. центр АНОО «ИЭТ», 2017. 182 с.

8. Тулмин Ст. Человеческое понимание / Пер. с англ. З.В. Кагановой. М.: Прогресс, 1984. 328 с.

9. *Франк Г.А.* Интервью радиостанции «Эхо Москвы». Патологоанатом Минздрава о постановке диагноза в случае смерти при COVID-19. 04.05.2020 // Youtube. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=WA7jgqEXn1s> (дата обращения: 19.07.2020)

10. *Ярмак Ю.В.* Проявление коммуникативных особенностей «мягкой силы» в истории государственного управления // Пространство и Время. 2015. №3 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-kommunikativnyh-osobennostey-myagkoy-sily-v-istorii-gosudarstvennogo-upravleniya> (дата обращения: 15.07.2020).

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.72.11.019

Князев В.Н.,

доктор философских наук, профессор;  
профессор кафедры философии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
vn.knyazev@mpgu.su, kvn951@inbox.ru

## Изучение философии как фактор формирования критического мышления

*Аннотация:* в статье рассматривается проблема формирования критического мышления в процессе обучения философии. Подчеркивается, что сама природа философского знания такова, что оно (знание) лично ориентировано и может быть охарактеризовано как «сознание вслух» (М.К. Мамардашвили). Задача преподавателя философии состоит в создании условий для раскрытия душевных и интеллектуальных качеств студентов в векторе формирования креативности, самостоятельности мышления, толерантности и критичности.

*Ключевые слова:* преподавание философии; критическое мышление; личность; мировоззрение; самостоятельность; гуманитаризация.

DOI 10.37492/ETNO.2020.72.11.019

Valery Knyazev,

Doctor of Philosophy, Professor;  
Professor of the Department of Philosophy,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
vn.knyazev@mpgu.su, kvn951@inbox.ru

## The Study of Philosophy as a Factor in the Formation of Critical Thinking

*Abstract:* the article considers the problem of the formation of critical thinking in the process of teaching philosophy. It is emphasized that the very nature of philosophical knowledge is such that it (knowledge) is personally oriented and can be characterized as “consciousness out loud” (M.K. Mamardashvili). The task of the teacher of philosophy is to create the conditions for the disclosure of the spiritual and intellectual

qualities of students in the vector of the formation of creativity, independent thinking, tolerance, and criticality.

**Keywords:** philosophy teaching; critical thinking; personality; worldview; independence; humanitarization.

Изучение философии – значимый компонент формирования личности молодого человека. Философия во многом способствует выработке собственного взгляда на мир, личностного отношения к важным событиям и процессам, происходящим вокруг нас и в нас самих. В процессе формирования личного мировоззрения, системы собственных ценностей и идеалов невозможно недооценивать значимость философии.

Надо учитывать и то обстоятельство, что студенты разных специальностей должны, прежде всего, получить университетское профильное образование. Но это одновременно означает, что вопрос о фундаментальности образования как физиков, так и «лириков» в современных условиях подразумевает осуществление широкой гуманитаризации. Я десятки лет работаю с физиками (специалитет, бакалавриат, магистратура и аспирантура) и убежден, что одно из главных звеньев гуманитаризации образования – это преподавание философии. При этом, будучи во многом сторонником идей М.К. Мамардашвили, я также считаю, что *«во все времена и везде философия – это язык, на котором расшифровываются свидетельства сознания... Я хочу подчеркнуть, что философом является каждый человек – в каком-то затаенном уголке своей сущности. Но профессиональный философ выражает и эксплицирует особого рода состояния, которые поддаются пересказу лишь на философском языке... Я хочу определить философию как сознание вслух, как явленное сознание. То есть существует феномен сознания – не вообще всякого сознания, а того, которое я бы назвал обостренным чувством сознания, для человека судьбоносным, поскольку от этого сознания человек, как живое существо, не может отказаться»* [6, с. 57–58].

Согласно М.К. Мамардашвили, выучить философию невозможно, в нее возможно лишь «войти» собственным духовно-интеллектуальным миром и личностно жить в нем. Это дано не каждому обучающемуся в силу неисчислимого многообразия человеческих ценностей, традиций, интересов и достижений. Как минимум, преподаватель философии должен пробудить интерес к ней у обучающегося, что в последующей его

жизненной судьбе натолкнет его на необходимость осознания нравственно-экзистенциальных смыслов бытия.

В процессе преподавания философии встают задачи воспитания креативности, самостоятельности мышления, толерантности и критичности. Как я понимаю критическое мышление? Это способность личности самостоятельно анализировать информацию, формировать собственное представление, смыслы и убеждения, и, вступая в диалог с другими, уметь отстаивать свою точку зрения. Критическое отношение совершенно не означает критиканства, огульной нигилистической критики. Речь идет о поиске баланса в выявлении позитивного и негативного, прогрессивного и реакционного, творческого и догматического в тех или иных явлениях, процессах и событиях действительности. С моей точки зрения, критический подход – это атрибутивная характеристика философского экзистенциального мышления. Я солидарен также с операциональным определением критического мышления, которое сформулировала профессор Г.В. Сорина: *«Критическое мышление (critical thinking) – это способ мышления, направленный на выявление структурных особенностей рассуждения, проверку корреляции между обоснованно выдвинутыми тезисами и соответствующими им аргументами, оценку выдвинутых тезисов, характеристику контекстов рассуждений с учетом особенностей автора и читателя, сторонника и оппонента»* [7, с. 195].

Благодаря критическому мышлению происходит формирование самостоятельно думающей и творческой личности. Самостоятельность личности есть основной фактор становления гражданского общества. Само преподавание философии не должно стремиться к формированию единомыслия многих, а должно обеспечивать осознание собственной ценности личности, ее самости. Природа философского знания и современное требование реализации непрерывного образования (life-long learning) во многом совпадают с задачами формирования критического мышления, подразумевающего постоянный поиск нового, самокритичное отношение к достигнутому, освобождение от стереотипов и догм недавнего прошлого. Такое понимание непрерывного образования прежде всего означает саморазвитие личности в течение всей жизни.

Критическое самостоятельное мышление и креативность личности – весьма близкие понятия. Процессу формирования диалектического творческого мышления должна способствовать методика освоения философского знания, побуждающая и пробуждающая становление самостоятельно думающей и действующей личности (использование

вопросно-ответной методики, работа в экспертных группах, обсуждения, дискуссии, диспуты, полемика). Ценность саморазвития человеческой личности обуславливается необходимостью постоянного обновления знаний, ибо ныне каждые пять лет минимум 50% научных знаний устаревают, хотя, конечно, фундаментальные знания, включая философские, более устойчивы.

Общепризнанно, что одна из существующих в обществе важных традиций состоит в понимании философии как ядра мировоззрения. В целом я с этим согласен. Хотя, скажем, для глубоко верующего человека его личностная религиозная вера служит основой его мировоззрения. Какова же специфика философии, чтобы быть значимой для человека XXI века? Необходимая сторона любого философского учения – критическое усвоение идей и доктрин прошлого и современности. Плюрализм философского знания предопределен самой его природой. Это отличает философию от наук, особенно естественных, где нужно четко знать важнейшие результаты экспериментов и строгие закономерности. Философские категории не есть непосредственное обобщение какого-то конкретного когнитивного опыта. Философское знание рождается в личностном осмыслении универсалий культуры, претендующих на содержательную всеобщность. При этом, поскольку категории как принципы неизбежно несут в себе элемент постулативности, категориальная всеобщность философского знания схватывается интуицией философствующего ума.

Выскажу еще несколько положений о подлинной природе философского знания. Во-первых, я считаю философию личностно-мировоззренческой формой знания, и тем самым она не наука (хотя и была в прошлом праматерью разных наук!). В каком-то смысле, сколько философов – столько и философских концепций, учений, точек зрения. Философия, в отличие от наук (взятых как совокупность научных знаний), имплицитно содержит в себе всегда две стороны: эпистемную (знание) и софийную (мудрость). Если первая сближает философию с наукой, то вторая сторона такова, что дать ей строгое определение почти невозможно: мудрость как экзистенциальная ценность, пишет А.В. Гулыга, есть «высшая духовная потенция, синтезирующая все виды познания и активного отношения человека к миру» [1, с. 344] и помогающая философу уловить всеобщее. Мудрость связана с совокупным знанием и жизненным опытом, но не сводится к ним. Поэтому преподавание философии как «размышление вслух» есть форма межличностного гуманитарного общения в духе

soft skills, а не механическая передача безличностной информации в духе компьютерных технологий.

Во-вторых, усвоение смысла и «духа» философского знания связано с обоснованием философских категорий. Я уже ранее писал: «Философские положения не могут быть установлены путем обобщения эмпирических данных и доказаны простой ссылкой на практику. Последняя доказывает непосредственно только эмпирические знания (верификация). Более общие знания (теоретические знания конкретных наук) доказываются практикой лишь опосредованно, путем проверки в эксперименте следствий из него. Еще более опосредованной является связь с практикой философского знания. В философском знании первостепенную роль играет система внеэмпирических критериев: логических, методологических, социокультурных и др. В обосновании философских положений важнейшую роль играет логический вывод внутри самой системы философского знания. Философские категории «доказывают» свою силу лишь в системе личностного обоснования философского знания. Они получают, таким образом, свое логико-философское обоснование» [5, с. 44],

В-третьих, как же осуществляется коммуникация между разными философами? Какова роль языка (письменного и устного) как основного канала общения между ними? Философы используют категориальный аппарат философии и реализуют свою познавательную функцию посредством оперирования философскими категориями. Сфокусируем нашу мысль на природе философских категорий и обратимся к взглядам одного из основоположников новоевропейского рационализма – Р. Декарта. Личные суждения, составленные без доказательства, являются для него недостоверными: в математике каждый знает, «что в ней не делается ни одного шага без достоверного доказательства». «Совсем другое дело в философии, – отмечает Декарт, – где каждый, считая все проблематичным, может самолично предаться разысканию истины» [2, с. 324]. Согласно Декарту, математика дисциплинирует ум, а философия его возвышает. Поэтому философские концепции создаются личностью в основном спекулятивно-синтетическим путем, когда процесс перехода от одного положения к другому не носит строго доказательно-систематического характера (хотя, как правило, и не содержат алогичности!), а зачастую и вовсе является субъективно-произвольным.

Статус критического мышления при изучении философии как сознания вслух подразумевает свободу мыслительной деятельности, которой претит как сама назидательность в преподавании, так и современные

массовые манипуляции в пространстве глобальных коммуникаций, к сожалению, наполненных массой симулякров и фейков.

В освоении философских концепций значима атмосфера спокойного вдумчивого отношения к текстам классиков философии, когда читающий вступает во внутренний диалог с автором произведения с элементом скепсиса и критичности, выявляя то, с чем можно согласиться и отвергая обратное. Так, формируется подлинно критический философский стиль мышления, который опирается на философские положения о том, что никто не обладает абсолютной истиной, что ни одна научная теория не является совершенной и др. К тому же критическое мышление есть характеристика человеческого сознания как морального феномена, ибо *со-знание* и *со-весть* (также как знание и весть) имманентно связаны в качестве внутренних атрибутов нравственной личности. Здесь напомним, что классики философии, начиная с античности, обосновали имманентную близость и гармонию понятий Истина, Добро (Благо) и Красота.

В процессе преподавания философии возникает множество ситуаций, когда студент осознает необходимость выбора между противоположными аргументами, высказанными знаменитыми и даже выдающимися личностями. Примеры такого рода: обсуждения гераклито-элейской коллизии в отношении проблемы сущности движения, средневековый спор об универсалиях и об онтологических доказательствах бытия Бога, проблема дуализма у Декарта, концепции пространства и времени Ньютона и Лейбница, интерпретация антиномий Канта, критика Гегелем кантовской трансцендентальной философии, сущностная противоположность диалектики Маркса и Гегеля, проблема понимания материи В.И. Лениным и А.Ф. Лосевым, принципиально разная интерпретация проблемы идеального у Э.В. Ильенкова и Д.И. Дубровского и многое другое. Такого рода коллизии и существенно различные понимания значимых мировоззренческих вопросов учат студентов выработке самостоятельности собственного мышления. Следует учитывать, что при обсуждении таких проблем не работает формально-логическая дихотомия «истина – ложь», а скорее реализуется боровская интерпретация принципа дополнительности, заключающаяся в том, что есть «великие» противоположности, когда каждая из них по-своему истинна. Во многом этому учит само содержание философского знания.

Кратко поясню, приведя пример полемики по вопросу о сущности идеального. Соотношение материального и идеального – предмет философских споров, всегда приобретающих особую остроту в позициях



между идеалистами и материалистами. Даже в советской материалистической философии проявилось существенное различие в вопросе понимания природы идеального в полемике между профессорами Ильенковым и Дубровским.

По Ильенкову, проблема идеального напрямую связана с объективностью всеобщего, сущности, смысла как надперсональной идеальной реальности. Ильенков провозглашает: *«идеальное есть особая “сверх-природная” объективная действительность, ... особый предмет, сопоставимый с материальной действительностью, находящийся с нею в одном и том же пространстве и поэтому часто с нею путаемый..., бессмысленно применять это определение к сугубо индивидуальным состояниям психики отдельного лица в данный момент»* [4, с. 140]. Следуя Марксу, Ильенков конструирует концепцию «идеального» как того, что имеет общественно-историческую природу и тем самым кардинально отличается от физиологической природы функционирования психической деятельности человека. Идеальное не сводится к совокупности психических состояний отдельных личностей, а всецело принадлежит исторически сложившемуся общественному (коллективному) сознанию людей.

Позиция Дубровского состояла в принципиально другом подходе. Его концепция явно апеллировала к данным нейрофизиологии как естественнонаучному обоснованию психологии и философии, ибо нейрофизиология исходит из признания в качестве источника любой психики индивидуальные особенности функционально-генетической структуры головного мозга человеческого индивида. У всех людей вещество мозга довольно однородно в своей динамической организации и структуре («серое вещество»), но при этом мозг воспринимает поток разнородной информации в форме субъективной реальности. Главный вывод Дубровского состоял в том, что нейродинамическая организация головного мозга в принципе может и должна пониматься адекватно психологическому описанию личности и само идеальное есть «субъективный образ объективной реальности». Если Ильенков характеризует человеческую личность не в отношении акцента на роль системы нейродинамических структур головного мозга в жизненном поведении человека, а в более сложной и широкой системе – *«системе отношений человека к человеку, опосредованной вещами, созданными человеком для человека»*, то Дубровский подчеркивает: *«Сознание (идеальное) неотчуждаемо от психического, не существует вне и помимо психики реальных социальных индивидов»* [3, с. 61].

В этой полемике нет и не может быть абсолютного победителя. Согласно Ильенкову и его сторонникам, идеальное, не будучи фантазией, есть объективная всеобщность. По Дубровскому и его сторонников, идеальное есть субъективная реальность, порожденная индивидуальными нейродинамическими процессами в мозге человека. И тот, и другой подход действительно имеют место, но в чистом виде объединить их весьма трудно. Подобная полемика, представленная в учебном процессе, служит яркой иллюстрацией того, что и как формирует критическое мышление студентов.

Подводя итог, следует отметить, что процесс формирования творческой, самостоятельно мыслящей личности, а тем более личности педагога, будет положительно работать на будущее нашего общества, если мировоззренческие взгляды, ценности и установки будут пронизаны креативностью, толерантностью и критичностью мышления для решения задач инновационного развития страны. Изучение философии должно явно способствовать этому важному актуальному образовательному процессу.

### ***Литература:***

1. *Гулыга А.В.* Мудрость // *Философский словарь.* / А.И. Абрамов и др.; под ред. И.Т. Фролова. М.: Республика, 2001. С. 319.
2. *Декарт Р.* Избранные произведения М.: Госполитиздат, 1950. 712 с.
3. *Дубровский Д.И.* Проблема идеального. Субъективная реальность. М.: Канон+, 2002. 368 с.
4. *Ильенков Э.В.* Проблема идеального // *Вопросы философии.* 1979. № 6. С. 131–140.
5. *Князев В.Н.* Категории как философские принципы // *Проблемы философии: история и современность.* Сб. ст. по итогам науч.-практ. конф. с международным участием. Курск: КГУ, 2018. С. 41–47.
6. *Мамардашвили М.К.* Как я понимаю философию. М.: Прогресс-Культура, 1992. 368 с.
7. *Сорина Г.В.* Критическое мышление и метод экспертных групп // *Эпистемология и философия науки.* 2005. Т. III. № 1. С. 194–209.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.10.76.020**

**Жаббаров В.А.,**  
адъюнкт адъюнктуры (очного и заочного) обучения,  
Новосибирский военный институт  
имени генерала армии И.К. Яковлева  
войск национальной гвардии  
Российской Федерации;  
г. Новосибирск, Россия,  
gabbarovslava@mail.ru

**Кононова Т.А.,**  
кандидат психологических наук, доцент;  
профессор кафедры военной педагогики и психологии,  
Новосибирский военный институт  
имени генерала армии И.К. Яковлева  
войск национальной гвардии  
Российской Федерации;  
г. Новосибирск, Россия,  
teka712@mail.ru

## **Критическое мышление как универсальная компетенция педагога военного вуза**

**Аннотация:** в статье раскрыты особенности развития критического мышления у педагогических работников в условиях военной образовательной организации. Педагогические работники с развитым критическим мышлением умеют оперативно реагировать и выполнять компетентно служебно-боевые задачи, владеют новейшими научно-методическими навыками и образовательными технологиями, способны к самоанализу, саморазвитию и самовоспитанию, умеют выявлять приоритеты в конкурентной деятельности и обучит курсантов навыкам критического мышления.

**Ключевые слова:** мышление; критическое мышление; интеллектуальные навыки; развивающее образовательное пространство; моделирование умений; профессиональная деятельность; компетенции; компетентность; Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования.

**Vyacheslav Jabbarov,**  
adjunct,  
Novosibirsk Military Institute  
named after General of the army I. K. Yakovlev  
of the National Guard troops of the Russian Federation;  
Novosibirsk, Russia,  
gabbarovslava@mail.ru

**Tatyana Kononova,**  
Ph.D. in Psychology, Associate Professor;  
Professor of the Department  
of Military Pedagogy and Psychology,  
Novosibirsk Military Institute  
named after General of the army I. K. Yakovlev  
of the National Guard troops of the Russian Federation;  
Novosibirsk, Russia,  
teka712@mail.ru

## **Critical Thinking as a Universal Competence of a Military University Teacher**

**Abstract:** the article reveals the features of the development of critical thinking among teachers in a military educational organization. Pedagogical workers with developed critical thinking, are able to respond quickly and competently perform combat missions, possess the latest scientific and methodological skills and educational technologies, are capable of introspection, self-development and self-upbringing, are able to identify priorities in competitive activity and will teach cadets critical thinking skills.

**Keywords:** thinking; critical thinking; intellectual skills; developing educational space; modeling skills; professional activities, competencies; competence; the federal state educational standard of higher education of the Russian Federation.

На современном этапе высшая школа призвана воспитать свободную, всесторонне развитую и компетентную личность, способную ориентироваться в условиях постоянно меняющегося мира. Формирование критического мышления в период расширения информационного пространства приобретает особую актуальность. Под критическим мышлением в обучающей деятельности понимают совокупность качеств

и умений, обуславливающих высокий уровень исследовательской культуры как обучающегося, так и педагогического работника.

С нашей точки зрения, современный педагог XXI века, помимо профессиональных компетенций, должен обязательно обладать креативным мышлением, критическим мышлением, навыками эффективной коммуникации, умением работать в команде. Кроме того, в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами общего образования, преподавателю необходимо уметь выстраивать образовательную деятельность в современной информационной образовательной среде. Образовательная деятельность в современных условиях направлена на формирование опыта работы с информацией, ее применения в нестандартных и непривычных жизненных ситуациях, формирование способов деятельности, применимых, как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях. Традиционные методы обучения сменили обучение через задавание вопросов (процесс направляемых открытий), метод диагностических вопросов (метод Сократа) и др. [4].

Критическое мышление – это особый склад ума, образ мысли. Человек с таким мышлением заметно отличается от всех. Проще говоря, критически мыслить – значит подвергать сомнению любые утверждения. Человек сравнивает все со своим либо чужим опытом, логически мыслит, делает определенные выводы. Особенно это актуально для организации военного образования, поскольку от компетенции будущих военных специалистов зависит безопасность граждан нашей страны. Для обучения курсантов военных вузов в современных условиях необходимы педагоги, обладающие высоким уровнем профессионального мастерства и новейшим типом преподавания.

В современных условиях резкого обострения военно-политической обстановки, усиления информационного противодействия, нестабильности в различных регионах мира возрастает значимость развития у курсантов военных вузов критического мышления. Президент РФ – Верховный главнокомандующий Вооруженными силами Российской Федерации В.В. Путин отмечает, что войска национальной гвардии России необходимы для защиты Отечества, ее суверенитета, территориальной целостности при обеспечении национальной безопасности в сложных условиях и жизненно важных интересах личности, общества и государства от внешних и внутренних угроз. Это значит, что подготовка курсантов в образовательном пространстве военного вуза требует от них глубокого

осмысления важности выбранной профессии, признание ее нравственных и этнических принципов и актуализации способностей и навыков развития у них критического мышления. Например, можно проанализировать ситуацию с пандемией коронавируса. К ликвидации этой угрозы привлекаются не только врачи-эпидемиологи и вирусологи, но и военнослужащие. Это нестандартная и неизученная ситуация, которая требует от всех нас уверенных навыков критического мышления. Военнослужащие должны выполнить поставленные перед ними задачи и сохранить собственные жизни и здоровье.

Военные образовательные организации также нуждаются в критически мыслящих педагогах. По данным нашего исследования, к сожалению, не все педагогические работники военных вузов обладают навыками критического мышления. Получить навыки критического мышления обучающимся в военном вузе можно посредством организации проблемного обучения [5]. Организовать проблемное обучение, по нашему убеждению, способен только критически мыслящий педагогический работник военного вуза.

В рамках диссертационного исследования В.А. Жаббарова, авторы организовали в Новосибирском военном институте войск национальной гвардии РФ учебно-методические сборы для преподавателей института. В ходе реализации этого курса планировалось актуализировать информацию о критическом мышлении, чтобы каждый преподаватель, обучающий курсантов, в рамках своих дисциплин создавал сложные проблемные ситуации, активизировал деятельность курсантов с помощью вопросов, требующих критического осмысления и подхода.

Учебно-методические сборы были нацелены на совершенствование навыков критического мышления у офицеров-преподавателей при подготовке, организации и проведении занятий в соответствии с требованиями руководящих документов; оказание практической помощи курсантам в развитии навыка критического мышления; совершенствование теоретической подготовки, повышение методического уровня при проведении занятий; формирование навыков критического мышления у преподавателей для совершенствования преподавательской деятельности в современном образовательном пространстве военного института. Не менее важно для нас воспитание у преподавателей чувство персональной ответственности за обучение курсантов навыкам критического мышления; ознакомление педагогических работников с единой методикой по организации

проведения занятий по развитию у будущих офицеров навыка критического мышления.

Преподаватель современного военного вуза должен обладать навыками креативного организатора, способного не просто обучать и воспитывать курсанта, но и развивать его личность. Педагог, по нашему мнению, должен постоянно заниматься повышением собственной компетентности и профессионализма. Компетентность – интегративный личностный ресурс, обеспечивающий успешную деятельность за счет усвоенных эффективных стратегий. Компетенции – конкретные стратегии успешной деятельности, обеспечивающие решение задач, преодоление препятствий и достижение цели. Компетентность состоит из компетенций, обеспечивается компетенциями и обнаруживается в компетенциях.

Для этого педагог должен уделять время самообразованию, так как в образовании регулярно появляются новые технологии и стратегии преподавания. Многие, что было результативно несколько лет назад, сегодня уже не является эффективным и результативным. Осуществляя учебно-методический сбор с педагогическими работниками нашего вуза, мы совершенствовали теоретическую и практическую их готовность к осуществлению педагогической деятельности и старались развить их профессиональные способности, личностные качества, а также стремление его к новым навыкам, творческой рефлексии своей работы.

Содержание подготовки военного специалиста в области развития у него навыков критического мышления не ограничивается предметным содержанием, обеспечивающим профессиональную компетентность. В процессе обучения в специально сконструированных обучающих моделях в полной мере задаются предметно-профессиональный и социальный контексты и требования к будущей профессиональной деятельности, формируемой с помощью соответствующих научных знаний. Умение рассуждать критически и решать логические задачи – необходимые условия успешной профессиональной деятельности современного и мыслящего офицера. Такими логическими задачами должен быть насыщен материал каждого учебного занятия в условиях военного вуза. Процесс развития критического мышления может осуществляться в ходе специальной теоретической деятельности, которая приводит к новым заключениям и, таким образом, носит продуктивный характер. С точки зрения выполнения служебно-боевых задач, особый интерес представляет развитие и тренировка навыков критического мышления [4].

Как мы отмечали ранее, «критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения и направленным на получение желаемого результата» [3, с. 333]. Исследование преподавательской практики демонстрирует, что проблемное построение занятий офицером-педагогом потребует особой подготовки, подбора способов и приемов преподавания, но кроме того, оказывает большое влияние на структуру и сущность объясняемого материала [1].

При обучении курсанта критическому мышлению офицеру-педагогу необходимо подготовить и организовать занятия таким образом, чтобы курсанты с развитым критическим мышлением умели не только оперативно реагировать и выполнять на высоком уровне профессионализма служебно-боевые задачи повышенной сложности, владели новейшими научными знаниями и компетенциями, но и были способны к самоанализу, саморазвитию и самовоспитанию, умели выявлять приоритеты в учебной и военно-профессиональной деятельности [2].

Необходимо планомерно, специально и целенаправленно развивать критическое мышление у курсантов. Для этого мы предлагаем включить в образовательную деятельность военного вуза факультативный курс «Критическое мышление». Эта программа предназначена для усиления связей в ходе изучения разных учебных дисциплин, систематизации и обобщения знаний военнослужащих; увеличения уровня мышления, связанного с решением практических и когнитивных профессиональных задач; германизации образовательной деятельности в военном институте, благодаря применению мер, предусматривающих первостепенное значение компонентов [3].

Развитие критического мышления происходит открыто и ярко в тесной взаимосвязи интеллектуальных возможностей и умственного развития тогда, когда курсанты самостоятельно проявляют интерес к познанию нового. В учебных группах (взводах) обучаются курсанты с разным уровнем мотивации, разным уровнем мышления, которые по-разному воспринимают информацию. Наша задача – развитие навыков мыслить критически у каждого обучающегося. И самое главное: критически должен мыслить педагог, а развитие своего собственного критического мышления позволит педагогу применять новые методы и подходы в обучении, поможет критически оценивать практику своей собственной работы.



Преимущества обучения критическому мышлению на последовательных занятиях очевидны и не вызывают сомнений. Ситуации, требующие критического мышления, помогут преподавателю создать на занятиях атмосферу сотрудничества и будут способствовать развитию самостоятельности в получении и накоплении знаний курсантов в процессе обучения.

***Литература:***

1. *Бутенко А.В., Ходос Е.А.* Критическое мышление: метод, теория, практика. Учеб.-метод. пособие для пед. вузов. М.: МИРОС, 2002. 173 с.
2. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие ребенка. М. Изд-во Моск. ун-та, 1985. 45 с.
3. *Жаббаров В.А.* Саморегуляция и критическое мышление в процессе профессионального становления курсантов ВНГ РФ / В.А. Жаббаров, И.О. Смоленцев, М.И. Федоришин // Проблемы современного педагогического образования. Сб. науч. тр. Ялта: РИО ГПА, 2020. Вып. 66. Ч. 1. С. 332–335.
4. *Теплов Б.М.* «Ум полководца» (опыт психологического исследования мышления полководца по военно-историческим материалам / Теплов Б.М. Избр. труды. В 2-х т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985. С. 223–305.
5. *Соколов Е.А.* Технологии проблемно-модульного обучения: теория и практика: монография. М.: Логос, 2012. 384 с.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.37.24.021

**Кондратьева С.Б.,**  
кандидат философских наук, доцент;  
доцент кафедры философии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
sb.kondrateva@mpgu.su

### **Эвальд Васильевич Ильенков о роли школьного образования в формировании критического мышления учащихся**

*Аннотация:* статья посвящена анализу творческого наследия Э.В. Ильенкова, связанного с осмыслением проблемы критического мышления и роли школьного образования в его формировании. Размышления философа носят междисциплинарный характер, затрагивая философские, педагогические и психологические вопросы. Особое место в работах Э.В. Ильенкова отводится вопросам морали и нравственности, на основе которых формирование критического мышления у школьников реализуется уже на уровне начальных классов. Автор делает вывод о том, что обращение к работам философа способствует переосмыслению взглядов на современное образование, разрешению противоречий, связанных с этическими вопросами современности, а также дает возможность акцентировать внимание на роли учителя в образовательном процессе, направленном на воспитание критически мыслящей и духовно-нравственной личности.

*Ключевые слова:* мышление; критическое мышление; чувственное восприятие мира; мораль; нравственность; догматизм; скептицизм; Э.В. Ильенков.

DOI 10.37492/ETNO.2020.37.24.021

**Svetlana Kondratyeva,**  
Ph.D., Associate Professor;  
Associate Professor of the Department of Philosophy,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
sb.kondrateva@mpgu.su

## **Evald Vasilievich Ilyenkov on the Role of School Education in the Formation of Critical Thinking of Students**

**Abstract:** the article is devoted to the analysis of the creative heritage of E.V. Ilyenkov, associated with the comprehension of the problem of critical thinking and the role of school education in its formation. It is shown that the philosopher's thoughts are interdisciplinary in nature, affecting philosophical, pedagogical, and psychological issues. A special place in the works of E.V. Ilyenkova is devoted to questions of morality, based on which the formation of critical thinking in schoolchildren is realized already at the level of elementary grades. The author concludes that the appeal to the works of the philosopher contributes to the rethinking of views on modern education, the resolution of contradictions related to ethical issues of our time, and also makes it possible to focus on the role of the teacher in the educational process aimed at educating critically thinking and spiritually - moral personality.

**Keywords:** thinking; critical thinking; sensory perception of the world; morality; moral; dogmatism; skepticism; E.V. Ilyenkov.

Обращение к творческому наследию Эвальда Васильевича Ильенкова представляется актуальным для широкого круга исследователей философских, психологических и педагогических проблем современности. Для этого есть целый ряд причин, главная из которых заключается в поиске путей формирования критического мышления у школьников и воспитания мыслящего и духовно-нравственного поколения.

Логическое мышление, способность к чувственному восприятию мира формируются у человека с момента рождения на основании его включения в систему человеческой жизнедеятельности. В этом смысле формирование всеобщих форм подобных способностей происходит стихийно, поскольку их усвоение помогает личности ориентироваться в социуме, а потому воспитание ребенка, раскрытие его способностей во многом зависит от условий, в которых он развивается.

Исследователи творчества Ильенкова отмечают, что философ рассматривает мышление как отражающую объективную реальность абстракцию, детерминированную мировоззренческими предпосылками [10, с. 433], тогда как критическое мышление представляет собой модель мышления, характерную для обладающей свободой и творческим потенциалом личности и отличающуюся от других видов умственной деятельности [3]. Э.В. Ильенков также уделял особое внимание проблеме рефлексии и интроспекции, которая влечет за собой вопрос

о возникновении умения человека анализировать свои поступки и состояния. Этот вопрос не случаен, поскольку, по мнению философа, рефлексия не дана человеку по факту его рождения, а выступает проекцией социальных связей, в которые включен человек, и его социального опыта, которые в совокупности преобразуются в психике человека в процессе самонаблюдения.

Начиная с детства, ребенок осознает противоречия, в которые вступают веление сердца и доводы разума, что зачастую приводит к конфликту между совестью и рассудком, а потому особую роль в формировании критического мышления в работах Ильенкова отводится вопросам морали и нравственности, способствующим развитию «органов духовного пищеварения» [2]. Обращаясь к творчеству И. Канта, философ подчеркивает, что голос совести детерминирует стремление человека к его «лучшему Я». Этот путь тернист, поскольку осознание мира и моральные установки носят личностный характер, а это, в свою очередь, чревато тем, что «семя Зла» принимается за «зародыш Добра» [2]. Если, согласно Канту, толкование мира явлений носит субъективистский характер, то влияние моральных установок и принципов личности коррелирует с теоретическими рассуждениями в случаях, когда возникает дилемма между двумя одновременно правильными и одинаково взаимоисключающими друг друга суждениями. «Молчание» теоретического разума в ситуации выбора неизбежно возникает, когда человек оказывается в ситуации выбора из двух «одинаково логически безупречных и одинаково оправданных с точки зрения всего протекающего опыта решения» [2]. Голос совести проявляется в ситуации выбора между вариантами «за» и «против», определяя вектор движения личности на пути нравственных исканий.

Нам известны попытки отечественных и зарубежных педагогов сформировать критическое мышление у своих учеников на основе этических суждений, на способности различия понятий «добро» и «зло». Например, автор гуманной педагогики Ш.А. Амонашвили предлагал своим ученикам на примере сказок и реальных житейских сюжетов размышления о поступках героев и критический анализ негативных ситуаций [1]. Схожая позиция присутствует и в работах американского философа М. Липмана, практиковавшего знакомство с философией на уровне начального образования на основе размышления о морали и нравственности, что, по его мнению, развивало критическое мышление школьников [8]. Подобные взгляды обоснованы тем, что с философией сталкивается каждый человек, способный мыслить. Потребность думать, занимать

свой ум определяется Ильенковым как «гигиена духовного здоровья» [3], занимающая столь же значимое место в жизни человека, как и здоровье физическое, поскольку только обладающий духовным здоровьем человек способен ориентироваться в информационном потоке, критически оценивая предлагаемую информацию. Наделенный от природы умом индивид обладает потенциальной возможностью развить свой ум и способность самостоятельно мыслить, однако это развитие зависит от тех условий, которые либо способствуют, либо препятствуют этому процессу.

Какова роль школы в создании подобных условий? Попробуем рассмотреть этот вопрос через призму формирования у школьников «органов духовного пищеварения». Здесь возникает целый ряд проблем, поскольку школа предлагает ребенку уже готовую истину, транслирует ему чужие суждения, что является своего рода установкой, требующей запоминания, а не способствующей осмыслению объективной реальности во всей ее полноте. Таким образом, ребенок начинает мыслить стереотипно, видя мир глазами взрослого, учителя, автора учебника. Образ «Алеша Почемучкина» из детской передачи советского прошлого уходит в небытие, теряя свою актуальность. Подобные подходы в образовании не способствуют развитию критического мышления, а лишь ограничиваются формированием у ребенка произвольной памяти. Таким образом, школьное образование пропагандирует догматическое знание, что приводит к возрастающему числу учеников-догматиков. Однако превращение догматика в скептика для Ильенкова очевидно. Это результат неспособности ученика сопоставлять полученные знания с окружающей его действительностью, неумение критически оценивать собственные взгляды и убеждения с убеждениями и взглядами других людей. Как подчеркивает мыслитель, сформированный в процессе обучения догматизм трансформируется в скептицизм, результатом которого является отрицание науки и ее возможностей в познании законов мироздания [5].

Одна из проблем формирования критического мышления у Э.В. Ильенкова – неумение учителя проявлять заботу о процессе построения знаний таким образом, чтобы он способствовал развитию у ребенка способности «осмысливать еще не осмысленный, еще не выраженной в школьных понятиях окружающей нас чувственно созерцаемых объективную реальность во всем богатстве ее красок, переливов, противоположностей и контрастов...» [4]. Но, подчеркивает философ, осмысление полноты и богатства действительности происходит на уровне демонстрации наглядных примеров, что приводит к механическому

заучиванию предлагаемых школьникам прописных истин. Результатом подобного усвоения готовых истин и может стать скептицизм ученика, его недоверие учителю и отсутствие интереса к преподаваемому им предмету. А потому, условием устранения скепсиса учеников должно стать построение учебного процесса таким образом, чтобы ребенок погружался в изучение предмета с интересом, был способен к самостоятельному осмыслению предлагаемого ему материала, обладал способностью вступать в диалог, аргументировано и содержательно отвечая на поставленные перед ним вопросы.

Роль педагога в формировании этой способности для Ильенкова очевидна. Философ предлагает нам свою типологию учителей, выделяя в ней «нравственно-чуткий», «нравственно-тупой» и «умственно-ленивый» типы [6]. Ребенок способен отличать насильственные и естественные воздействия на свой мозг каждого из указанного выше типов. Например, отличительная черта «нравственно-чувственного» педагога – его способность заинтересовать ребенка учебным материалом, а также наладить с ним обратную связь, чутко реагируя на его потребности. В противовес этому, «нравственно-тупой» и «умственно-ленивый» педагоги доминируют над учениками, действуя методом принуждения. Таким образом, подчеркивает Ильенков, педагогу, ставящему своей задачей развить в ребенке способность мыслить самостоятельно, необходимо четко различать педагогические ситуации, способствующие развитию детского ума и препятствующие подобному развитию. В этом и кроется успех педагогического мастерства.

В работах, посвященных анализу трудов Ильенкова, подчеркивается, что «основной педагогический смысл ильенковской философской работы и заключен в исследовании мышления, в форме которого человек осознает бытие и по логике которого в этом бытии действует. И выстраивание самого педагогического процесса, от формы его организации до методических форм, должно осуществляться по необходимой логике становления категориальных определений мышления в истории и индивидуальном развитии личности» [9, с. 91]. Несомненный интерес представляет сегодня исследование, в котором процесс формирования критического мышления рассматривается как переход от традиционной педагогики, ориентированной на программу с четко обозначенными границами, к программе прогрессивной, удовлетворяющей потребностям студентов [7]. Несмотря на то, что речь идет о высшем образовании, подобные тенденции необходимы и современной школе. Схожие взгляды

нашли свое отражение и в трудах Э.В. Ильенкова. Его мысль о том, что искалечить орган мышления гораздо легче, чем любой другой орган человеческого тела, а излечить – очень трудно [6], связана с критикой школьного образования, базирующегося на формальном заучивании материала. Эти условия философ определяет как «недоразвитые» и не содействующие развитию мыслительных способностей учащихся. Все вышесказанное позволяет говорить об актуальности работ философа в наши дни, в том числе и для осмысления проблем современного образования.

### *Литература:*

1. *Амонашвили Ш.А.* Педагогические притчи. М.: Свет, 2014. 180 с.
2. *Ильенков Э.В.* Искусство и коммунистический идеал: Избранные статьи по философии и эстетике. М.: Искусство, 1984. 349 с.
3. *Ильенков Э.В.* Учитесь мыслить смолоду. М.: Знание, 1977. 64 с.
4. *Ильенков Э.В.* Философия и культура. М.: Политиздат, 1991. 464 с.
5. *Ильенков Э.В.* Что же такое личность? // С чего начинается личность: сб. М.: Политиздат, 1984. С. 319–358.
6. *Ильенков Э.В.* Школа должна учить мыслить. М.: МПСИ, 2009. 112 с.
7. *Клустер Д.* Что такое критическое мышление? // Русский язык. 2002. № 29. URL: <https://rus.1sept.ru/article.php?ID=200202902> (дата обращения: 12.05.2020).
8. *Липман М.* Философия для детей // Электронная библиотека ИФ РАН. Новая философская энциклопедия. URL: <https://iphlib.ru/library/collection/newphilenc/document/HASH012ba3daf986377d05e1772b> (дата обращения: 12.05.2020).
9. *Лобастов Г.В.* Э.В. Ильенков: философия и педагогика // Вопросы философии. 2015. № 3. С. 83–92.
10. *Резванов С.В.* Э.В. Ильенков и проблема культурной объективности мышления // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 1. С. 433–434.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.23.54.022

Луцкая Е.Е.,  
кандидат философских наук, доцент;  
доцент кафедры теоретической и специальной социологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
ee.lutskaya@mpgu.su

### **Развитие критического мышления студента в ходе освоения курса общей социологии**

*Аннотация:* критическое мышление считается одной из ключевых компетенций современного образования, и современные студенты безусловно нуждаются в его развитии, поскольку особенности современного школьного образования и тенденции развития массового общества не дают ему развиваться адекватно потребностям быстро изменяющейся социальной реальности. В статье на примере курса общей социологии показан процесс развития критического мышления в университете. Для формирования критического мышления привлекаются работы Ч.Р. Миллса, З. Баумана, Х. Ортеги-и-Гассета и др.

*Ключевые слова:* критическое мышление; общая социология; социологическое воображение; теории заговора; теорема Томаса; самоисполняющееся пророчество; эффект Даннинга-Крюгера.

DOI 10.37492/ETNO.2020.23.54.022

Ekaterina Lutskaya,  
Ph.D., Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Theoretical and Special Sociology,  
Director of the Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
ee.lutskaya@mpgu.su

### **Development of a Student's Critical Thinking during the Course of General Sociology**

*Abstract:* critical thinking is considered one of the key competencies of modern education, and modern students certainly need to develop it, since the features of modern



school education and the development trends of mass society do not allow it to develop adequately to the needs of rapidly changing social reality. This article uses the example of a General sociology course to show the process of developing critical thinking at the University. The works of Ch.R. Mills, Z. Bauman, J. Ortega y Gasset, and others are used to form critical thinking.

**Keywords:** critical thinking; General sociology; sociological imagination; conspiracy theories; Thomas's theorem; self-fulfilling prophecy; the Dunning-Kruger effect.

Критическое мышление считается одной из ключевых компетенций современного образования, которые необходимо развивать в течение всего периода обучения в университете. Мы работаем в непростое время, наблюдая за изменениями в мышлении и привычках студентов, многие из которых в силу привычки к максимально быстрому вознаграждению, формируемой современной цифровой средой, не приобретают в процессе первичной социализации способности «строить длинные логические утверждения, необходимые, например, для выявления фейкового медиа-контента и стратегических решений» [3]. Свой вклад в формирование наших абитуриентов вносит и Единый государственный экзамен (ЕГЭ), приучающий к формальной и поверхностной проверке знаний, сужающий кругозор абитуриента до двух-трех профильных предметов, не оценивающий ассоциативного мышления и способности решать творческие и межпредметные задачи [4]. Нельзя сбрасывать со счетов и тенденции развития массового общества, состоящие в росте включенности в общественные дискуссии неподготовленной и подчас плохо образованной аудитории, процветании стремления объявить свое мнение единственно верным, поисках конспирологических причин происходящего, игнорировании мнения экспертов. Все это делает формирование критического мышления в университете вопросом первостепенной важности, без которого невозможно становление профессионала и гражданина.

В данной статье мы проиллюстрируем процесс развития критического мышления в университете на примере курса общей социологии, основной задачей которого является формирование понятийного аппарата будущего социолога. По сравнению с концом XX в., сегодняшний первокурсник приходит к нам, обладая неограниченным доступом к информации и невиданными возможностями трансляции собственного мнения. В данный момент мы можем преобразовать приводимый Максом Вебером как пример рационально очевидного истолкования человеческого

поведения в данных обстоятельствах закон Грешема, гласящий о том, что «Худшие деньги вытесняют из обращения лучшие» [2, с. 73], в закон Грешема для информации: «Худшая информация вытесняет из обращения лучшую». Начало нового тысячелетия стала эпохой, в которой ложная информация вытесняет знания.

Сегодня мало обладать неограниченным доступом к информации, поскольку по факту он есть у любого, подключившегося к интернету, надо уметь им воспользоваться, для чего необходимо научиться отделять истинную информацию от ложной, сравнивать различные взгляды и позиции и постоянно сомневаться.

Под критическим мышлением обычно понимают *«систему суждений, которую применяют для анализа вещей, явлений, событий и для последующего составления объективных выводов»* [6]. Считается, что человек с развитым критическим мышлением наблюдателен, умеет обосновать свою точку зрения, сопоставлять данные из разных источников, способен применять аналитические навыки в самых разных ситуациях. Одна из главных особенностей критического мышления – его гибкость. Человек, им обладающий, может ставить под сомнение и поступающую информацию, и собственные уже сформированные убеждения.

В рамках курса общей социологии в первой же теме вводится понятие «социологического воображения», под которым его автор, американский социолог Чарльз Райт Миллс понимал особое состояние ума исследователя, которое позволяет понять общество и структуры, им порождаемые, действия людей, взглянуть на привычные вещи с другой точки зрения, увидеть взаимосвязь социальных явлений, распознать тенденции, стоящие за ними. [5] Творческое освоение этого понятия и применение его принципов в ходе всего курса дает студенту необходимую гибкость мышления и навык рассматривать социальные явления в их историческом генезисе, который дает возможность дойти до сути происходящего через его предпосылки.

Богатую почву для тренировки навыков критического мышления дает работа Зигмунта Баумана «Мыслить социологически», в которой автор, говоря об отличиях социологии и здравого смысла, останавливается на тех способах осмысления человеческой реальности, когда здравый смысл приписывает исполнителям те намерения, которые известны ему из опыта. В результате чего люди склонны «воспринимать все происходящее в мире в целом как результат чьего-то преднамеренного действия» [1, с. 20], что дает почву возникновению разнообразных конспи-

рологических объяснений или «теорий заговора». Мы можем сегодня наблюдать возникновение таких теорий буквально в режиме реального времени в связи с пандемией коронавируса – современные СМИ уже представили нам сюжеты и об искусственном вирусе, и о вирусе, убежавшем из лаборатории, и о заговоре Китая и Всемирной организации здравоохранения и пр.

Мы подробно останавливаемся на «теориях заговора» как социальном явлении, поскольку они получили распространение благодаря современным медиа, и будущему социологу надо уметь их распознавать и критически оценивать. Первое, что будущему социологу необходимо вынести из работы З. Баумана, это то, что совершенно неправильно и неграмотно рассматривать государство или экономику по мерке отдельных людей, которые могут иметь нужды и заявлять требования. Второе – что нельзя сводить появление сложных проблем социальных и экономических систем к результатам помыслов и деяний нескольких влиятельных индивидов [1, с. 19–22].

Безусловно, чрезвычайно полезным концептом является теорема Уильяма Айзека Томаса «Если люди определяют ситуации как реальные, то они реальны в своих последствиях» [8, с. 38]. В курсе общей социологии эта теорема фигурирует, по крайней мере, в двух темах: теме самоисполняющихся пророчеств, возникающей как результат деятельности социальных институтов сферы массовых коммуникаций, и теме определения предмета конфликта и конфликтной ситуации. Когда любое объективное противоречие, чтобы стать источником конфликта, должно быть интерпретировано субъектом как противоречие, содержащее определенную угрозу его интересам. Критическое мышление позволяет оценивать высказывание в СМИ в контексте самоисполняющихся пророчеств и помогает отделять объективные причины конфликта от причин субъективных, но, тем не менее, реально влияющих на восприятие субъектами конфликтной ситуации.

Проблемы, связанные с развитием интеллектуальной заносчивости, служащей значительным препятствием для развития критического мышления, хорошо выявляются при обсуждении работы Хосе Ортеги-и-Гассета «Восстание масс». Человек массы к началу XXI в. получил неисчерпаемый источник информации, что приводит к возникновению опасного стереотипа о том, что мнение любого человека имеет не только право на существование, но и равное значение – и мнение эксперта, и мнение профана. Интересна также в контексте критического мышления поднятая

Х. Ортегой-и-Гассетом проблема «варварства специализма», когда специалист в какой-то узкой научной области «хорошо «знает» свой мизерный клочок мироздания и полностью несведущ в остальном» [7, с. 105], но, тем не менее, берется судить обо всем, самодовольно рассуждая о других областях экспертного знания и автоматически распространяя принципы своей науки на незнакомые ему области познания.

Каждая группа специалистов создает свои барьеры для входа в свою профессию. Цель их – предотвратить обесценивание специальности. Здесь нам на помощь приходят навыки чтения сложных текстов, созданных социологами и философами, что является важнейшим для формирования критического мышления навыком. Студенту, читающему сложный теоретический текст, приходится осваивать навыки медленного чтения, непривычные для постоянно читающих с гаджета, постигать целый ряд смыслов, заложенных автором, отслеживать свои ассоциации, вычленять новые понятия и сравнивать их с «пройденными» и пр. В ходе освоения курса предусмотрен подробный разбор целого ряда произведений, помимо указанных выше, обязательно проводятся дискуссии, в ходе которых отрабатываются навыки аргументации студентом собственной позиции и умение слушать собеседника и вникать в суть его позиции.

Еще одна цель, которую должно ставить перед собой образование, – преодоление эффекта Даннинга-Крюгера, описанного в 1999 г. американскими социальными психологами Дэвидом Даннингом и Джастином Крюгером. Суть данного эффекта можно выразить следующим образом – чем менее человек компетентен, тем больше у него уверенность в своих знаниях и квалификации и в том, что он является специалистом [9]. Иногда такой эффект наблюдается у студентов старших курсов, когда получившие определенный запас знаний по специальности студенты считают себя полностью компетентными, подготовленными и не нуждающимися в продолжении образования и профессиональном развитии. Надеемся, что развитие критического мышления в процессе обучения позволит избежать развития вышеупомянутого эффекта у наших студентов.

### ***Литература:***

1. Бауман З. Мыслить социологически: учеб. пособие /Пер. с англ. под ред. А.Ф. Филиппова. М.: Аспект Пресс, 1996. 255 с.

2. Вебер М. Хозяйство и общество: очерки понимающей социологии: в 4 т. / Пер. с нем.; сост., общ. ред. и предисл. Л.Г. Ионина; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М.: Изд. дом ВШЭ, 2016. 445 с.

3. Долгов С. Вредный миф о цифровых аборигенах // Medium. 2018. URL: <https://medium.com/@sergeydolgov/вредный-миф-о-цифровых-аборигенах-a7ee0ced37d7> (дата обращения: 05.05.2020)

4. Иванов С. Россия: как ЕГЭ за 10 лет отразился на образовании (Eurasianet, США) // Иносми.ру. 06.06.2019. URL: <https://inosmi.ru/social/20190606/245224678.html> (дата обращения: 05.05.2020)

5. Миллс Ч.Р. Социологическое воображение / Пер. с англ. О.А. Оберемко. М.: Стратегия, 1998. 264 с.

6. Непряхин Н. Что такое критическое мышление? // РБК. URL: <https://www.rbc.ru/trends/education/5e0608ea9a7947fa3c1bcf34> (дата обращения: 04.05.2020)

7. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс: сб. / Пер. с исп. М.: АСТ, 2002. 509 с.

8. Хаустов Д.С. Теорема Томаса: жизнь одной идеи // Идеи и идеалы. 2014. № 3 (21). Т. 2. С. 38–45.

9. Эффект Даннинга-Крюгера // Хабр. 13.03.2013. URL: <https://habr.com/ru/post/285540/> (дата обращения: 04.05.2020)

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.76.53.023

**Маслаков А.С.,**  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры философии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
[as.maslakov@mpgu.su](mailto:as.maslakov@mpgu.su)

## **Философский критицизм как феномен свободного мышления**

**Аннотация:** в решении своих вопросов философия выступает как рефлексия и самокритика мышления. Такая критика является самообнаружением мышления. Поэтому университетский курс философии неизбежно становится школой

самокритики мысли, а историко-философский материал – непосредственным объектом для повседневной учебной работы и интеллектуальной практики. Внутри этой практики критическое мышление неизбежно обретает себя как свободное мышление. Рассматривается вопрос преподавания философии в условиях перехода на новые стандарты высшего образования, ставится проблема статуса философии в современной ситуации.

**Ключевые слова:** критика; философия; преподавание; компетенции; мышление; свобода; образование.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.76.53.023**

**Andrey Maslakov,**  
Ph.D., Associate Professor  
of the Department of Philosophy,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
as.maslakov@mpgu.su

## **Philosophical Criticism as a Phenomenon of Free Thinking**

**Abstract:** in solving its problems, philosophy acts as self-reflection and self-criticism of thinking. Such criticism is self-discovery of thinking. Therefore, the university course of philosophy inevitably becomes a school of self-criticism of thought, and historical and philosophical material is a direct object for everyday academic work and intellectual practice. Within this practice, critical thinking inevitably acquires itself as free thinking. The question of teaching philosophy in the areas of transition to new standards of higher education in accordance with the requirements of federal law is considered, the problem of the status of philosophy in the current situation is posed.

**Keywords:** criticism; philosophy; teaching; competences; thinking; freedom; education.

Задаваясь вопросом о сути критического мышления, исходный пункт можно кратко обозначить так – философия есть критика, взятая в своей чистой сути, критика как суд разума над самим собой, своими знаниями, положениями и установками. От разума требуется, писал И. Кант, «чтобы он <...> взялся за самое трудное из своих занятий – за самопознание и учредил бы суд, который бы подтвердил справедливые требования разума, а с другой стороны, был бы в состоянии устранить все неосновательные притязания – не путем приказания, а опираясь на вечные и неизменные законы самого разума. Такой суд есть не что иное, как

критика самого чистого разума» [3]. И суд этот со всеми бесконечными прениями сторон, опросом свидетелей и приговорами есть дело философии как интеллектуальной практики в ее изначальном самоопределении.

С момента своего возникновения философия заявляет о принципиальном отказе от «мудрости», то есть, так называемого «положительного знания», свойственного, например, наукам, различного рода религиям или обыденному повседневному опыту. Философия, как говорил М. Хайдеггер, является таким самоосмыслением мысли, которое недоступно, например, научному знанию не в силу несовершенства последнего, а в силу различия поставленных целей и задач [7].

Философия не познает в традиционном смысле этого слова, она исследует ситуацию принципиальной невозможности такого познания, и при этой невозможности стремления к истине как необходимой характеристики полноценного человеческого бытия. Философия предстает как испытание мысли внутри себя самой собой. Я представляю мир неким образом – и это представление очевидно. Но мир вне меня и мир в мысли ведь не одно и то же? Ведь я (то есть, мысль), себя от мира каким-то образом отличает. Почему же мир сконструирован мыслью именно так? Возможно ли иначе? Чем это задано – спецификой самого мира (ведь я как живое существо есть его часть) или же сутью мышления?

Последний вопрос – вопрос об основаниях, критический вопрос. Философия заставляет мысль отвечать перед самой собой за свое собственное содержание, и в этом смысле мысль предстает перед собой бесконечно виновной вне всяких шансов на алиби, ибо мыслить о мире – значит принимать участие как в делах мира, так и в практике мышления.

Вполне вероятно, что наша картина мира найдет свое оправдание перед своим собственным лицом – критика не обязательно означает тотальную деструкцию и зачистку всего смыслового поля (впрочем, начав критику, мысль от последнего никак не застрахована). Более того, такое оправдание есть вещь весьма частая. Однако это оправдание не означает реабилитации прежней картины или возврата к ней – картина уже преобразована в горниле критики.

Философия возникла не просто как вопрошание о мире или человеке, она родилась и установилась в сути своей как открытое вопрошание. Специфика философских вопросов заключается, с одной стороны, в их принципиальной неразрешимости, с другой – в бесконечном их воспроизводстве в процессе познавательной деятельности. Можно объявить эти вопросы результатом сбой мышления – так оно, наверняка и есть с точки

зрения «положительного знания». Но основание их можно обнаружить и в том, что все они задаются мышлением на пределах своих возможностей, как обозначение и обнаружение своих собственных объективных границ и пределов. Философия здесь выступает как самоопределение мышления, как выход мысли из платоновской пещеры обыденности, повседневности, чувственности – к самой себе, к своему собственному бытию, к своей собственной работе, своей собственной практике. Мышление не просто мыслит о чем-то, не просто следует за объектом мышления, не просто погружено в собственную интенциональность: оно становится самим собой. Все «философские вопросы» есть лишь тропинки, выводящие мышление на проблему самого себя, а, значит, своих собственных границ и пределов. В изменчиво-текущем мире мышление останавливается на себе как на исходной точке. Но при этом мышление, уходя от мира, в самом себе к этому миру бесконечно возвращается, ибо оно – и есть этот мир, оно и есть бытие, оно и есть Космос, тот самый Космос, который оно осмысливает.

Осмысление мысли в своем определении есть не что иное как обнаружение и критика оснований. Поэтому философское мышление – мышление критическое и самокритическое.

Итак, критика мышления означает обнаружение мышлением самого себя перед самим собой. Можно сказать, что в критике происходит узнавание мышлением своей собственной сущности, самоузнавание. Дальнейшее действие мышления, совершившего философскую рефлексию, есть уже действие не стихийное, но дисциплинированное, поставленное мышлением под законы своей собственной природы – а потому не произвольное (*Willkür*), а принципиально свободное (*Freiheit*) [2]. Где нет философского критицизма – там нет свободного мышления. Там, где нет свободы мышления – там нет философии.

Но есть ли разница между философией как таковой и философией вузовской, университетской – то есть, философией, понятой не только в широком смысле, но вполне себе узко-прагматически, как строго учебной дисциплины [1] – выступающей, в первую очередь, как учебная дисциплина, как некая обучающая практика, а, значит, априори заданная внешними условиями? Вопрос об университетской философии, если немного сузить проблематику, есть, таким образом, вопрос о том, как возможна философия в вузе. И если речь идет о философии как о свободном мышлении, то не менее важным становится вопрос о возможности свободы в современной образовательной среде, особенно в контексте общего



определения и понимания образования как сферы услуг, изначально ориентированной на потребителя и его запросы.

Кризис университетской философии отражает кризис философии как таковой [6]. Но если о первом говорят много и давно [5], второй в этих разговорах как-то обходится. Обсуждение проблемы статуса философии как учебной дисциплины сводится, как правило, к темам варьирования учебных часов, соотношения лекционных и семинарских занятий [4], средствам контроля, а также определения тех самых компетенций, овладение коими и есть в современной системе образования конечная цель образовательного процесса [1]. Еще одним вопросом является проблема формирования мотивации студентов. И, наконец, – в финале – обсуждается вопрос места курса философии в общей структуре основной образовательной программы.

Состояние «потерянности» для современной университетской философии является во многом продолжением эффекта так называемых «лихих 90-х». Тогда с сияющих вершин основы основ высшего образования и университетского знания философия быстро скатилась в разряд падчерицы или служанки общенаучных дисциплин, которую не любят, но, скрепя сердце, терпят из уважения к прошлым заслугам. Дальнейшие преобразования в системе отечественной высшей школы не только не изменили ситуацию, но закрепили ее и даже усугубили. Сегодня философии не следует ожидать не только возврата былых позиций, но и сохранения нынешних.

Ничего из ряда вон выходящего, впрочем, в этом видеть не нужно, как и подпитывать, в связи с этим, апокалиптические настроения. Во-первых, сами университетские философы не сделали практически ничего, чтобы хоть как-то изменить сложившееся положение дел. Максимум на что оказалось способным философско-преподавательское сообщество, – это бесконечное писание челобитных на высочайшее имя, и это при том, что многие видные представители этого сообщества входили и входят в различные высокие советы, комитеты и комиссии. То есть, само сообщество склонно скорее принимать правила игры и адаптироваться к заданным условиям, нежели активно против них протестовать или даже практически их изменять. Впрочем, у внешнего конформизма могут быть разные внутренние причины – как простое стоическое смирение перед ситуацией в силу принципиальной невозможности ее изменения, так и полное приспособление к этой ситуации с полным отказом от всего в ее пользу.

Во-вторых, не следует видеть в современных процессах нечто исключительное. Дело в том, что философия – настоящая философия, а не ее разного рода эрзацы – всегда находилась под неким условным прессом общественного мнения, академической среды, религии или позитивистской науки. Происходящее ныне – правило, а не исключение. Общество видит в философии нечто институциональное, и, соответственно, функциональное. Увидеть этот функционал, часто очень условный, можно увидеть в любом учебнике в разделе «Функции философии». Критического анализа всех и всяческих оснований, разрушение всех и всяческих догм и мифов в таком функционале, как правило, не содержится. Протест против такого социального заказа, думается, содержал бы в себе сразу два сложно выполнимых требования: измениться обществу по отношению к философии и измениться философии по отношению к обществу. И если первое еще возможно хотя бы теоретически, то второе влечет за собой отказ философии от самой себя, уничтожение ей своей собственной критической сущности и превращение в нечто тождественное себе лишь по форме, но не по содержанию.

Суммируя сказанное в предыдущих двух пунктах, можно прийти к следующему тезису: философия всегда и везде находится в критической позиции выбора между тем, оставаться ли собой, или же превратиться в аналог мифологии, религии или позитивной науки. Нынешняя же ситуация, на мой взгляд специфична лишь тем, что многими представителями сообщества вышеуказанное почти никак не рефлексировалось, хотя и фиксируется.

В-третьих, вне зависимости от часов, места в структуре основной образовательной программы (ООП) или формы отчетности, сами преподаватели философии часто слабо представляют себе, что именно они преподают, как они преподают и зачем они преподают в контексте данной дисциплины [1]. Последнее, повторю, свидетельствует не столько о кризисе университетской философии, сколько о кризисе философии как таковой [6], точнее, кризисе ее критической составляющей.

Направляя свою работу на формирование некоторых компетенций, преподаватели философии часто не задумываются над вопросом о том, обладают ли они сами теми самыми искомыми компетенциями, и в какой степени. В разговорах о месте и роли философии в современном образовании в подавляющем большинстве случаев отсутствует та самая самокритика, та самая рефлексия, которая изначально являлась и является основанием философии, ее сущностью. Иначе говоря: вузовская философия

часто оказывается неспособной подойти по-философски к самой себе. При этом проблема часто вообще не осознается как таковая на фоне борьбы за часы и зачетные единицы. Вопрос о сути философии и ее критической составляющей, таким образом, понимается как очевидность или даже банальность, как нечто само собой разумеющееся *hic et nunc*, однако в современных условиях именно эта банальность требует четкого и ясного определения.

Попытаюсь указать на некоторые положительные стороны новой ситуации, поскольку об отрицательных уже написано много и, по большей части, справедливо. Во-первых, изучение философии осуществляется на всех трех уровнях высшего образования – в бакалавриате, магистратуре и аспирантуре. Пусть на последних двух философия сводится к философии познания или философии и методологии науки – все равно это позволяет варьировать содержание курсов, тем и разделов, а также целей и задач обучения. Во-вторых, новые ФГОСы дают преподавателю полную свободу по отбору содержания учебного материала. Можно привлекать все, что требуется, в любом объеме, главное, чтобы были достигнуты конечные цели ООП, то есть выпускник овладел определенным набором компетенций.

Многие коллеги здесь возразят, что формально-компетентностный подход и «дух философии» несовместимы в принципе. Позволю себе не согласиться: по моему мнению, одно другому не мешает. Сами по себе компетенции вполне могут быть рассмотрены как некие частные цели философствования в рамках учебной дисциплины – если, конечно, помнить, что именно является здесь целью основной, задающей специфику всему дискурсу. Компетентностный подход не противоречит целям философии и философской практики как таковой – как и подход «знаниевый» – ведь критическое мышление присуще ей *a priori*, а статус философского «знания» сам по себе проблематичен. Казалось бы, последнее должно было бы вызвать всплеск творческой активности преподавателей, однако этого в широком масштабе за небольшими исключениями не произошло. На мой взгляд, это связано в том числе и с тем, что сами преподаватели не очень понимают, что от них требуется, слабо владеют этими компетенциями, а критическое мышление является для них проблемой не меньшей, чем для студентов-первокурсников.

Философия часто представляется непосвященным отвлеченным рассуждением на некие «общие темы» или так называемые «вечные вопросы». Это позволяет спокойно отнести философию в разряд все тех же

химер, что, кстати, обыденное представление и делает с завидным постоянством, не производя, как ни странно, подобную операцию, например, с религией или различными суевериями.

При этом обыденное сознание убеждено, что философия – это его неотъемлемое свойство, что все люди – философы, что любое мнение ценно, ведь «вечные вопросы» не имеют однозначного и окончательного ответа. Такое обыденное философствование часто подменяет и заменяет собой философию, не становясь, конечно, ею от подобной подмены. Разумеется, философия немислима без философствования, но не всякий поток мысли на «философские темы» приближается к философии хоть на миллиметр. Тем не менее, в современном мире, где подобное философствование разлито во всей массовой культуре от кинематографа до современных музыкальных молодежных течений, философии места не остается, ибо границы между нею и различными формами, удачно под нее мимикрирующими, размыты полностью. Понятно недоумение студента: зачем изучать философию (то есть, совершать некоторое усилие), если я сам в душе философ по определению?

Всякая компетенция в той или иной степени предполагает наличие трех моментов. Первый: умение искать и обрабатывать необходимую (кому и зачем – отдельный вопрос) информацию. Второй: владение этой информацией в контексте решения тех или иных задач и умение ее применить для поиска и реализации такого решения. Третий: оценивание результатов этого применения, то есть – рефлексия. Порядок указанных пунктов может быть изменен, поскольку одно неизбежно полагает другое и вытекает из него. Но, овладевая компетенцией, получает ли выпускник возможность адекватно оценивать границы той самой собственной компетентности? Умеет ли он не просто видеть эти границы, но хотя бы ставить вопрос о них? Может ли он осознавать эти границы как свои собственные пределы в собственном бытии или экзистенции? Понимает ли он возможности своего знания (умений, навыков) через осознание тех пунктов, в которых это знание заканчивается, как по случайным, так и необходимым причинам? Иначе говоря, способен ли он отнестись к самому себе и своему собственному образованию критически?

Эти вопросы и есть, на мой взгляд, некое первичное обнаружение места философии в общей современной образования, поскольку именно они суть то, чего у философии не отнимет ни одна дисциплина, ни одна мировоззренческая картина, ни одна интеллектуальная практика, ни религия, ни что-либо иное. Как показывает исторический и не только опыт,

от этих вопросов все, кроме подлинной философии, либо бегут, либо, понимая невозможность такого бегства, объявляют их пустыми химерами и «ошибками мышления».

Таким образом, философия как вид интеллектуальной практики сводится к трем основным моментам: а) это мышление, обращенное на само себя, а, значит, само себя определяющее, обнаруживающее свои собственные пределы – то есть мышление критическое; б) это мышление свободное, мыслящее с согласия с самим собою, без опоры на нечто «иное», «внешнее», «противолежащее», мышление, как любил говорить Г. Гегель, находящееся «у себя дома» [2]; в) это мышление абсолютно дисциплинированное, то есть, действующее строго в соответствии с собственной сущностью и своими собственными законами.

Объективная сложность заключается, однако, в том, что философию, понятую таким образом, никак нельзя свести к некой сумме знаний, которую можно было бы упаковать в некий учебник, общепринятый и общедоступный. Даже если понимать философию в качестве учебной дисциплины, все равно она останется, прежде всего, практикой мысли, действием мысли, работой мысли. Это, конечно, не означает, что такая практика произвольна. Наоборот – научиться этой практике можно только на основании историко-философского материала, в котором, еще раз, необходимо искать ходы саморазворачивающейся в самопознании мысли, включая при этом свое собственное мышление. История философии – это история мысли в различных ситуациях и контекстах, представляющих собою вариацию основной философской темы, подобно тому, как музыкальное произведение основывается всего лишь на семи нотах.

Сложность еще и в том, что сегодня возможности самой философии оказываются под большим вопросом. Как возможна философия – то есть, некоторое постоянство в мысли и для мысли – в мире, где этого постоянства нет в принципе, где информационный поток смывает все и вся в единую массу? Для чего нужно иметь мужество пользоваться собственным разумом, если это ни к чему не ведет (а если и ведет – то к чему-то опасному)? Зачем нужна свобода мысли, если свобода – это вседозволенность и только, то есть, произвол, а с так называемыми «большими нарративами» лучше не связываться? К чему искать выход из платоновской пещеры, если за ее пределами – другая пещера, и так далее, *et cetera*? Зачем искать истину, если мое мнение и так имеет непреходящую ценность?

Все вышесказанное позволяет по-новому посмотреть на преподавание философии в современных условиях и на самоопределение

дисциплины в контексте новых требований. Главная задача философии – раскрепощение, раскрытие, освобождение мышления; по крайней мере, формирование понимания необходимости такого освобождения. Рабу трудно говорить о свободе, ведь свобода заставит его измениться, перестать быть самим собой, потерять свою собственную сущность, свой собственный «комплекс». Поэтому философия как дисциплина не может быть сведена к некому развлечению, пустой игре или решению ситуативных задач, хотя все это может быть путем к философии. Главной же дорогой к ней служит историко-философский опыт и философский текст, понимаемый не как отвлеченный источник информации, а как нить к другому мышлению, как переход мышления к своему иному, как путь мышления к самому себе через свою собственную инаковость.

Материалом здесь может и должна служить вся многообразная многовековая история философии, понятая не как набор имен, дат и формализованных схоластических положений, а как вечный беспредельный диалог мышления с самим собой, как его вечная и бесконечная рефлексия. Здесь для преподавателя широкое поле для работы, ведь именно ему принадлежит функция отбора материала, необходимого для решения определенных образовательных задач, и именно он обязан это делать, ссылаясь не на различные учебники, а лишь на реализуемые им когнитивные задачи. Это заставляет отходить от традиционного членения курса на историко-философский и теоретический блоки. Историко-философская тематика должна стать теоретически нагруженной, а теория – историко-философски ориентированной.

Думается, университетской философии для того, чтобы не изменять самой своей философской сути и не совершать самоотрицающее самоубийство, не только можно, но и нужно отказаться от воспроизводства давно устаревших схем и софистико-схоластических таблиц, как и ориентирования на некий «знаниевый» контекст как таковой. Знания в философии – лишь средство, повод для включения собственного мышления в контекст мировой свободной мысли, обнаруживающей в себе через себя собственную самость. Это та самая основа, без которой нет философии, но которая должна быть преодолена ради самой философии не просто как изначально свободного мышления, но как мышления, бесконечно освобождающегося для возвращения к самому себе.

### *Литература:*

1. Волкова Е.Г. Основные проблемы преподавания философии в вузе // Современное образование. 2015. № 2. С. 80–115.
2. Гегель Г.Ф.В. Философия права // Booksafe.net. Электронная библиотека. URL: [https://booksafe.net/read/gegel\\_georg\\_vilgelm\\_fridrih-filosofiya\\_prava-230127.html](https://booksafe.net/read/gegel_georg_vilgelm_fridrih-filosofiya_prava-230127.html) (дата обращения: 28.05.2020)
3. Кант И. Критика чистого разума // ЛитМир. Электронная библиотека. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=102341&p=1> (дата обращения: 28.05.2020)
4. Кондратьева С.Б. Зачем студенту философия: проблемы преподавания философии в высшей школе // Проблемы современного образования. 2018. № 2. С. 27–32.
5. Порус В.Н. О кризисе вузовской философии // Высшее образование в России. 2003. № 2. С. 120–144.
6. Свасьян К. О конце истории философии // ЛитМир. Электронная библиотека. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=284784&p=1> (дата обращения: 28.05.2020)
7. Хайдеггер М. Наука и осмысление. Электронный ресурс // Владимир Бибихин. Переводы. URL: [http://bibikhin.ru/nauka\\_i\\_osmyslenie](http://bibikhin.ru/nauka_i_osmyslenie) (дата обращения: 28.05.2020).

\* \* \*

# УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ: СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЙ АСПЕКТ

---

DOI 10.37492/ETNO.2020.47.49.024

**Игумнов О.А.,**

кандидат педагогических наук, доцент;  
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
oa.igumnov@mpgu.su

**Платонова Е.Д.,**

доктор экономических наук, профессор;  
зав. кафедрой экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
ed.platonova@mpgu.su

**Мусарский М.М.,**

доктор экономических наук;  
профессор кафедры экономической теории и менеджмента,  
директор Института социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
mm.musarskij@mpgu.su

## **Социально-гуманитарные аспекты предпринимательской деятельности: социальный капитал и социальное предпринимательство**

*Аннотация:* предпринимательство как специфический вид социальной практики, существующий достаточно длительное время, закономерно становится



объектом научного интереса исследователей социальных проблем современного общества. Интерес вызывают как мотивы, побуждающие заниматься данным видом деятельности, так и социальные основания предпринимательства как социальной практики. В частности, значительное количество исследований посвящено проблеме профессиональных и личностных качеств предпринимателя и их врожденного характера. Речь также идет о возможности и необходимости массового обучения предпринимательству и условиях его результативности. Авторами проведен анализ социально-гуманитарной составляющей предпринимательской деятельности, роли социально-культурного контекста в этом процессе. Указанные факторы проанализированы с позиции социальных установок, сложившихся в представлениях предпринимателей. Проведен анализ взаимосвязи самовосприятия предпринимателей и мотивации к занятию предпринимательством, а также природы неформального (социального) инвестирования как феномена в условиях социально-ориентированной рыночной экономики.

**Ключевые слова:** предпринимательство; предпринимательская деятельность; предпринимательская активность; социальный капитал; социальное предпринимательство; обучение предпринимательству.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.47.49.024**

**Oleg Igumnov,**  
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
oa.igumnov@mpgu.su

**Elena Platonova,**  
Doctor of Economics, Professor;  
Head of the Department of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
ed.platonova@mpgu.su

**Mark Musarskiy,**  
Doctor of Economics, Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Director of the Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
mm.musarskij@mpgu.su

## **Social and Humanitarian Aspects of Entrepreneurship: Social Capital and Social Entrepreneurship**

**Abstract:** entrepreneurship as a specific type of social practice, existing for quite a long time, naturally becomes the object of the scientific interest of the modern society social problems researchers. Both the motivations for engaging in this activity and the social foundations of entrepreneurship as a social practice are of interest. A considerable number of studies are devoted to the problem of professional and personal qualities of the entrepreneur and their innate nature. At the same time, it is about the possibility and necessity of mass training of entrepreneurship, as well as about the conditions of its performance. The authors have analyzed the social and humanitarian component of entrepreneurship and its role of the social and cultural context in this process. These factors have analyzed as the social attitudes established in the perceptions of entrepreneurs. An analysis of the relationship between self-perception of entrepreneurs and motivation to engage in entrepreneurship, as well as the nature of informal (social) investment as a phenomenon in a socially oriented market economy were carried out.

**Keywords:** entrepreneurship; entrepreneurial activity; entrepreneurship training; social capital; social entrepreneurship;

Предпринимательская деятельность в российском законодательстве понимается как самостоятельная деятельность, направленная на систематическое получение прибыли от продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг. Вместе с тем юридическая трактовка предпринимательства не отражает его социальную сущность, функции и роль в развитии общества.

Социально-гуманитарный подход к определению социальной сущности предпринимательства основан на концептуальной посылке, обосновывающей природу любой деятельности как социальной.

Предпринимательская деятельность, реализуясь в рамках социума, реализуется людьми и для людей [7].

Социальные аспекты предпринимательской деятельности можно трактовать как с позиции ее субъекта, так и с позиции социума. С позиции субъекта предпринимательство представляет собой свободную реализацию индивидом собственных интересов в форме, санкционированной обществом. Сам же социум вступает основным ресурсом предпринимательства. С этой позиции предприниматели – это субъекты, осуществляющие предпринимательскую деятельность, при этом «результаты предпринимательской деятельности оказывают влияние на социум посредством вскрытия и реализации существующих и формирования новых общественных потребностей» [7, с. 172].

Особый социальный статус предпринимательского сообщества заключается в том, что оно выполняет специфическую социально-экономическую функцию в удовлетворении совокупных и часто – инновационных потребностей общества в разнообразных товарах и услугах, без которой предпринимательство как социально-экономический феномен не возник бы в системе общественных отношений.

Данными обстоятельствами обусловлено и наличие иных, отличающихся от общепринятого, определений предпринимательской деятельности, основанных на понимании ее социальной сущности. Так, в ряде определений отмечается, что предприниматель осуществляет деятельность по производству, оказанию услуг или приобретению и продаже товаров в обмен на другие товары или деньги не только к собственной выгоде, но и к выгоде заинтересованных в этом лиц [16, с. 17], а предпринимательство – это деятельность, связанная с вложением средств с целью получения прибыли на основе сочетания личной выгоды с общественной пользой [20, с. 48].

Первичная социальная ценность предпринимательства заключается в способности предпринимательского сообщества не только удовлетворять, но и предвосхищать потребности граждан, организаций, общества. Социально-гуманитарные аспекты предпринимательской деятельности, а также настоятельная общественная потребность в формировании класса предпринимателей связаны с его способностью решать насущные социально-экономические вопросы жизнедеятельности общества в процессе создания цепочки новых рабочих мест, как сферы самореализации человеческого капитала. Кроме того, новые рабочие места позволяют сотрудникам получать достойную оплату их труда, тем самым обеспечивать

постоянное повышение качества их жизни и членам их семей сотрудников. Предприниматели своей кипучей деятельностью создают конкурентную среду, что выступает основным условием снижения издержек, повышения качества товаров и услуг, ликвидации товарного дефицита.

В условиях перманентного проявления кризисных явлений в современной экономике функция предпринимательства, направленная на существенное снижение социального напряжения на рынке труда, способствует наряду с мерами государственного регулирования, замедлению темпов снижения уровня занятости населения.

В исследованиях австрийского экономиста Й. Шумпетера предпринимательство характеризуется как имманентная функция, присущая любой общественно-экономической формации, благодаря которой развивается технико-технологический базис и внедряются продуктивные, технологические, организационные инновации. Однако Й. Шумпетер не определял статус собственника в качестве обязательного атрибута предпринимателя [23]. Его позиция по данному вопросу близка позиции К. Маркса, который разделил капитал-функцию, выполняемую предпринимателями, и капитал-собственность, которая дает возможность извлечения рентного дохода собственниками основного капитала.

При выделении социально-гуманитарных аспектов предпринимательства целесообразно выделять отдельные положения, изложенные представителем новой австрийской школы Ф. фон Хайеком в теории социальной философии. Хотя Ф. Хайек не рассматривал предпринимательство как специальный объект своего исследования, он сформулировал ценные положения о социокультурной значимости конкуренции, свободы, спонтанного порядка. Эти основополагающие идеи помогают лучше понять социальную сущность предпринимательства, а также роль свободного рынка и конкуренции. Именно конкуренция и конкурентная активность предпринимателей позволяют двигать общество вперед. В конкурентной борьбе выживает сильнейший, благодаря лучшему качеству товаров и услуг, которые выбрасываются на рынок, лучшей маркетинговой кампании, лучшей организации производства. Это отмечают исследователи, акцентирующие внимание на изучении роли конкуренции в развитии не только конкурентных рыночных отношений, но и социума в целом [17]. Действительно, конкурентная активность и проактивность предпринимателей приводит к тому, что в выигрыше окажется не только предпринимательская структура, но и все члены общества, получая

товары и услуги более высоких потребительских свойств по более низким справедливым ценам.

«Сердцевина» предпринимательства – предпринимательская активность, поскольку «предприниматель обладает особой энергией, силой, целеустремленностью и участвует в установлении рыночной власти ради успеха и личного процветания. То, что его отличает от делового человека – это риск, склонность к нестандартным действиям и авантюрный характер» [18, с.103]. Кроме того, «доля частных лиц, готовых опробовать новые возможности (если это, как им представляется, сулит улучшение их положения и, если им не мешает давление со стороны соплеменников), везде примерно одинакова. Вызывающее столько сетований отсутствие духа предпринимательства во многих молодых странах является не природным свойством их жителей, а следствием ограничений, налагаемых существующими обычаями и институтами» [22, с. 14].

Другим базовым условием развития предпринимательства, помимо творческого, новаторского характера предпринимательской деятельности, по мнению А.И. Агеева, является институт экономической свободы хозяйствующего субъекта, под которой понимается наличие у него «определенной совокупности прав, гарантирующих автономное, самостоятельное принятие решений по поиску и выбору вида, формы и сферы хозяйственной активности, методов ее осуществления, использование продукта и дохода, приносимого данной деятельностью» [1, с. 10].

Анализ подходов к определению содержания понятия «предпринимательство» позволяет выделить, прежде всего, его социальные и ценностные функции. Мы придерживаемся позиции, в соответствии с которой понятия «социальный» и «социальное» рассматриваются амбивалентно – в широком и в узком аспектах. Именно широкий подход позволяет выявить закономерную для современного социума тенденцию возвышения роли социального фактора в развитии современной экономики. Это выражается в значимости для общества человеческого капитала, который отражает сформированность компетенций и развитие личности человека, выступающего главным элементом производительных сил и субъекта системы общественных отношений. Социальная функция предпринимательства напрямую связана с воспроизводством человека, как социального (общественного) индивида, воспроизводством материальных и нематериальных условий его жизнеобеспечения, а также всей системы общественных отношений как необходимого социального условия его жизнедеятельности.

Социальная роль предпринимательства должна исследоваться в неразрывной связи с вопросами обеспечения жизнедеятельности общества и факторами его прогресса. Отмечая важную социальную роль предпринимательства, не следует идеализировать предпринимателя и предпринимательскую деятельность. Безусловно, предприниматель не «бессребреник», он стремится максимизировать свою прибыль как результат своей предпринимательской деятельности. Но диалектика такова, что предприниматель, преследуя свои «узкокорыстные» интересы, «невидимой рукой направляется к цели, которая совсем и не входила в его намерения» [21, с. 331–332].

Идея невидимой «руки» рынка появилась в эпоху раннего становления капитализма, поэтому в настоящее время трактуется не столь однозначно. На современном этапе функционирования новой экономики классическая теория свободного рынка представляется неполной и нуждается в модернизации [10, с. 65].

«Классический» рынок функционирует в условиях неопределенности, именно поэтому всецелое доверие системе рыночных отношений является ошибочным, обуславливая «провалы» рынка. По меткому замечанию С. Бриттана, «если стимулирующая роль рынка могла бы быть доверена обществу святых, то даже такое общество нуждалось бы в знании того, как лучше всего служить своим ближним» [5, с. 83]. Еще в 1954 г. П. Друкер отмечал, что «свободное предпринимательство не может быть оправдано тем, что оно хорошо для бизнеса. Оно может быть оправдано только в том случае, если оно хорошо для общества» [25, р. 41].

Указанные обстоятельства актуализируют необходимость осмысления социальной роли предпринимательства в трансформирующемся обществе в рамках исследований социальных процессов, сопровождающих процесс трансформации. Мы разделяем мнение о способности этического оправданного государства влиять на систему рыночных отношений для придания ей цивилизованного характера [14, с. 222; 16]. Для этого необходимо устанавливать справедливый порядок социально-экономических отношений, в условиях которых, как отмечает П. Козловски, «координация индивидов должна осуществляться в социальных рамках, в которых [рынок] может продемонстрировать свои преимущества как способ координации» [11, с. 65].

Социальный акцент на содержание предпринимательской деятельности позволяет сформулировать социальную концепцию развития предпринимательства. Концептуальные положения свидетельствуют о том,

что предпринимательская деятельность может представляться не только как производство потребительных благ, но и как «производство мироздания, природы, человека» [14, с. 212], а бизнес-организации могут стать «механизмом, при помощи которого люди могут помочь друг другу» [5, с. 121]. В такой системе отношений люди в сотрудничестве будут обеспечивать синергетический эффект, при котором коллективные результаты превосходят индивидуальные результаты. Кроме того, появятся условия для формирования нового типа бизнес-структур – позитивной организации, в которой, по мнению Р. Куинна, «люди преуспевают, превышая ожидания, чувствуют себя вовлеченными, взаимодействуют, растут и демонстрируют невероятную эффективность» [12, с. 51].

Указанные трансформации приводят к формированию позитивных ментальных карт предпринимателя как организатора бизнеса и руководителя, представляющих набор предположений (допущений) и убеждений и помогающих ориентироваться в окружающем социуме. Предприниматель с позитивной ментальной картой формирует позитивную бизнес-организацию с соответствующей корпоративной культурой, решая тем самым важную социальную проблему – повышение уровня вовлеченности человека в процесс труда, уровня удовлетворенности трудом и его результатами и невозможности применения «палочных мер принуждения». Фактически речь идет о новой парадигме предпринимательства: от «компания – прибыль» к «компания – сообщество людей» [6].

Совокупность указанных обстоятельств приводит к формированию и развитию социального капитала бизнес-структур, под которым мы понимаем организационные возможности, определяемые наличием и характером социальных связей между работниками и не связанные непосредственно с функционально обусловленной деятельностью [8; 9].

В современных условиях социальный капитал сам по себе может рассматриваться как фактор успешности предпринимательской деятельности и экономического роста. Данную взаимосвязь подтверждает ряд исследований. Так, Ф.Н. Маилян приводит данные о влиянии повышения уровня доверия как атрибута социального капитала на экономический рост и эффективности судебных решений [13, с. 54]. Более того, общественный социальный капитал – это своеобразный неисчерпаемый ресурс общества, обладающий ценностью и позволяющий решать, в том числе, и экономические проблемы, в частности, проблему неполных контрактов и проблему «безбилетника».

В отличие от физического капитала, социальный капитал формируется и проявляет себя во взаимоотношениях между экономическими агентами. В этом смысле социальный капитал неосязаем, виртуален и сложен в измерении. Если выгоды от применения физического капитала получает его собственник, то «дивиденды» от использования социального капитала на макроуровне распределяется между всеми членами социума, поскольку социальный капитал выступает общественным благом, формирование которого осуществляется в процессе предпринимательской деятельности, чему способствует государство.

Говоря о социальной значимости предпринимательства как вида социально значимой деятельности, логично рассмотреть и социальное предпринимательство как специфически содержательную предпринимательскую деятельность. В связи с обострением социальных проблем и неспособностью их решения традиционными рыночными методами наблюдается рост интереса к этому виду предпринимательской деятельности. Помимо дискуссионности самого термина «социальное предпринимательство» в Российской Федерации, оно рассматривается как частный случай бизнеса [4, с. 111–112].

Такая постановка вопроса не нова. В работах М. Портера и М. Крамера вводится понятие «подлинное социальное предпринимательство», которое трактуется как пример создания «разделяемой (общей)» ценности, под которой понимается использование принципов и методов работы, которые «усиливают конкурентоспособность компании и одновременно улучшают экономические и социальные условия тех регионов, в которых она работает» [26]. М. Драйвер пришла к выводу, что социальное предпринимательство выступает для «гуру» менеджмента М. Портера отнюдь не «изолированным феноменом», частным случаем «особенной» практики ведения бизнеса, реализуемой «особыми» людьми» [24, р. 429]. В связи с этим необходимо интегрировать обучение социальному предпринимательству в систему бизнес-образования, признавая специфику самого предмета обучения.

По мнению Ю.Е. Благова и Ю.Н. Арай, специфика образовательных программ в области социального предпринимательства объясняется следующими факторами: 1) ориентация на инновационное создание «разделяемой (общей)» ценности; 2) необходимо выделять два направления – обучение «социальных предпринимателей» и обучение «социальному предпринимательству», как относительно близкие, но относительно



самостоятельные образовательные программы для разных категорий слушателей, реализующие разные компетенции.

Обучение «социальных предпринимателей» целесообразно реализовать в рамках специализированных дипломных проектов и дополнительных профессиональных образовательных программ повышения квалификации. При этом они направлены на слушателей, которые уже имеют опыт занятия социальным предпринимательством, или планируют начать соответствующие социальные проекты [3, с. 183].

Обучение «социальному предпринимательству» охватывает все уровни бизнес-образования, поскольку направлено на раскрытие сущности явления «социальное предпринимательство», описание его возможностей и роли в социально-экономической системе бизнеса, а также определение особенностей бизнес-моделей социального предпринимательства. При этом обучение «социальному предпринимательству» должно проходить, наряду с обучением в области корпоративной социальной ответственности, путь от факультативных и элективных дисциплин к основным курсам дисциплины.

Таким образом, исходя из концептуальных положений и теоретических установок, при выделении социально-гуманитарных аспектов предпринимательской деятельности наиболее полно раскрывается содержание важнейших феноменов современной социально-экономической среды – «социальный капитал» и «социальное предпринимательство».

### ***Литература:***

1. *Агеев А.И.* Предпринимательство: проблемы собственности и культуры. М.: Наука, 1991. 106 с.
2. *Благов Ю.Е.* Корпоративная социальная ответственность: вызовы управленческому образованию // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. Менеджмент. 2010. № 3. С. 143–156.
3. *Благов Ю.Е., Арай Ю.Н.* Образовательные программы в области социального предпринимательства: мировой опыт и российские особенности // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. Менеджмент. 2014. № 3. С. 177–197.
4. *Благов Ю.Е., Арай Ю.Н.* Социальное предпринимательство: проблемы типологии (предисловие к разделу) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. Менеджмент. 2010. № 3. С. 109–114.

5. *Бриттан С.* Капитализм с человеческим лицом / Пер. с англ. СПб.: Экономическая школа, 1998. 399 с.
6. *Виханский О.С.* К вопросу о смене парадигмы управления бизнесом // Менеджмент: век XXI: сб. статей / под ред. О.С. Виханского, А.И. Наумова. М.: Магистр – Инфра-М, 2016. 352 с.
7. *Игнатова И.В.* Социальные аспекты российского предпринимательства // Теория и практика общественного развития. 2010. № 2. С. 171–178.
8. *Игумнов О.А.* Социальный капитал в социологическом дискурсе: теоретические подходы и управленческий контекст: монография. Саратов: КубиК, 2020. 250 с.
9. *Игумнов О.А.* Становление концепций социального капитала: обзор теоретических подходов // Социология. 2019. № 1. С. 41–49.
10. *Козловски П.* Принципы этической экономики / Пер. с нем. СПб.: – М.: Республика, 1998. 368 с.
11. *Козловски П.* Этика капитализма. Эволюция и общество: Критика социобиологии: пер. с нем. СПб.: Экономическая школа, 1996. 159 с.
12. *Куинн Р.* Позитивная организация: Освобождение от стереотипов, принуждения, консерватизма / Пер. с англ. М.: Олимп-Бизнес, 2017. 208 с.
13. *Маилян Ф.Н.* Роль социального капитала в процессе формирования и реализации человеческого капитала // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 1 (17). С. 51–62.
14. *Осипов Ю.М.* Хозяйство. Экономика // Философия хозяйства. 2000. № 1. С. 208–228.
15. *Попов В.Г., Климов В.Н.* Социальная сущность предпринимательства: проблемы становления в условиях общественной трансформации // Социум и власть. 2012. № 1 (33). С. 14–18.
16. Предпринимательский тип хозяйствования / В.А. Швандар, В.Я. Горфинкель, М.Г. Лапуста и др. М.: Путь России: Эконом. лит., 2002. 230 с.
17. *Платонова Е.Д.* Об общенаучных подходах к исследованию конкуренции и конкурентных отношений // Современная конкуренция. 2007. № 4 (4). С. 104–113.
18. *Платонова Е.Д.* Предпринимательская активность в системе категорий теории предпринимательства // Актуальные вопросы экономических наук. Новосибирск: НГТУ, 2011. С. 102–106.

19. *Родионова Н.В.* Теория и методологи исследования взаимосвязи экономических и социальных показателей в системах управления предприятиями: монография. М.: Инфра-М, 2017. 317 с.

20. Рыночное предпринимательство: теоретические основы и практика регулирования: учеб. пособие. М.: Институт междунар. права и экономики, 1994. 267 с.

21. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов. М.: Соцэкгиз, 1962. 684 с.

22. *Хайек Ф.* Конкуренция как процедура открытия // *Мировая экономика и международные отношения.* 1989. № 12. С. 5–14.

23. *Шумпетер Й.* Теория экономического развития. М.: Прогресс, 1982. 455 с.

24. *Driver M.* An Interview with Michael Porter: Social Entrepreneurship and the Transformation of Capitalism // *Academy of Management Learning and Education.* 2012. Vol. 11. № 3. Pp. 421–431.

25. *Drucker P.* The Practice of Management. New York, NY: Harper & Brothers, 1954. 397 p.

26. *Porter M.E., Kramer M.R.* Greeting Shared Value // *Harvard Business Review.* 2011. № 89. (1/2). Pp. 62–77.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.98.15.025

**Игумнов О.А.,**

кандидат педагогических наук, доцент;  
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

oa.igumnov@mpgu.su

## **Социальный капитал российских организаций и концепция социальной солидарности: ценностные ориентиры и механизмы формирования**

**Аннотация:** в статье предложен авторский подход, основанный на представлении об организационном социальном капитале как объекте изучения, не сводимом к сумме индивидуальных социальных капиталов или

к общественному социальному капиталу. Представлено понимание организационного социального капитала как организационного ресурса, обладающего содержательной и типологической сложностью. Социальная солидарность рассматривается с позиций глобального цивилизационного кризиса, демонстрирующего исчерпанность модели западного развития. Отсутствие ясных ориентиров социального движения, дефицит «духовных скреп» формирует ситуацию поиска практико-ориентированного концепта. Один из таких концептов – идея солидарного общества, в основе которого лежит принцип: «жить не для себя, не для других, а со всеми и для всех». Солидарное общество представляет собой альтернативу обществу индивидуализированному, разорванному, атомистическому и основано на общности ответственности. Процессы формирования социального капитала и солидарного общества схожи, поскольку исходят из сущности социального закона: первичны социальные отношения, вторичны социальные институты, третичны – организации. И социальный капитал, и социальная солидарность основаны на первичности социальных отношений. Общность основания позволяет рассматривать указанные феномены как взаимосвязанные и в значительной мере взаимообуславливающие тренды социального развития.

**Ключевые слова:** социальный капитал; солидарное общество; социальные связи; новая рефлексивность; имитационные практики; позитивная корпоративная культура.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.98.15.025**

**Oleg Igumnov,**  
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
oa.igumnov@mpgu.su

### **Social Capital of Russian Organizations and the Concept of Social Solidarity: Value Orientations and Mechanisms of Formation**

**Abstract:** the article suggests the author's approach based on the organizational social capital idea as an object of study that is not reduced to the sum of individual social capitals. An understanding of organizational social capital as an organizational resource with content and typological complexity is presented. Social solidarity is viewed from

the perspective of a global civilizational crisis that demonstrates the exhaustion of the Western development model. The lack of clear guidelines for the social movement, the lack of “spiritual bonds” creates a situation of searching for a practice-oriented concept. One of these concepts is a solidary society idea which is based on the principle: “live not for yourself, not for others, but with everyone and for everyone”. A solidary society is an alternative to an individualized, broken, and atomistic society because of it is based on shared responsibility. The processes of social capital and solidary society formation are similar in essence since they proceed from the essence of the social law: primary social relations, secondary social institutions, and tertiary organizations. Both social capital and social solidarity are based on the primacy of social relations. The common ground allows us to consider these phenomena as mutually interrelated and largely mutually determining social development trends.

**Keywords:** social capital; solidary society; social connections; new reflexivity; imitation practices; positive corporate culture.

Наряду с концепциями человеческого и культурного капиталов, концепция социального капитала обладает большим потенциалом объяснения не только неодинаковой результативности экономической деятельности индивидов, но и фундаментальных сторон продуктивности коллективной человеческой деятельности как таковой, в самых различных ее формах. С момента своего появления эта концепция не была простым перенесением экономических категорий на исследование социальных процессов. К настоящему времени теоретическая проработка концепции социального капитала продолжается в направлении систематизации способов его проявления, включая определение его структуры, механизмов воспроизводства и функций.

Термин «социальный капитал» нередко используется как широкая концептуальная метафора, используемая различными исследователями для объяснения социальных факторов эффективности экономической и других видов коллективной деятельности. Метафоричность термина и его многозначность дают возможность выявлять пересечения теоретических подходов и на этой основе интегрировать научные результаты исследований указанного конструкта.

Однако социальный капитал не следует сводить к какому-либо компоненту социальной структуры, социальных отношений или поведения – социальным сетям, социальным связям, нормам или взаимной поддержке. Социальные сети являются источником социального капитала, однако не все типы сетей выступают в этом качестве.

Социальные связи, не будучи оформлены в определенный тип структуры, не опирающиеся на подкрепляемые нормы, исполняемые ожидания и обязательства, не становятся социальным капиталом. Вне системы социальных связей и определенные нормы и ценности, также не являются социальным капиталом, а выступают в качестве атрибутов нормативной среды общества и ценностных характеристик индивидов.

В самом общем смысле организационный социальный капитал, по нашему мнению, логично трактовать как организационные возможности, определяемые наличием и характером социальных связей между работниками и не связанные непосредственно с функционально обусловленной деятельностью [1, с. 59].

Организационный социальный капитал – не просто теоретическая конструкция, но самостоятельный и содержательный организационный феномен, воздействующий на функционирование организации и решение управленческих задач именно как особый тип ресурса, имеющий экономическую ценность, то есть именно как особый вид капитала. Этот вид организационного ресурса – интегральный результат различных аспектов социальных связей и взаимодействий, определяющим возможности их практического использования при решении организационных задач.

Социальный капитал пронизывает все организационные отношения и рабочие процессы, и никоим образом не может рассматриваться как своего рода «непрофильный актив», являющийся нагрузкой по отношению к основным бизнес-процессам. Социальный капитал определяет эффективность организационных коммуникаций, способность коллективно решать рабочие задачи, генерировать и реализовывать инновации, – то есть эффекты, играющие фундаментальную роль в организационной продуктивности и эффективности. Его формирование в качестве интегрального феномена зависит от широкого спектра организационных условий, начиная от характера организации труда и заканчивая корпоративной культурой. Это легитимирует отношение к социальному капиталу как к самостоятельному объекту стратегического управления, не сводимому ни к корпоративной социальной ответственности или социальной политике, ни даже к управлению человеческими ресурсами.

Социальный капитал в исследованиях П. Бурдые определяется как «агрегация действительных или потенциальных ресурсов, связанных с включением в прочные сетевые или более-менее институционализированные отношения взаимных обязательств или признаний» [9, р. 248].

Одновременно П. Бурдые отмечает, что «выгода, которая аккумулируется благодаря членству в группе, является базой возможной солидарности» [9, р. 249]. В подходе П. Бурдые социальные взаимодействия *ipso facto* обеспечивают индивидам доступ к ресурсам социальных групп. Формируясь целенаправленно, социальный капитал представляет собой меняющийся результат коллективистских человеческих отношений, позволяющий улучшать качество жизни и качество социальных отношений, которое в исследованиях В.П. Бабинцева и др. понимается как «степень солидарности граждан, достигнутая в рамках существующего правового поля и при условии соблюдения нравственных норм» [7, с. 159].

В основе солидарного общества лежат идеи доверия и солидарности. Доверие понимается как готовность к конструктивному взаимодействию, основанному на взаимном ожидании аналогичных действий других субъектов. Солидарность можно определить как деятельное сочувствие интересам других и единодушие с ними.

Активизация формирования социального капитала требует решения ряда проблем, негативно воздействующих на современное российское общество. На макроуровне это проблемы трансформации морально-нравственных ценностей, отсутствия единой общественной идеологии, несовершенства законодательства и правовых норм, атомизации и индивидуализации сознания граждан, неравных условий доступа к материальным, социальным и культурным благам. Негативное влияние указанных проблем проявляется в нарушениях социальных норм, правовом нигилизме, росте недоверия к власти, пренебрежении ценностями морали и нравственности, социальной фрустрации и ослаблении социальной и национальной солидарности.

На мезо- и микроуровнях развития социального капитала основными проблемами видятся отсутствие честной конкуренции, недостаточный уровень социальной ответственности, межличностное и институциональное недоверие, ослабление (а иногда и утрата) семейных ценностей, агрессивная экспансия культуры потребления.

По мнению российских исследователей, с которым мы солидарны, недостаточно активное накопление социального капитала в России обусловлено отсутствием социального единства. Так, по мнению Х.А. Кобелевой, для того чтобы «внести вклад» в социальный капитал, человеку необходимо адаптироваться к моральным нормам определенного сообщества и усвоить господствующую в нем систему ценностей, правил и норм. В противном случае человек в своей повседневной деятельности

будет поступать эгоистически, пренебрегая нормами общественной морали, в результате чего будет происходить накопление лишь «негативного» социального капитала и усиление межличностного недоверия в обществе [2, с. 75–77].

Сходной позиции придерживается и В.В. Петухов, отмечающий, что «российский индивидуализм – это индивидуализм людей, столкнувшихся с тяжелыми проблемами выживания, поэтому он и не дает пока импульсов к различным формам гражданской и профессиональной консолидации и солидаризма» [6, с. 13]. Распространение указанного типа индивидуализма в обществе заключается в его способности усиливать межличностное и институциональное недоверие.

Глобальный цивилизационный кризис продемонстрировал исчерпанность модели западного развития, основанного на индивидуализме и понимании прогресса как трансформации форм воздействия власти на социальных субъектов. Еще на Всемирном экономическом форуме в Давосе в 2012 г. было отмечено, что капиталистическое развитие себя исчерпало, а общество потребления обречено в связи с дефицитностью ресурсов, а в 2013 г. там же было заявлено, что «мир беременен новым экономическим порядком».

Россияне – идейная социальная общность, которой нужны ясные ориентиры социального движения. Последние двадцать лет российское общество находится в плену либерального дискурса, основанного на соперничестве атомизированных индивидов. При этом в нашем представлении в российской традиции целое значит больше, чем единичное. Российский народ – общинный, коллективистский – не может жить комфортно, когда кому-то плохо, что не в полной мере соответствует модели гражданского общества, основанного на либеральной идее. Иная система ценностей противоречит ценностям российского общества. Либеральный дискурс «разъедает» эти традиционные ценности. Это вызывает делигитимацию власти, жизнь по принципу: «слушаем, но не делаем».

Вместе с тем, по мнению Ф. Фукуямы, Россия, как и «некоторые другие бывшие коммунистические страны», относится к числу подлинно индивидуалистических обществ, «члены которых не умеют объединяться друг с другом» [8]. В понимании Р. Патнэма, «не только Россия, а почти все бывшие коммунистические страны имели слабые традиции гражданского общества до прихода коммунизма, а тоталитарное правление свело на нет даже этот ограниченный запас социального капитала» [5]. Т. Николс сделал вывод о современной России как стране, «испытывающей



практически полное отсутствие социального капитала», и что «в этом дефиците заключается наиболее исчерпывающее объяснение ее проблем» [10]. Выводы, представленные в исследованиях указанных авторов, относятся к проблемам развития социального капитала, специфичных больше для советского общества, но, тем не менее, они представляются не вполне объективными в силу неверных посылок, на которых они основаны.

Понятие «социальный капитал» в контексте представленных исследований трактуется излишне узко, без должного учета социальной, культурной и духовной составляющих.

Данные исследований показывают в целом достаточно согласованную характеристику российской культурной модели, которая напрямую отражается на регулировании социальных отношений в организации, и соответствует выводам относительно современного состояния общественного социального капитала. В целом, действие социокультурных факторов, характерных для российской модели ценностей, можно охарактеризовать как скорее неблагоприятное для формирования организационного социального капитала. Высокая дистанция власти, доминирование ингрупповой формы коллективизма, отсутствие выраженных просоциальных установок в отношении людей за пределами ближнего круга ограничивают возможности развития социального капитала именно как организационного и корпоративного ресурса.

Однако было бы некорректно автоматически переносить эти выводы, полученные на основе анализа внешней среды, непосредственно на уровень конкретной организации. Внутренняя культурная гетерогенность российского общества, специфика разных отраслей и типов организаций, разнообразие управленческих инструментов воздействия на корпоративную культуру и социальный капитал требуют рассматривать приведенные факты именно как характеристику условий их развития, но не как детерминанту. Анализ и изучение конкретных организационных контекстов и управленческих практик – необходимое следующее звено, позволяющее понять возможности и механизмы развития социального капитала организации в преимущественно неблагоприятных внешних условиях.

Социальный капитал, сформированный в советский период российской истории, не сводился к приращению экономических благ, но он обеспечил ряд существенных положительных результатов в форме коллективизма, идеологического единства, социальной целостности,

нравственной культуры, которых в значительной степени недостает современному российскому обществу.

Современное российское общество, по нашему мнению, характеризуется следующими чертами: аморфностью, деморализацией, разбалансированностью духовной сферы, утратой доверия к власти и целенаправленным формированием общества потребления. Утрачено понимание того, что сознание, совесть, душа лежат в плоскости человека, а потребности – вне его. В обществе всегда есть «соль земли», те, на ком и за счет кого держится социум (примерно 2–4% населения). При уменьшении культурного слоя «соль земли» не способна сохранить духовные основы.

Дефицит «духовных скреп» и отсутствие национальной идеи привел к ситуации, в которой возникает потребность в практико-ориентированном концепте. Одним из таких концептов является идея солидарного общества, предполагающего улучшение качества межличностных отношений как основы социального капитала. Идея солидарного общества не направлена на создание «рая на Земле», она предполагает реальные действия, которые не выходят за рамки имеющихся ресурсов. В этом смысле такое общество исторически преемственно российскому и советскому обществу и идее соборности.

Солидарное общество не требует полного равенства: человек не должен себя чувствовать одиноким, брошенным и не востребуемым. Речь идет об изменении «температуры» человеческих отношений. В этом отношении солидарное общество представляет собой альтернативу обществу индивидуалистическому, разорванному, атомистическому. «Жить надо не для себя (эгоизм), не для других (альтруизм), а со всеми и для всех», – отмечал русский философ Н.Ф. Федоров. Солидарное общество представляет собой совокупность человеческих потенциалов, основанных на общности ответственности и единстве многообразия.

Идея формирования солидарного общества и социального капитала во многом отражает тенденцию к становлению нового типа рефлексивности в условиях новой социальной среды, обусловленную рядом обстоятельств. Как полагает британский социолог М. Арчер, «рефлексивный императив <...> распространяется на принципиально новые реалии: жизненно важные структуры обретают транснациональное расположение, а культурная система расширяет рефлексивные возможности посредством перехода от разнообразия до стимулирования еще большего разнообразия» [3, с. 4]. Отметим, что прежде рефлексивность рассматривалась как существенно значимая способность личности, а в настоящее время

она становится свойством социума; средством формирования творческого взаимодействия с окружающими на основе конструктивного осмысления реальности, что способствует приращению социального капитала.

Интересная попытка решения проблемы социальной солидарности была предпринята в Белгородской области, где в 2011 г. была разработана и утверждена Концепция программы «Формирование регионального солидарного общества», под которым понимается «система межличностных и межгрупповых отношений субъекта Российской Федерации, основанная на осознании их участниками общности идеологии, интересов, ценностей и жизненных смыслов, взаимной поддержке, лояльности и сотрудничестве в достижении позитивных общественно значимых целей» [4]. Основными компонентами солидарного общества, по мнению авторов Концепции, являются:

1. *главная идея и стратегическая цель*, вокруг которых возможна солидаризация;

2. *ценности*: солидарное общество – это общество с четко артикулированными базисными ценностями и смыслами, которые должны быть приняты большинством населения, преобразованы в цели социального развития и трансформированы в доступную символическую форму. Солидарное общество не представляет собой тоталитарный, абсолютно монолитный в ценностном отношении социальный объект. Оно основано на принципе: чтобы общество было солидарно, оно должно быть едино в главном и многообразно в частностях.

3. *нормы*: для солидарного общества необходима четкая формулировка личностных и социальных норм и различные формы нормативной регуляции:

4. *коллективы*, составляющие организационную (институциональную) структуру солидарного общества.

Идея солидарного общества основана на социальном законе, устанавливающем первичность социальных отношений, вторичность институтов и третичность организации. Появление идеи солидарного общества обозначает определенную точку бифуркации: либо уйти в теоретизирование, либо разрабатывать конкретные социальные технологии. Идею солидарного общества следует «опустить» на уровень обыденности существования социальных субъектов посредством конкретных социальных технологий, разработка которых представляет серьезную социальную проблему и определенные риски в связи с их социальной новизной,

возможной тенденцией к имитационным практикам (подмене реальной деятельности отчетами и бумаготворчеством) и недостаточностью профессионализма исполнителей, использующих традиционные формы социального взаимодействия: либо давление, либо манипуляции.

Под имитационными практиками понимается система действий, в результате которых реальные значения и смыслы замещаются и подменяются формальным восприятием операций и процедур, сопровождаемым их демонстрацией, декларацией и декорацией. Избежать имитации позволят преодоление двоемыслия в понимании концепта «солидарное общество»; системность работы на институционализированную концепцию солидарного общества; преодоление номадического подхода в реализации идеи солидарного общества.

Социальные технологии формирования солидарного общества исходят из новой парадигмы понимания объекта социологического исследования – общества, которое понимается как текучее, подвижное, перформативное, что требует новых понятий и концептов. В частности, идеи социального капитала и солидарного общества, как взаимообуславливающие друг друга, должны быть интериоризированы всеми акторами социального пространства: населением, властными структурами, бизнес-сообществом, общественными организациями. Это позволит преодолеть взаимное недоверие и диссонанс смыслов, исключить неадекватную интерпретацию.

Не менее важно создание организационного механизма формирования солидарного общества. Этому должен предшествовать анализ научного и кадрового потенциала обеспечения жизнеспособности такого механизма. Инфраструктурное обеспечение проекта формирования солидарного общества составляет мониторинговые структуры, аналитический центр, информационная система, работающая на принципах Big Data.

Реализация столь значимого социального проекта как солидарное общество позволяет поставить вопрос о его эффектах. Можно предположить, как минимум, три уровня проявления таких эффектов:

- формирование плодотворного внутриорганизационного климата, позитивной корпоративной культуры, в рамках которой подчиненные выступают как сотрудники в достижении целей организации и понимают свою ответственность за результаты;
- формирование новой модели развития, основанной на традициях, артикулированных целях, использовании преимущественно внутренних

ресурсов и активном участии граждан в решении вопросов развития социума [8, с. 163].

Подводя итог, отметим, что воплощение в реальную практику параллельных нелинейных процессов формирования социального капитала и солидарного общества представляет собой сложный социальный проект. В этом качестве успешность его реализации будет определяться применением проектного подхода.

### *Литература:*

1. *Игумнов О.А.* Концептуальная модель социального капитала как источника внутренних организационных возможностей. ПОИСК: Политика. Обществоведение. Искусство. Социология. Культура. 2019. № 4 (75). С. 58–66.

2. *Кобелева Х.А.* Проблема формирования социального капитала в современной России // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. «История. Политология. Социология». 2015. № 3. С. 75–77.

3. *Кравченко С.А.* К итогам VII конференции Европейской социологической ассоциации: тематические, теоретические и методологические новации // Социологические исследования. 2008. № 2. С. 4–9.

4. О концепции Программы «Формирование регионального солидарного общества». Распоряжение губернатора Белгородской области от 3.05.2011 № 305р // Консорциум.Кодекс. Электронный фонд. URL: <http://docs.cntd.ru/document/444859915> (дата обращения: 05.05.2020)

5. *Патнэм Р.* Чтобы демократия сработала. Гражданские традиции в современной Италии. М.: Ad Marginem, 1996. 288 с.

6. *Петухов В.В.* Общественная и политическая активность россиян: характер и основные тенденции // Мониторинг общественного мнения. 2003. № 5–6 (67–68). С. 4–13.

7. *Ушамирская Г.Ф., Бабинцев В.П., Бабинцева Е.И.* Формирование социетального сообщества как проблема региональной стратегии развития // Регион: экономика и социология. 2010. № 4. С. 154–166.

8. *Фукуяма Ф.* Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию. М.: АСТ, 2004. 730 с.

9. *Bourdieu P.* The forms of capital // Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education / Ed. by J. Richardson. N.Y.: Greenwood Press, 1986. Pp. 241–258.

10. *Nicols T.* Russian democracy and social capital // Social science information. 1996. Vol. 35. № 4. Pp. 631–664.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.85.59.026**

**Гончар М.В.,**

кандидат педагогических наук,  
заведующая кафедрой управления  
образовательными системами имени Т.И. Шаповой,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
mv.gonchar@mpgu.su

**Усков С.В.,**

кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры управления  
образовательными системами имени Т.И. Шаповой,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
sv.uskov@mpgu.su

## **Экспертиза как компонент подготовки к принятию управленческих решений в образовании**

**Аннотация:** в меняющихся условиях экспертиза на всех уровнях управления образованием становится компонентом процессов принятия решений, все более определяющим их качество. В этой связи экспертная деятельность в образовании получает развитие и обособливается в отдельный тип профессиональных задач, требующий от субъектов экспертной деятельности овладения специальными компетенциями. Успешная подготовка руководителей и организаторов образования к экспертной деятельности может быть реализована в магистратуре по направлению «Педагогическое образование», а также в рамках направления «Государственное и муниципальное управление» с опорой на андрагогический

подход и встраивание экспертных технологий в учебную и исследовательскую работу обучающихся.

**Ключевые слова:** экспертиза в образовании; управление образованием; принятие управленческих решений; андрагогический подход; магистратура; педагогическое образование.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.85.59.026**

**Maria Gonchar,**  
Ph.D. in Pedagogics,  
Head of the Department of educational  
systems management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
mv.gonchar@mpgu.su

**Sergey Uskov,**  
Ph.D. in Pedagogics, MBA,  
Associate Professor of the Department of educational  
systems management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
sv.uskov@mpgu.su

## **An Expertise as a Part of Decision-making Training for Educational Management**

**Abstract:** while uncertainty at all levels of educational management, the expertise increases its influence on the quality of decision-making processes and results. Therefore, the educational expert activity is developing and completed as a separate type of professional tasks. It requires subjects of expertise to master special competencies. Successful training for educational managers to expert activities can be implemented through the master's degree programs on pedagogy and public administration if it bases on andragogical approach and uses expertise as a part of studying and research.

**Keywords:** educational expertise; educational management; decision-making; andragogical approach; master's degree program; pedagogical education.

*«Управленческая деятельность директора школы – это специфический вид педагогического труда, который по своей сущности имеет исследовательскую направленность».*

Т.И. Шамова [18]

В современных многофакторных меняющихся условиях порядка двух третей решений на разных уровнях управления образованием – от внутриинституционального (в управлении структурными подразделениями, проектными офисами, отдельными образовательными программами и проектами) до межинституционального (сетевое взаимодействие, социальное и частно-государственное партнерство, профессионально-общественная аккредитация, общественные и наблюдательные советы и т. п.) и надинституционального (муниципальный, региональный, ведомственный, федеральный уровни управления образованием) – принимаются впервые, не являются типовыми [7; 16].

В этих условиях роль экспертного сопровождения и его влияние на качество принимаемых решений, а вместе с ним – ответственность и технологичность взаимодействия субъектов экспертной деятельности все более возрастают. Сегодня в образовании процедуры аттестации, лицензирования и аккредитации, грантовые и закупочные конкурсы, процессы разработки и реализации образовательных программ, программ реформирования и развития, нормативных документов предусматривают обязательное применение экспертизы. Продвижение в гуманитарных научных исследованиях в условиях открытости, плюрализма и постиндустриальной глобализации также недостижимо без использования экспертных механизмов и технологий [20]. Рассматривая взаимосвязь функций управления образовательными системами [19, с. 21–22], мы видим, что экспертное сопровождение «встроено» в эту систему и является существенной частью информационно-аналитической основы ее продуктивного функционирования.

Вместе с тем, оставаясь частью управленческого цикла, экспертиза в XXI веке оформляется как отдельный вид профессиональной деятельности (тип профессиональных задач, обобщенную трудовую функцию).

Понятие «экспертиза» подробно разработано и широко применяется в юриспруденции. В рамках теоретико-правового исследования М.В. Кострицкая [11], определяя экспертизу законопроектов как



«имманентную фазу законотворчества», тем не менее выделяет ее в качестве отдельного вида профессиональной деятельности. В подтверждение и развитие этого подхода автор определяет виды, специфические компоненты и собственное содержание законопроектной экспертизы.

Ряд положений и выводов автора применим к более широкому классу профессиональных экспертных задач: экспертиза рассматривается как особого рода исследовательская деятельность, включающая три стадии – программно-организационную, предметно-оценочную, заключительную. Ключевая часть экспертной деятельности представляет собой особое рода исследование в области объекта экспертизы. Его особенность определяется в первую очередь целями и задачами как самого объекта, так и системы, в которую он входит, прикладным характером результатов как руководства к управленческому действию. Его проводят с помощью специальных методов лица, компетентные как в области этого объекта, так и соответствующих стандартов и методов исследования. Исследование завершается составлением экспертного заключения – основания для принятия управленческого решения.

На последнем этапе особое значение приобретает коллегиальность, организация и умение вести диалог при выработке решения. М.В. Кострицкая, ставя вопрос о полноте ответственности эксперта, обосновывает необходимость сдачи квалификационного испытания для получения возможности занимать экспертную позицию. Наряду с требованиями, предъявляемыми к квалификации эксперта как субъекта экспертного исследования, прослеживается отдельная роль организатора экспертизы, наличие особых требований к его деятельности и квалификации.

Статьей 94 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» закреплено понятие «педагогическая экспертиза» по отношению к принимаемым и действующим нормативным правовым актам. Во исполнение данной статьи на федеральном уровне определены порядок проведения педагогической экспертизы, правила включения в число экспертов данного вида экспертизы, предусматривающие в том числе подтверждение требуемой квалификации, формат заключения, готовящегося по итогам такой экспертизы.

Педагогическая экспертиза в трактовке данной статьи, с одной стороны, дополняет экспертную законопроектную деятельность в понимании, предложенном М.В. Кострицкой [11], еще одним видом, то есть представляет собой педагогическую законопроектную экспертизу. С другой стороны, применяемая в соответствии с законом нормативная

трактовка сужает значение понятия «педагогическая экспертиза» по сравнению с применяемым в науке и на практике.

По нашим руководством магистрант программы «Экспертная деятельность в сфере образования» О.Э. Ломова [12] исследовала научные подходы к понятию «педагогическая экспертиза», виды педагогической экспертизы, и на основании их обобщения обосновала более полную в плане описания существующей практики и более точную в части охвата объектов, определения целей, результатов и методов этой деятельности дефиницию соответствующего термина. Эта дефиниция полезна для формирования квалификационных требований к субъектам востребованной на практике экспертной деятельности. Еще более широким и полным по охвату интересующих нас объектов экспертизы выступает «образовательная экспертиза» или «экспертная деятельность в сфере образования». Ее как отдельный вид профессиональной деятельности в сфере образования описали магистрант А.В. Евстратикова и профессор МПГУ Е.Л. Болотова [8] в ходе учебно-научного сотрудничества в рамках реализации названной образовательной программы. Авторы также обосновали вывод о центральном месте и специфике исследования как системообразующего компонента этой деятельности.

Систематизировав научные подходы к проектированию профессиональных образовательных программ, практику их профессионально-общественной аккредитации, в ходе магистерского исследования О.Э. Ломова [13] выделила и описала экспертную составляющую алгоритма проектирования образовательной программы. В этой, как и в ряде других аналогичных исследовательских работ, проявилась двойственность экспертной деятельности, востребованность на разных этапах формирования управленческих решений и разработки практических продуктов для системы образования как внешней, так и внутренней экспертизы.

В рамках алгоритмов, описанных О.Э. Ломовой, роль внешних экспертов осуществляют работодатели, потенциальные заказчики результатов реализации программы; роль внутренних экспертов выполняют сотрудники организации по должности и/или в качестве участников соответствующих рабочих групп, методических объединений и экспертных советов внутри организации и ее подразделений. Внешняя по отношению к организации экспертиза разрабатываемых и реализуемых образовательных программ также может быть ведомственной, проводимой органами, осуществляющими контроль и надзор в сфере образования, с привлечением экспертов, работающих в системе, а также профильной,

проводимой федеральными учебно-методическими объединениями с привлечением аналогичных экспертов. Черты и внешней, и внутренней экспертизы приобретает участие в управлении качеством образования, студентов, которые в этом случае также должны приобрести соответствующую экспертную квалификацию [14].

В субъектах Российской Федерации, муниципальных системах, образовательных и профессиональных ассоциациях, при выполнении национальных, ведомственных, территориальных, профильных, инициативных проектов развития образования, реализации современных технологий методического сопровождения работников и команд в системе образования также широко применяются организационные технологии экспертизы инноваций, разработок, практик.

В частности, описан опыт экспертной поддержки развития сельских школ в Нижегородской области [10], реализации экспертно-конкурсных механизмов оказания методической поддержки образовательным инновациям в Липецкой области [2], развития регионального сетевого экспертного сообщества как ресурса профессионального развития педагогов в Челябинской области [5], повышения качества экспертизы и соответствующей компетентности экспертов как фактора успешной аттестации педагогов Архангельской области [17]. В этих условиях при подготовке работников системы образования, управленцев всех уровней, начиная с педагогического менеджмента, считаем важнейшим основанием постулаты Т.И. Шамовой о сущности педагогического труда и деятельности руководителя образования. Переосмысливая обозначенную еще более полувека назад Д. Бэллом позицию о формировании нового политического «экспертного» класса, Т.И. Шамова подчеркивает экспертную составляющую основной педагогической деятельности, важность самоэкспертизы и взаимоэкспертизы в деятельности педагогов. Также Т.И. Шамова обращает наше внимание на необходимость усилить исследовательскую направленность управленческой деятельности как необходимое условие ее качества [18].

Распространяя ситуацию экспертного сопровождения проектирования и реализации образовательных программ на широкую совокупность объектов образовательной экспертизы, мы приходим к выводу, что в образовании значительное число современных профессиональных задач сопряжено с экспертной деятельностью или можно непосредственно отнести к таковой; действует значительное число экспертов, и иных профессионалов, которым необходимы в работе экспертные компетенции,

формальных и неформальных экспертных сообществ, всем участникам которых для успешного осуществления экспертных действий также требуется соответствующая квалификация. Кроме того, на поле образовательной экспертизы действуют организационные подразделения, а в ряде случаев целые организации-операторы, как государственные, так и частные. Все работы, которые можно отнести к экспертизе в сфере образования, как и виды законопроектной экспертизы, включают программно-организационный, предметно-оценочный этапы и этапы подготовки экспертных заключений и оснований для управленческих решений.

Вместе с тем лишь один вид экспертной деятельности в настоящее время операционально описан в форме профессионального стандарта – эксперт по в сфере закупок [15]. Этот стандарт в качестве функциональных компонентов деятельности эксперта устанавливает как консультационную деятельность, так и непосредственно проведение экспертизы на разных этапах – техническом и содержательном, организацию экспертизы. Причем консультативная часть предусматривает не только консультирование по процедуре закупок (что предполагает доскональное и актуальное ее знание), но и мониторинг рынка в области предмета закупок – то есть систематизация, обобщение, получение обоснованной информации об актуальном уровне развития предмета экспертизы, конкурентном поле, сложившемся уровне развития и требований к качеству продукта. Это подтверждает правильность выделения нами содержательной и организационной сторон экспертной деятельности и соответствующей квалификации и должно быть учтено при подготовке к экспертной деятельности и в сфере образования.

Осмыслив подходы, реализованные в профессиональном стандарте, обобщив теорию и практику экспертной деятельности в сфере образования, а также с учетом мнения студентов, выпускников и работодателей (профессиональных сообществ) магистерских программ, реализуемых на кафедре управления образовательными системами имени Т.И. Шамовай, в магистратуре «Экспертная деятельность в сфере образования» мы выделили два основных типа профессиональных задач, к решению которых считаем необходимым готовить магистрантов. Это, во-первых, методический, связанный с системным представлением об образовании, его феноменах, их характеристиках, свойствах, параметрах, внутренних и внешних факторах развития. Во-вторых, организационно-управленческий, который с одной стороны – организационной – направлен на развитие умения разработать и реализовать экспертную процедуру,

адекватную объекту и задачам экспертизы, а с другой – управленческой – служит надстройкой над методическим аспектом деятельности эксперта: позволяет определять ресурсы развития экспертируемого феномена; при формировании критериев и процедур экспертизы ориентировать образовательную систему на развитие, осуществляя функции опережающего управления, тем самым выстраивать формирующую экспертизу, каковой и должна быть экспертиза в сфере образования по своей педагогической сущности. Тем самым в программе последовательно раскрывается педагогический потенциал экспертной деятельности в сфере образования, реализуется ее роль и возможности в управлении качеством образования.

Это позволило нам следующий набор профессиональных компетенций как требований к результатам освоения магистратуры, отражающих требования к профессиональной деятельности в области педагогической экспертизы в рамках закрепленных в новой редакции стандарта и образовательной программе типов задач профессиональной деятельности:

В части методического типа:

- готов к разработке и использованию современных методов педагогических измерений образовательных результатов, в том числе, разработке и использованию компетентностно-ориентированных оценочных средств;
- готов к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность;
- готов к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области.

В части организационно-управленческого типа:

- готов к освоению и применению современных технологий организации и оценки качества образовательной деятельности, в том числе, в реальной и виртуальной среде;
- готов к осуществлению комплексной гуманитарной экспертизы образования на основе междисциплинарной методологии;
- способен к прогнозированию и управлению конфликтами;
- способен приобретать и использовать организационно-управленческие навыки в профессиональной и социальной деятельности.

Предлагаемые профессиональные компетенции дополняют совокупность избранных универсальных компетенций в соответствии с новой редакцией федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования – магистратуры (так называемых ФГОС 3++) и общепрофессиональных компетенций по направлению 44.04.01. «Педагогическое образование», которые составляют базис педагогической экспертизы. Если же говорить о более широком спектре задач экспертной деятельности в сфере образования, то целесообразно опираться и на компетенции, закрепляемые федеральным государственным стандартом высшего образования по направлению 38.04.04 «Государственное и муниципальное управление» в рамках реализуемого нами профиля «Управление системами образования» [6].

Обосновывая содержание этой программы, мы уделили внимание управленческой стороне подготовки, обосновав необходимость включения в нее модуля по изучению образования как объекта управления. В магистратуре по профилю «Экспертная деятельность в сфере образования» наряду с иной спецификой технологического, операционно-организационного блока, видоизменяется и содержательный блок. Через предлагаемый нами комплексный подход к формированию курсов по выбору обеспечивается возможность формирования нескольких образовательных траекторий с использованием системы мэйджора и майнора. Этот подход предполагает, что наряду с кратким социально-гуманитарным модулем студенты осваивают оба подпрофиля – методический и организационно-технологический – на базовом уровне и с помощью курсов по выбору один из них – на углубленном уровне в зависимости от профессионального опыта и проработки ближайших карьерных перспектив. Также содержание образования в рамках методического блока индивидуализируется в зависимости от институциональной позиции обучающегося в системе образования.

При этом ключевую роль в организации обучения играют образовательные технологии, применяемые на всех компонентах образовательной программы. При их отборе мы ориентируемся на андрагогический подход и его операциональные принципы, сформулированные С.И. Змеевым [9], в первую очередь, на принципы контекстности и рефлексивности. В частности, эти принципы реализуются при организации практической работы с привлекаемым для обучения материалом, в том числе с использованием технологий «перевернутый класс», кейс-стади и мастерских. В учебные занятия включаются блоки внутренних и внешних учебных

экспертиз, экспертные семинары, методы экспертных оценок, технология «образовательного контракта» [9]. В дистанционном режиме с использованием информационно-образовательной системы МПГУ применяются методы экспертных оценок, само- и взаимоэкспертизы с использованием возможностей электронных форумов [3].

Исследуя организационную составляющую экспертизы для решения образовательных задач в современных условиях «встроенного обучения» мы с соавторами [1] предложили основанный на андрагогическом подходе механизм формирования и описали адекватные экспертной задаче (экспертируемому образовательному объекту) компоненты, критерии и процедуры экспертизы, что также может быть использовано при подготовке организаторов экспертизы в образовании и находит отражение в организации теоретического и практического обучения, учебной исследовательской работы.

В рамках управления самостоятельной работой студентов внедряется система информационного поиска для формирования актуальных представлений о сущности и современных и перспективных требованиях к объекту. В этом аспекте она перекликается с задачей мониторинга рынка в рамках профессионального стандарта эксперта. С этой целью на первом курсе студентам предлагается соответствующая курсовая работа, нацеливающая их на освоение экспертно-поисковых компетенций и формирование необходимой системной информации об объекте экспертного исследования. Логически продолжает эту деятельность курсовая работа в третьем семестре, нацеленная на комплексное формирование умения разработки и организации развивающей экспертизы, адекватной экспертируемому объекту. Механизм предъявления и защиты курсовых работ также позволяет дополнительно нарабатывать и осмысливать опыт участия в экспертизах с привлечением работодателей, других внешних и внутренних экспертов.

Применяется андрагогический подход и к организации практик. В рамках программы предусматриваются как методическая, так и технологическая практика в области объекта исследования студентов. Особым образом, в соответствии с особенностями экспертного исследования, мы считаем необходимым выстроить практику «научно-исследовательская работа» и подготовку практико-ориентированной магистерской диссертации. Это обуславливает и профильную специфику организации обучения по дисциплине «Методология исследовательской деятельности», так как в этом случае исследование рассматривается в первую очередь не как

подготовка к академической научно-исследовательской карьере. В ее основе лежит освоение и осуществление исследования как системообразующего компонента профессиональной экспертной деятельности в сфере образования, включая ее содержательные, поисковые, методические, организационные компоненты.

Подводя итоги, отметим, что экспертиза, являясь деятельностью, сопровождающей и обеспечивающей качество принятия управленческих решений, не утрачивая этой функции, в настоящее время оформилась в самостоятельный тип задач профессиональной деятельности соответствующего профиля. Ее осуществление требует специальной квалификации экспертов и организаторов экспертизы.

Экспертная деятельность в сфере образования представляет собой актуальный и востребованный вид профессиональной деятельности, который может быть описан как совокупность трудовых функций и составить обобщенную трудовую функцию в этой сфере. Это необходимый компонент системы принятия управленческих решений в развитии образования. Предлагаемая подготовка в магистратуре позволит руководителям образования реализовать значительный развивающий потенциал экспертной деятельности в этой сфере. Поставленная нами образовательная задача может быть успешно реализована на основе андрагогического подхода, предусматривающего использование экспертных методов на всех этапах и во всех компонентах обучения.

Наше исследование позволило раскрыть педагогический потенциал экспертной деятельности в сфере образования, обосновать ее роль и возможности в управлении качеством образования. Использование экспертных технологий на всех компонентах образовательных программ подготовки руководителей образования обеспечит полноценную реализацию этого потенциала на практике в системе образования.

### *Литература:*

1. Бирюкова Е.А., Гончар М.В., Лапшонкова А.Р. Оценка эффективности как механизм управления качеством в условиях цифровизации // Современное образование: векторы развития. Цифровизация экономики и общества: вызовы для системы образования: материалы междунар. конф. / Под общ. ред. М.М. Мусарского, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой. М.: МПГУ, 2018. С. 85–95.



2. *Бондарь Е.Ю., Скорлуханова Е.К.* Научная, экспертная и образовательная деятельность центра по развитию проектной деятельности в системе образования Липецкой области // Региональное образование: современные тенденции. 2019. № 2 (38). С. 23–28.

3. *Вайндорф-Сысоева М.Е.* Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. М., 2019. 461 с.

4. *Внутришкольное управление: Вопросы теории и практики /* Под ред. Т.И. Шамовой. М.: Педагогика, 1991. 192 с.

5. *Вострякова О.В.* Перспективы регионального сетевого экспертного сообщества в сфере оценки качества образования как ресурса профессионального роста и непрерывного педагогического развития (из опыта работы Челябинской области) // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 1. М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. С. 649–652.

6. *Гончар М.В.* Содержание подготовки руководителей образования в магистратуре: интеграция педагогики и управления // Современное образование: векторы развития. Инновационные подходы к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин. Материалы IV междунар. конф. Под общ. ред. М.М. Мусарского, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой. М.: МПГУ, 2019. С. 190–201.

7. *Другова Е.А., Калачикова О.Н.* Специфика принятия управленческих решений в университетах в условиях VUCA-мира // Университетское управление: практика и анализ. 2019. № 23 (1–2). С. 81–92. DOI: 10.15826/umpra.2019.01-2.006

8. *Евстратикова А.В., Болотова Е.Л.* Экспертиза как вид профессиональной деятельности в образовании // Наука и школа. 2016. № 6. С. 125–128.

9. *Змеев С.И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. М.: РАГС, 2006. 207 с.

10. *Игнатьева Г.А.* Экспертная поддержка инноваций в системе регионального образования: из опыта работы научно-методического совета. Н. Новгород: Поволжье, 2007. 57 с.

11. *Кострицкая М.В.* Экспертная законопроектная деятельность: теоретико-правовое исследование. Автореф. дис. ... канд. юр. наук: 12.00.01 – Теория и история права и государства. Белгород, 2009. 22 с.

12. *Ломова О.Э.* Обзор научных подходов к определению педагогической экспертизы // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр. / XI Международный науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.). В 2 ч. Ч. 2. М.: 5 за знания; МПГУ, 2019. С. 529–537.

13. *Ломова О.Э.* Алгоритм написания образовательных программ вуза для прохождения профессионально-общественной аккредитации // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. // XII Международный науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 2. М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. С. 445–449

14. *Матвиенко Е.В., Панарина Д.И., Аникина М.И.* Участие студентов в управлении качеством образовательных услуг: учебно-метод. пособие / Под общ. ред. Е.В. Матвиенко). М.: МиттельПресс, 2018. 76 с.

15. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 10 сентября 2015 г. № 626н «Об утверждении профессионального стандарта «Эксперт в сфере закупок» // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/71218418/#ixzz6YKCAAdNn2> (дата обращения: 05.05.2020)

16. *Суханова Е.А., Ковалева Т.М., Зоткин А.О.* Инициативная среда университета как механизм управления персоналом в условиях трансформации // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 101 (1). С. 90–97.

17. *Суханова С.В.* Компетентность эксперта как фактор успешности аттестации педагогических работников // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: сб. науч. тр. / XII Международный науч.-практич. конф. «Шамовские педагогические чтения научной школы Управления образовательными системами», 25 января 2020 г. В 2 ч. Ч. 2. М.: МАНПО, 5 за знания, 2020. С. 89–94.

18. *Шамова Т.И.* Образовательный мониторинг как механизм управления развитием качества профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений // Мониторинг педагогических систем в профессиональной переподготовке управленческих кадров

образования: Сб. материалов научной сессии ФППК и ППРО МПГУ. М.: МПГУ, 2003. С. 4–16.

19. *Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П.* Управление образовательными системами. М.: Владос, 2002. 371 с.

20. *Bell D.* Notes of the Postindustrial Society// The Public Interest. 1967. № 7. Pp. 102–103.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.24.87.027**

**Федоров А.М.,**

кандидат педагогических наук, доцент;  
профессор кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
Заслуженный деятель науки Республики Карелия,  
г. Москва, Россия,  
am.fedorov@mpgu.su

**Кармазина Н.В.,**

кандидат педагогических наук,  
первый заместитель министра,  
Министерство образования Республики Карелия,  
г. Петрозаводск, Россия,  
minedu@karelia.ru

### **Управленческая деятельность руководителя образовательной организации как объект социогуманитарного анализа**

**Аннотация:** в статье представлено видение одного из возможных подходов к интерпретации сущности управленческой деятельности руководителя образовательной организации в условиях ее современной трансформации и системных изменений. Охарактеризованы ресурсы и возможности современного социально-гуманитарного знания в анализе основных тенденций развития управленческой деятельности с опорой на ведущие идеи философии постнеклассической рациональности. Актуализирован ценностно-смысловой аспект управленческой деятельности руководителя образовательной организации.

**Ключевые слова:** глобализация; глобальные трансформации; образование; социокультурный образ образования; ключевые компетенции и навыки; руководитель образовательной организации; управленческая деятельность; смыслообразование; философия постнеклассической рациональности.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.24.87.027**

**Alexander Fedorov,**  
Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor;  
Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Honored Researcher of the Republic of Karelia,  
Moscow, Russia,  
am.fedorov@mpgu.su

**Natalya Karmazina,**  
Ph.D. in Pedagogy,  
First Deputy Minister,  
Center for International Student Recruiting,  
Higher School of Economics;  
Ministry of Education of the Republic of Karelia;  
Petrozavodsk, Russia,  
minedu@karelia.ru

## **Management Activity of the Head of an Educational Organization as an Object of Socio-Humanitarian Analysis**

**Abstract:** the article presents a vision of one of the possible approaches to the interpretation of the essence of managerial activity of the head of an educational organization under the conditions of its modern transformation and system changes. The article describes the resources and opportunities of modern social and humanitarian knowledge in the analysis of the main trends in the development of management activities, based on the leading ideas of the philosophy of post-non-classical rationality. The value-semantic aspect of the managerial activity of the head of an educational organization is actualized.

**Keywords:** globalization; global transformations; education; socio-cultural image of education; key competencies and skills; head of an educational organization; managerial activity; meaning formation; philosophy of post-non-classical rationality.

Актуальность проблемы теоретико-методологического анализа управленческой деятельности руководителя образовательной организации определяется спецификой современной динамики развития образования – ресурса социального и человеческого капитала. Глобальные социокультурные сдвиги, трансформация и системные изменения общественных отношений определяют фундаментальный базис становления новой цивилизационной культуры постиндустриального общества, основанного на знаниях, информации и инновационных технологиях.

Формируется новая миссия образования, его видение, ценностно-смысловые ориентиры. Существенно расширяется репертуар социокультурных ролей личности в разнообразных социальных практиках, в результате чего актуализируется роль таких ее ключевых компетенций, как ценностно-смысловая, информационная, компетентность познания (критического мышления), взаимодействия с другими людьми и управление собой [10, с. 19]. Возрастает роль академической и социально-профессиональной мобильности развивающейся личности «в течение всей жизни». Формируются принципиально иные, новые способы овладения и освоения развивающейся личностью окружающего мира.

В конечном итоге, изменения целей образовательной политики Российской Федерации (Национальный проект «Образование» на 2019–2024 гг.), стран Европейского союза (European Policy Cooperation (ET 2020 Framework); Commission Staff Working Document «Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Life Long Learning», SWD 2018), развитых стран OECD (Trends Shaping Education, 2019) определяют сдвиги и трансформации социокультурного образа и ландшафта образования. Это, в свою очередь, служит фундаментальной основой для становления новой парадигмы общеобразовательной организации – школы 4.0 и, соответственно, выступает в качестве ключевого фактора, определяющего характер, направленность, содержание и механизмы институционализации управленческой деятельности руководителя на новом этапе ее развития.

Одной из ценностно-смысловых доминант становления школы 4.0 становится консолидированное участие педагогического и родительского сообщества, обучающихся, государственных и муниципальных органов исполнительной власти, сферы бизнеса, представителей местных сообществ в решении задач развития и изменения образования, соответствующего вызовам постиндустриального общества, основанного на знаниях,

информации и инновациях. Возрастающую роль в управлении развитием и изменением качества образования на основе критериев динамичности и мобильности играет общественно-государственное партнерство.

Трансформирующаяся управленческая деятельность становится одним из ключевых ресурсов стратегического развития образовательной организации, важнейшим инструментом инноваций, направленных на достижение нового качества образования.

Между тем, следует признать, что развитие образования, как важнейшего социокультурного института, и, соответственно, практик управления образовательной организацией осложняется ситуацией нестабильности, неопределенности, сложности и неоднозначности всех сфер жизнедеятельности современного общества (VUCA-мир). По мнению Т. Сакайя, «мы вступаем в новый этап цивилизации, на котором движущей силой являются ценности, создаваемые знаниями» [6, с. 337].

Как отмечает Н.А. Заиченко, «формируя контекст темы «образовательная стратегия», мы неизбежно сталкиваемся с феноменом реформирования и модернизации в общественном секторе экономики. Как правило, под реформами мы понимаем способность к осуществлению институциональных изменений. При этом имплицитно полагается, что реформирование не уничтожает основ существующей социальной структуры, носит позитивный характер и является прогрессивным преобразованием. <...> Иными словами, если иметь в виду такую отрасль общественного сектора, как образование, появились базовые основания для корректировки образовательной политики на всех уровнях» [9, с. 9].

Соответственно, в этих условиях изменяется характер управленческой деятельности – ее ценности и смыслы, целеполагание, содержание, система отношений, механизмы и инструменты реализации. Эта тенденция отчетливо проявляется в результатах проводимого международной Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) сравнительного мониторинга качества общего образования (включая управленческий аспект), проведенного с участием Российской Федерации в 2008, 2013, 2018 гг. в рамках проекта TALIS [4]. Так, согласно результатам последнего наблюдения TALIS–2018, руководители общеобразовательных организаций в России меньше занимаются непосредственно управлением школы и реализацией позитивных управленческих практик, например, разработкой стратегии развития образовательной организации, повышением ее конкурентоспособности на развивающемся рынке образовательных услуг, взаимодействием с социальными партнерами,

местными сообществами, и стейк-холдерами и др., то есть организацией взаимодействия с внешней средой образовательной организации. Одновременно отмечается лидерство российских руководителей по сравнению с зарубежными коллегами в организации эффективной учебно-методической деятельности.

В отчете отмечено, что «российские директора довольно остро ощущают необходимость своего профессионального развития в вопросах управления финансами и человеческими ресурсами, в вопросах предоставления обратной связи, установления профессионального взаимодействия в коллективе, а также в области применения аналитических данных в целях повышения эффективности школьного управления. Во многих других странах, в том числе странах-лидерах международных сопоставительных исследований (таких как исследование PISA), подобные запросы встречаются реже. Как и в 2013 г., директора российских школ по-прежнему в основном проходят подготовку на должность директора после вступления в должность» [4].

Полученные результаты говорят о необходимости совершенствовать управленческий компонент деятельности образовательной организации, наполняя его новыми инструментами и механизмами управления качеством образования. Большой вклад в разработку теоретического аспекта этой проблемы внесли в последние десятилетия Н.Л. Галеева, М.В. Гончар, Е.В. Губанова, Ю.А. Конаржевский, Г.Б. Корнетов, В.Ю. Кричевский, О.Е. Лебедев, А.М. Моисеев, О.П. Осипова, М.М. Поташиник, В.П. Симонов, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова, О.А. Шклярова, В.И. Шуванов, Е.А. Ямбург и другие ученые. Разработаны теоретико-методологические подходы к изучению и анализу собственно управленческой деятельности, ее природы, сущности, функций, содержания, структуры: функциональный, системный, деятельностный, задачно-профессиографический, ролевой, ситуационный, структурно-морфологический, «дименсиональный», нормативный, что позволило ученым на новом уровне познания выявить, уточнить и теоретически обосновать сущностные характеристики данного феномена.

Существенное гносеологическое значение имеет вывод ученых о том, что управленческая деятельность всегда связана с процессами изменения и развития, характеризуется многомерностью и субъект-субъектным характером, предполагает развивающее и развивающееся управленческое взаимодействие по решению различных управленческих задач различных типов, видов и уровней в соответствии с внутренними

возможностями организации и необходимостью постоянной ее адаптации к изменениям внешней среды [1; 3; 8].

В условиях глобальной трансформации SPOD-мира<sup>1</sup> и стремительным становлением новых социальных и экономических отношений, характеризующих VUCA-мир<sup>2</sup>, существенно возрастает динамичность и неопределенность факторов и протекающих процессов управленческой деятельности, увеличив ее разнообразие и сложность.

Данный факт объясняется тем, что механизм прогнозируемого социокультурного развития, характерный для ситуации реализации управленческой деятельности в условиях стабильности, устойчивости и определенности, сменился принципиально новым способом конструирования управленческой реальности: на смену традиции, сохранявшей в управленческой деятельности единство системы и ее устойчивость с заметным преобладанием нормативного элемента (предписаний, норм) пришла инновация в решении управленческих задач (в том числе, с использованием новых информационно-коммуникационных технологий, сетевого управленческого взаимодействия, цифровой трансформации управленческих процессов). Данная тенденция отражает онтологизированность управленческой деятельности с «размытостью» предмета управления, непредсказуемостью, многовариантностью и незавершенностью векторов развития в условиях управленческой альтернативы и управленческого риска, реализуемой в условиях виртуальности, медийности и цифровой трансформации отношений в процессе управления.

Изменения в миссии, ценностях и смыслах, социокультурном образе и ландшафте образования и соответствующих им управленческих практик в настоящее время и в перспективе определяются:

- сменой цивилизационной парадигмы развития образования, сопровождаемой сменой всей системы социокультурных ориентаций и смыслов в границах становления новой культуры трансформирующейся цивилизации;

---

<sup>1</sup> **SPOD-мир** – объективная действительность, характеризующаяся устойчивостью, предсказуемостью, простотой и определенностью социальных и экономических отношений, процессов и явлений (акроним от англ.: steady (устойчивый), predictable (предсказуемый), ordinary (простой), definite (определенный)).

<sup>2</sup> **VUCA-мир** – объективная действительность, характеризующаяся нестабильностью, неопределенностью, сложностью и неоднозначностью, в которой задачи прогнозирования трудно реализуемы (акроним от англ.: volatility (нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность) и ambiguity (неоднозначность)).



- трансформацией взаимосвязанных и взаимообусловленных процессов как личностного и профессионального развития, так и образовательно-профессионального бытия личности «в течение всей жизни», приобретающих поликультурный характер;

- системными изменениями жизненного и образовательного пространства общества и личности и формированием принципиально иных способов проживания и освоения развивающейся личностью своего детства, отрочества, юности, молодости, зрелости, что расширяет возрастные рамки образования – «в течение всей жизни» (не только формального, но и неформального и информального, не только реального, но и виртуального, медийного и цифрового);

- актуализацией роли и значения академической и социально-профессиональной мобильности общества и личности «в течение всей жизни» для решения средствами образования возникающих разнообразных жизненных ситуаций, их рефлексии с позиций собственной и иной культуры;

- усилением конкуренции на отечественном и мировом рынках культурных и образовательных услуг, что, в свою очередь, обуславливает проблему экспорта данной категории услуг;

- формированием нового типа педагогической и образовательной культуры образования вообще и образовательной организации, в частности, ориентированных на реализацию своих *основных функций*:

- (а) содействия в становлении сущностных сил развивающейся личности (интересы, потребности, мотивы, ценности, смыслы поведения и жизнедеятельности);

- (б) обеспечения педагогически целесообразного развивающего взаимодействия субъектов образовательной деятельности;

- (в) создание и поддержка педагогически целесообразной социокультурной развивающей среды образовательной деятельности;

- сменой парадигмы целей педагогической и образовательной деятельности на парадигму ролей, обеспечивающих развивающейся личности успешное вхождение ее в социокультурное пространство в качестве субъекта жизнедеятельности и разнообразных социальных практик, а также формирование ее академической, социальной и профессиональной мобильности ресурсами образования, как социального лифта;

- пониманием зависимости изменения качества человеческого ресурса от качества образования, а также ориентацией ценностей и

смыслов качества образования как важнейшего компонента качества жизни человека, базового условия успешности жизнедеятельности личности, ее мобильности и самореализации в социальных практиках в современном и будущем мире, роста качества социокультурной среды.

Все это отражается и на содержании и характере управленческой деятельности руководителя образовательной организации, которая претерпевает существенные трансформации и институционализируется на новом уровне (если до начала 1990-х гг. – управленческая деятельность связывалась преимущественно со школоведением, организацией и управлением учебным процессом и методической работой, в результате чего сложилось множество подходов к совершенствованию управления образовательной организацией - системный подход, управление по результатам, адаптивное управление, функциональное управление и др.).

К числу социокультурных факторов, определяющих запрос на новый тип руководителя общеобразовательной организации и трансформацию его управленческой деятельности, следует отнести:

- институциональные изменения в сфере образования, развитие и расширение рынка образовательных услуг и необходимость повышения конкурентоспособности образовательной организации;
- усиление взаимодействия внутренней среды общеобразовательной организации с внешней средой средствами системной разработки и реализации стратегий ее устойчивого развития и адаптации к системным изменениям и их управлением;
- дальнейшую институционализацию управленческой деятельности руководителя «эффективной» общеобразовательной организации, как результат смены управленческой парадигмы на новую, обусловленную переходом от философии формирования образовательной организации к философии ее стратегического развития и ресурсного обеспечения как «открытой школы»;
- необходимость единства и взаимодействия базовых функций управленческой деятельности (администрирования, стратегического менеджмента, лидерства) и обогащения их новым содержанием в процессе стратегического развития общеобразовательной организации в условиях ее системных изменений и становления ее как открытой, социально вовлеченной, динамичной, мобильной, гибкой и доступной образовательной системы;

- запрос на ориентацию управленческой деятельности на успешное решение педагогических, образовательных и организационно-экономических задач, способствующих совершенствованию организационно-экономических механизмов управления и стратегического развития общеобразовательной организации, формированию концепции стратегического управления образовательной организацией в условиях ее системных изменений как пространства ценностно-смысловой жизнедеятельности и вовлеченности всех субъектов образовательной деятельности, местных сообществ, общества, в целом;

- актуализацию управленческой деятельности руководителя общеобразовательной организации ценностно-смыслового характера, что обеспечивает формат открытости «эффективной школы» путем расширения репертуара организационно-управленческих практик (развитие социальных образовательных, профессиональных, управленческих сетей, как способа обмена информацией, кооперирования ресурсов, в том числе создание инновационных образовательных кластеров, проведение независимой общественно-профессиональной экспертизы педагогической, образовательной и управленческой деятельности, развитие и поддержка сообществ профессионалов, социальное и профессиональное партнерство, сети поддержки академической и социально-профессиональной мобильности руководителей общеобразовательных организаций и др.).

Опираясь на анализ отечественных и зарубежных научных источников, мы приходим к убеждению, что исследование трансформаций управленческой деятельности руководителя общеобразовательной организации в условиях глобальных сдвигов и системных изменений в образовании является весьма своевременным, имеющим научную и практическую значимость, социальный и профессиональный запрос.

Педагогика до сих пор не располагает целостной, системной и научно обоснованной теорией управленческой деятельности руководителя общеобразовательной организации в условиях ее трансформации и дальнейшей институционализации. В частности, недостаточно осмыслено в управленческой практике ключевое понятие ценностно-смыслового дискурса управленческой деятельности, условий его проектирования и реализации в изменяющейся общеобразовательной организации с участием всех субъектов управленческой и образовательной деятельности. Данный аспект одновременно актуализирует необходимость теоретико-методологического обоснования управленческой деятельности как процесса смыслообразования, – порождения и реализации ценностей

и смыслов в управленческой деятельности (в единстве и взаимосвязи администрирования, стратегического менеджмента, лидерства субъектов управления), имеющей стратегический характер. На основе изучения дефицитов управленческой деятельности руководителя общеобразовательной организации в контексте исследования будет возможной разработка ценностно-смысловой модели личности руководителя общеобразовательной организации в условиях системных изменений, как совокупности его ценностно-смысловых управленческих компетенций [11].

По нашему убеждению, целостное, всестороннее и многоаспектное представление о профессиональной управленческой деятельности руководителя образовательной организации как динамически развивающейся целостности, может быть достигнуто лишь в том случае, если будет вскрыта направленность глубинных процессов, связанных с качественными преобразованиями в этой деятельности и происходящих как в плане ее осуществления субъектом управления (руководителем), так и в аспекте самодвижения деятельности, то есть тенденций и темпов развития нового качества управленческой деятельности руководителя образовательной организации.

Полагаем, что в качестве ведущего методологического подхода, адекватно отражающего сущностные характеристики предмета социогуманитарного анализа управленческой деятельности, может и должен выступить системно-деятельностный подход в его современной интерпретации с опорой на философию постнеклассической рациональности, адекватно отражающей и объясняющей современные социальные процессы, включая и управленческую практику, поскольку смена научных парадигм и типа мышления, связанная с формированием новой, постнеклассической методологии, оказывает существенное влияние и смещение акцентов в изучении феномена управленческой деятельности.

Основными положениями философии постнеклассической рациональности, значимыми для изучения ценностно-смысловой парадигмы управленческой деятельности руководителя образовательной организации выступили следующие идеи:

1) Постнеклассический тип рациональности расширяет поле рефлексии над деятельностью. Он учитывает соотнесенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами (В.А. Лекторский, В.С. Степин, В.С. Швырев) [1; 7; 8; 12].

2) В условиях постнеклассической науки и глобального характера социальных изменений требуются принципиально иные смысловые ориентации человека в рамках его жизнедеятельности, при этом ориентация на целесообразность остается доминантой в поиске определяющего принципа рациональности. Степень рациональности определяется оптимальным соотношением элементов целостного системно-деятельностного подхода и его результативностью (Б.С. Щеглов) [14].

3) Рациональность в различных формах жизнедеятельности человека, в его стремлении к соучастию в сотворении новых смыслов, становится одной из главных смысловых ориентаций в духовной жизни. Проблема состоит не только в том, чтобы сформировать принцип рациональности в качестве последовательности образцов деятельности человека, но и в том, чтобы обозначить своеобразные смысловые ориентации, соразмерные человеческому существу с точки зрения необходимого и возможного в отношении к самому себе, к созданному им миру, ко всему тому, что имеет выход на проблему, которая в постнеклассической науке ориентирована на ключевое понятие «жизнь» (В.В. Попов, Б.С. Щеглов) [13; 14].

4) Саморазвивающиеся системы характеризуются синергетическими эффектами, принципиальной необратимостью процессов. Взаимодействие с ними человека протекает таким образом, что само человеческое действие не является чем-то внешним, а как бы включается в систему, видоизменяя каждый раз поле ее возможных состояний. Включаясь во взаимодействие, человек уже имеет дело не с жесткими предметами и свойствами, а со своеобразными «созвездиями возможностей». Перед ним в процессе деятельности каждый раз возникает проблема выбора некоторой линии развития из множества возможных путей эволюции системы. Причем сам этот выбор необратим и чаще всего не может быть однозначно просчитан (В.А. Лекторский, В.С. Степин, В.В. Попов, Б.С. Щеглов) [1; 7; 8; 12–14].

В отличие от классического и неклассического типов научной рефлексии над управленческой деятельностью руководителя образовательной организации, постнеклассическая наука осмысливает ценностно-целевые ориентации субъекта социальной (управленческой) практики в их соотношении с социальными целями, смыслами и ценностями, дополняя их идеями социокультурной обусловленности специфики управленческой деятельности в образовательной организации.

Весьма значим вывод ученых о том, что постнеклассический тип научной рациональности позволяет рассмотреть управленческую деятельность руководителя и его жизнедеятельность как сложную саморазвивающуюся систему, представляющую собой пересечение конкретных, локальных и региональных дискурсивных управленческих практик (управленческих событий «здесь и сейчас»): человек, осознавая себя носителем нескольких дискурсов, должен уметь жить в пограничных зонах и переходах от одного порядка к другому, что особенно значимо и в условиях постоянно изменяющейся по содержанию, формам, технологиям деятельности руководителя образовательной организации.

Управленческая деятельность в этих условиях приобретает характер многомерного процесса (администрирование + менеджмент + лидерство) (Т. Буш). Этот процесс является опосредованным различными отношениями – не только образовательными, но и правовыми, экономическими, финансовыми, хозяйственными и др.). Соответственно, кардинально меняется и содержание функций управленческой деятельности руководителя образовательной организации, которые наполняются новым содержанием, существенно расширяется репертуар функциональных управленческих ролей руководителя.

Развивающиеся системы (каковой выступает, в том числе, и управленческая деятельность руководителя образовательной организации, как развивающаяся в пространстве и времени социальная практика) характеризуются тем, что:

- представляют собой более сложный тип объекта по сравнению с саморегулирующимися системами;
- служат связующим звеном при переходе от одной относительно устойчивой системы к другой системе, характеризующейся новой уровневой организацией элементов и саморегуляцией;
- формируют все новые уровни своей организации и саморегуляции в силу необходимости гармонизации факторов внешней и внутренней среды и адаптации к ним;
- в процессе становления каждого нового уровня организации и саморегуляции возникновение каждого нового уровня оказывает воздействие на ранее сформировавшиеся уровни, при этом меняются связи, отношения и композиция элементов этой системы.

Как отмечают в своих исследованиях В.С. Горохов, М.А. Розов и В.С. Степин, «формирование каждого такого уровня [развивающейся системы] сопровождается прохождением системы через состояния

неустойчивости (точки бифуркации), и в эти моменты небольшие случайные воздействия могут привести к появлению новых структур. Саморазвивающиеся системы характеризуются синергетическими эффектами, принципиальной необратимостью процессов» [7].

Опора на системно-деятельностный подход в его интерпретации с позиций современного социально-гуманитарного знания и философии постнеклассической рациональности позволяет рассмотреть один из важнейших аспектов управленческой деятельности руководителя – смыслообразование в процессе решения управленческих задач разных видов, типов и уровней «здесь и сейчас» применительно к ситуации изменчивости, нестабильности, неопределенности, сложности и неясности, осуществить адекватный ее вызовам выбор, разработать и реализовать соответствующие складывающимся условиям SPOD-стратегии.

Опора на идеи постнеклассической рациональности позволяет связать процессы управленческой деятельности и смыслообразования в единое целое, рассмотреть смыслотворчество как ядро управленческой практики, рассмотреть ее как производную от ценностно-смысловых ориентаций субъекта управленческой деятельности.

Среди других, важнейших аспектов разработки заявленного проблемного поля, важно отметить, что опора на современное социально-гуманитарное знание и концептуальные идеи философии постнеклассической рациональности позволяет также выделить:

1) *Проблему соединения системно-деятельностного подхода и анализа совместности* – общения, понимания, коммуникации, реализуемых в любой социальной практике, включая управленческую. Совместность – одна из ключевых характеристик управленческой деятельности, выражающих воплощенное действие, недостаточно изученных наукой применительно к новой социокультурной ситуации развития образовательной организации и управленческой практики.

2) *Проблему недвойственности* – преодоления разрыва между субъектом и объектом управленческой практики, соотношения в ней субъективного и объективного, что особенно важно при рассмотрении управленческой деятельности как процесса смыслообразования, а также в анализе ценностно-смысловой позиции руководителя в условиях коммуникативной онтологии социальности.

3) *Проблему сетевого характера управленческой деятельности, распределенность ответственности и компетенций* в условиях цифровой трансформации управленческой системы.

Данное обстоятельство определяет новые перспективы в изучении феномена управленческой деятельности руководителя образовательной организации в условиях ее системных изменений.

### *Литература:*

1. *Лекторский В.А.* Неопределенность, непредсказуемость и суперопределенность // *Контуры будущего в контексте мирового культурного развития: XVIII Междунар. Лихачевские научные чтения, 17–19 мая 2018 г.* СПб.: СПбГУП, 2018. С. 114–116.
2. *Меняющаяся социальность: контуры будущего / Отв. ред. Г.В. Федотова.* М.: Ин-т философии РАН, 2012. 267 с.
3. *Овчинников С.А.* Управление по целям как парадигма современного менеджмента (Питер Друкер и развитие его идей) // *Вестник РГГУ. Серия «Экономика. Управление. Право».* 2013. № 6 (107). С. 30–41.
4. *Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS–2018 (Teaching and Learning International Survey).* В 2-х ч. М., 2019. Ч. 1. 41 с.
5. *Панарин А.С.* Стратегическая нестабильность в XXI веке. М.: Эксмо, 2018. 640 с.
6. *Сакайя Т.* Стоимость, создаваемая знаниями, или История будущего // *Новая индустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В.Л. Иноземцева.* М.: Academia, 1999. С. 337–339.
7. *Степин В.С.* Философия науки и техники. М.: Академический проект, 2017. 424 с.
8. *Степин В.С.* Человек. Деятельность. Культура: [к 85-летию со дня рождения В.С. Степина]. СПб.: Изд-во С.-Петербургского гуманитарного ун-та профсоюзов, 2019. 796 с.
9. *Технология повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров образовательных организаций: методические рекомендации для работников системы дополнительного профессионального образования / Сост. А.М. Федоров, В.Е. Цибульникова, Е.В. Губанова.* М.: ГАОУ ВО МИОО, 2015. 64 с.
10. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при уч. К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики».* М.: Изд. дом ВШЭ, 2020. 472 с.



11. Федорова Е.Н. Стратегии смыслообразования в профессиональной педагогической деятельности // Неделя науки и образования в интересах мира и развития. Итоговые материалы. Под ред. Л.В. Дудовой, М.А. Кривенькой. М.: МПГУ, 2018. С. 44–45.

12. Швырев В.С. О социально-гуманитарном измерении современной научной рациональности // Знание в связях социальности. Кафедра социальной философии философского факультета Уральского государственного университета. Екатеринбург: Изд-во Уральского гос. ун-та, 2003. С. 134–149.

13. Щеглов Б.С. Особенности альтернативности в социальных трансформациях / Б.С. Щеглов, Н.В. Аверина, М.В. Лойтаренко, В.В. Попов // Фундаментальные исследования. 2014. № 9–9. С. 2112–2119.

14. Щеглов Б.С., Лойтаренко М.В. Постнеклассический подход к образованию // Вестник Таганрогского государственного педагогического института. 2015. № 2. С. 347–352.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.41.46.028

Акылбекова А.А.,  
магистрант кафедры управления  
образовательными системами имени Т.И. Шаповой,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
uos@mpgu.edu

### **Принятие управленческих решений как элемент подготовки субъектов мобильности из Киргизии в вузах России**

**Аннотация:** в статье рассматриваются управленческие решения, которые принимаются в российских вузах для осуществления учебной и профессиональной мобильности. Анализируются барьеры иностранных студентов и рассматриваются пути их преодоления.

**Ключевые слова:** высшее образование; управленческие решения; учебная мобильность; менеджмент; профессиональная мобильность; СНГ; иностранные студенты.

## **Management Decision-making as an Element of Mobility Training of Subjects from Kyrgyzstan in Russian Higher-educational Establishments**

**Abstract:** the article dwells on the decisions made by higher educational establishments for academic and professional mobility implementation. The barriers of foreign students are analyzed and the ways to their overcoming are reviewed.

**Keywords:** higher education; management decisions; management; academic mobility; professional mobility; foreign students; CIS.

По своей научной и социальной значимости идея о разработке управленческих решений при реализации проектов мобильности в странах СНГ актуализировалась после распада СССР. Об этом свидетельствует большой поток иностранных студентов, которым Минобрнауки России в 2019 учебном году выделило 15 тыс. квот [2]. Среди них есть и студенты из Киргизской Республики, которые получают диплом о высшем образовании российского образца и чаще всего продолжают свою профессиональную деятельность в России.

С 1992 г. было подписано множество документов, способствующих развитию мобильности субъектов высшего образования. В частности, это соглашения между Правительством Российской Федерации и Правительством Киргизской Республики о сотрудничестве в области высшего образования, благодаря которым граждане этих стран могут беспрепятственно поступать в вузы друг друга с документами об образовании своей страны. Однако обучение в России гражданам Киргизии дается гораздо труднее, чем в родной стране. В первый год обучения они сталкиваются с рядом барьеров, связанных с недостаточными знаниями русского языка и культуры, иным уровнем общего образования и неподготовленностью

к специфике организации высшего педагогического образования в России. Однако управленческие решения разработчиков образовательных программ и профессорско-преподавательского состава вуза способствуют улучшению входящей мобильности студентов из Киргизии.

Согласно Стратегии развития мобильности в Европейском пространстве высшего образования на период до 2020 г., 20% выпускников образовательных организаций высшего образования должны пройти период обучения за рубежом хотя бы в течение одного года с целью усиления академической и культурной интернационализации и побуждения к языковому плюрализму.

В современных условиях глобализации и развития межгосударственных отношений фактор взаимодействия играет важнейшую роль, поскольку глобальные проблемы, касающиеся, в том числе, и организации высшего педагогического образования, требуют решения нескольких сторон. Развитие взаимовыгодных отношений между Киргизией и Россией остается одной из самых перспективных задач современности.

Под мобильностью студентов принято понимать «перемещение кого-либо, имеющего отношение к образованию, на определенный период в другое образовательное учреждение для обучения, преподавания или проведения исследований» [1]. Программы академической мобильности разрабатываются для всех участников образовательного процесса: студентов, преподавателей, исследователей и администраторов.

Часто исследователи соотносят термин академической мобильности с социальной мобильностью. Чтобы классифицировать субъектов – участников мобильности, мы будем оперировать двумя терминами: учебная мобильность и профессиональная мобильность (далее «мобильность»). Так, термин *«учебная мобильность»* подразумевает деятельность, предоставляющую людям возможности улучшить их навыки, повысить шансы трудоустройства и культурные знания. Учебная мобильность может включать обучение или стажировки для студентов вузов, молодежные обмены, а также «профессиональное развитие и обучение персонала, работающего во всех сферах образования, обучения и развития молодежи» [3]. Исследования подтверждают, что учебная мобильность носит положительный характер в развитии человеческого капитала, и современные компании ценят эти преимущества. Нередко учебная мобильность может превратиться в трудовую эмиграцию, если ее участники обнаруживают для себя благоприятные условия для развития профессиональных навыков. *«Профессиональная мобильность»* подразумевает

перемещение индивида в социально-профессиональной структуре общества или, словами П. Сорокина, – «перемещение индивида по ступенькам социальной лестницы» [5, с. 373]. Таким образом, профессиональная мобильность специалиста – это особое личностное свойство, которое интегрирует как профессиональные компетенции, так и адаптивные качества, выступающие в качестве ее структурных компонентов.

Обучение студентов из Киргизии в России увеличивает компетентность не только учащихся, но и всего персонала в области их профессиональной деятельности. В контексте формирования единого экономического и образовательного пространства значимость академической мобильности невозможно переоценить, и, как нам уже известно, именно по инициативе правительства Киргизии страна стала одним из самых активных участников создания единого образовательного пространства.

По данным на 2018 г., почти 16 тыс. студентов из Киргизии получают высшее образование в России, что составляет только 10% от общего количества выпускников киргизских школ. Ровно столько же иностранных граждан обучается и в вузах Киргизии, благодаря чему поддерживается баланс. В свою очередь, Россия принимает управленческие решения в вопросах по устранению барьеров, возникающих на пути развития мобильности:

- использование инструментов гарантии качества и прозрачности для продвижения высокоэффективной мобильности;
- совершенствование информирования об индивидуальных, институциональных, социальных преимуществах периодов обучения за рубежом;
- повышение мобильности посредством совершенствования информации об образовательных программах;
- разработка и внедрение собственной стратегии интернационализации и содействия мобильности в соответствии с профилем вуза.

Чтобы проанализировать специфику управленческих решений, принимаемых российской стороной, в ходе проведения социологического опроса с участием 150 студентов из Киргизии мы определили барьеры, с которым сталкиваются граждане Киргизии. Методом расчета среднего арифметического значения мы обозначили и уровни барьера: от низкого до среднего (табл. 1).

Таблица 1. Значение барьеров для студентов из Киргизии в вузах России

Барьеры	Среднее значение	Уровень барьеров
Лингвистический	2,2	Низкий
Социокультурный	2,3	Низкий
Компетентностный	3,1	Низкий
Идеологический	3,2	Низкий
Функциональный	4,2	Средний

Обучение иностранных студентов вносит определенную специфику в деятельность каждого вуза, поскольку «мера этой специфичности определяется содержанием обучения, организационно-методическими и ресурсными особенностями, необходимостью социокультурной и бытовой поддержки» [1]. Мы выяснили, что граждане Киргизии имеют схожие, но не идентичные с гражданами России личностные и образовательные потребности. Для осуществления успешной учебной и профессиональной мобильности из Киргизии в вузах России мы предлагаем следующие управленческие решения по всем видам обнаруженных нами барьеров.

*Лингвистический барьер.* Для поступления в вузы или устройство на работу в России из Киргизии уезжают чаще всего молодые люди, свободно владеющие русским языком. По этой причине лингвистический барьер после проведения анкетирования мы сочли одним из несущественных. Благодаря дополнительным образовательным программам по изучению русского языка как иностранного (РКИ), которые реализуются в российских вузах, иностранные граждане могут усовершенствовать свои знания по русскому языку. Дополнительные образовательные программы реализуются как во время учебного года, так в летние каникулы. Дополнительные факультативы позволяют иностранным гражданам усовершенствовать свои знания русского языка еще до начала учебного года. Опыт разработки дополнительных образовательных программ имеет положительный результат в подготовке студентов из Киргизии к адаптации в образовательной среде педагогических вузов России. Благодаря занятиям РКИ иностранные граждане имеют возможность повторить как школьный компонент русского языка, так и усовершенствовать свои знания по фонетике, морфологии, синтаксису и пунктуации. Таким образом, вузы с педагогическими специальностями в России предпринимают действия по устранению лингвистического барьера, что является управленческим решением в рамках осуществления мобильности.

*Социокультурный барьер.* Благодаря широкому распространению русской кухни и русских национальных традиций в Киргизии, студенты достаточно осведомлены в устройстве жизни россиян и практически не сталкиваются с социокультурным барьером. Небольшое количество часов, которое отводится в киргизских школах изучению истории, разработчики основных образовательных программ компенсируют, внедряя в базовый уровень учебного плана такие дисциплины, как история России, история развития региона, культурология. Развитие поликультурной компетенции – важный этап в адаптации иностранных студентов при обучении в вузах России, и подготовительные факультативы для иностранных граждан до начала обучения позволяют студентам из Киргизии проникнуться русской культурой. Подобные мероприятия проводятся не только для иностранных студентов, где они делятся с особенностями культуры своей страны, но и для их российских сверстников, перенимающих положительный опыт межкультурной коммуникации у преподавателей, которые ведут занятия этих факультативов. Данное управленческое решение способствует устранению социокультурного барьера у иностранных студентов.

*Идеологический барьер.* Как было нами обнаружено, данный барьер является несущественным для граждан Киргизии. Однако небольшой процент респондентов, которые получают высшее образование и работают в России, все-таки подтверждают его наличие. Это связано с тем, что коренные жители российских городов не всегда готовы радушно принять иностранцев. В стенах университета с данной проблемой сталкивается лишь 1% иностранцев, что объясняется доброжелательной образовательной средой, которая обеспечивается административными ресурсами вуза. Как мы выяснили, в некоторых вузах на факультативах происходит развитие поликультурной компетенции через лекции и практические занятия, слушателями по желанию могут быть не только иностранные граждане, но и россияне. Оперативная группа вуза решает различного рода проблемы, с которыми сталкиваются иностранные студенты.

Проблема столкновения интересов и существенные отличия идеологии каждого гражданина в связи с национальной принадлежностью актуальна не только в российских регионах, но и по всему миру. Задача студентов и преподавателей российских педагогических вузов – быть толерантными и отзывчивыми, что им успешно удается. Наличие оперативных групп и специальных подразделений вуза подтверждает то, что

любые проблемы иностранных студентов в вузе пытаются оперативно решить, в том числе создавая благоприятный психологический климат.

*Компетентностный барьер.* Каждый иностранный студент, вне зависимости от страны постоянного проживания, поступает в российские университеты с образовательной базой исключительно своей страны. И если знание русского языка можно усовершенствовать на дополнительных занятиях, знание истории и культуры России – на подготовительных факультативах, то уровень компетентности у каждого студента из Киргизии индивидуален. Российские вузы проводят электронные тестирования по выявлению компетенций, которыми обладают субъекты мобильности. Дополнительные профессиональные программы повышения квалификации, которые проходят в форме стажировки для иностранных граждан или в форме лекций и практических занятий, позволяют не только определить уровень компетентности, но и предпринять оперативные меры по совершенствованию профессиональных знаний.

Наличие профессиональных программ повышения квалификации – важнейшее управленческое решение, которое положительно влияет на мобильность и существенно снижает степень тревожности иностранных студентов из-за незнание базового материала.

*Функциональный барьер* стал для субъектов учебной и профессиональной мобильности из Киргизии самым существенным. Этот барьер имеет отношение к способности своевременно достичь поставленной цели, выполнить определенную работу, появляется у субъектов мобильности из-за разнообразия поставленных задач. Помимо подготовки к занятиям, иностранный студент посвящает свободное время совершенствованию своих знаний, умений, навыков и вопросов иного рода, не связанных с образовательным процессом. Успехи в овладении необходимым уровнем русского языка для успешной коммуникации объясняются кропотливой работой студента со словарем при выполнении студенческих работ. Безусловно, студент из Киргизии, для которого русский язык не является родным, будет тратить больше времени на подготовку письменных и устных работ. Для своевременной подготовки курсовых работ и выступлений на конференциях ему потребуется больше часов консультаций с научным руководителем. Иностранному студенту, желающему стать частью культуры региона России, в котором получает образование, будет посвящать свое личное время чтению литературы, выставкам и тематическим мероприятиям. Посещение курсов повышения профессиональной

квалификации, которые организует вуз для иностранных студентов, также влияет на общий уровень загруженности.

Наличие существенного уровня функционального барьера у иностранных студентов обуславливается, в первую очередь, эмоциональным выгоранием. Психолог Г. Фрейденбергер отмечает, что развитию этого состояния способствует необходимость работы в однообразном или напряженном ритме, с эмоциональной нагрузкой при взаимодействии с трудным контингентом [6]. Это означает, что иностранный студент должен находиться под регулярным наблюдением штатного психолога вуза и получать своевременную психологическую консультацию. Отметим, что для этих целей необходима коммуникация с практикующим психологом, а не преподавателем, читающим курс лекций. Контроль психолога должен осуществляться не только посредством личных консультаций, но и посредством еженедельного психологического тестирования. После анализа невербальных средств – жестов, мимики, а также вербальных – речи, почерка студента, специалист своевременно сможет обнаружить вероятные проблемы, которые повышают функциональный барьер.

Для решения проблем учебной нагрузки куратору учебной группы за каждым иностранным студентом следует закрепить ответственного одноклассника, который бы осуществлял контроль за своевременным выполнением модулей и оказывал своевременную консультацию по моментам подготовки к учебным занятиям. Для выполнения практической части заданий преподавателям рекомендуется формировать мини-группы таким образом, чтобы студент из Киргизии находился под непосредственным шефством российского студента. Во время таких занятий иностранный студент перестает испытывать страх перед аудиторией, может свободно выражать свои эмоции и мысли.

Проанализировав учебные планы педагогических вузов России и рассмотрев программы, в рамках которых осуществляется подготовка субъектов учебной и профессиональной мобильности из других стран, можно сделать вывод, что сегодня создаются особые условия для обучения иностранных граждан, а Киргизия, в свою очередь, заблаговременно готовит абитуриентов к поступлению в российские вузы. Реализация подготовительных факультативов, контроль за образовательным процессом вновь прибывших и проведение Всероссийской олимпиады по русскому языку среди иностранных граждан способствует созданию благоприятных условий для субъектов мобильности со всех стран мира с учетом социокультурной ориентации.



В ходе проведения социологического опроса 93% респондентов отметили, что будут советовать своим друзьям и коллегам участвовать в программах учебной и профессиональной мобильности. Несмотря на временные трудности адаптации, граждане из Киргизии довольны уровнем подготовки, которые обеспечивают российские вузы. Своевременное принятие управленческих решений в виде внедрения дополнительных образовательных программ по РКИ, открытия дополнительных факультативов и оперативное решение проблем иностранных граждан – показатель заинтересованности принимающей стороны в стимулировании мобильности. Разработанная нами схема позволит вузам других стран усовершенствовать процесс адаптации субъектов учебной и профессиональной мобильности благодаря принятию управленческих решений, основываясь на опыте передовых российских вузов и наших рекомендациях.

### ***Литература:***

1. Козулина А.П. Современные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15213> (дата обращения: 05.05.2020).
2. Минобрнауки: на увеличение квот для иностранцев в вузах РФ нужны дополнительные средства // ТАСС. 08.08.2019. URL: <http://tass.ru/obschestvo/6746304> (дата обращения: 30.05.2020)
3. Программа Европейского союза «ERASMUS+» // НИУ ВШЭ, Институт статистических исследований и экономики знаний. 2014. URL: [https://www.hse.ru/data/2014/02/10/1327730992/Бюллетень%20№3,%202013\\_Erasmus+\\_RUS.pdf](https://www.hse.ru/data/2014/02/10/1327730992/Бюллетень%20№3,%202013_Erasmus+_RUS.pdf) (дата обращения: 30.05.2020)
4. Рекомендации Комитета Министров Совета Европы государствам-членам по академической мобильности (Страсбург, 02.03.1995) // Национальный информационный центр по вопросам признания образования и (или) квалификации, ученых степеней и званий, полученных в иностранном государстве ФГБУ «Главэкспертцентр». URL: [http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council\\_Europe\\_1995](http://nic.gov.ru/ru/docs/foreign/recomendations/Council_Europe_1995) (дата обращения: 30.05.2020)
5. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество. М.: Политиздат, 1992. 543 с.

6. *Freudenberger H.J., Richelson G. Burnout: The High Cost of High Achievement. Norwell: Anchor Press, 1980. 214 p.*

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.88.55.029**

**Бу Тун,**

стажер кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
etm@mpgu.su

**Образовательная составляющая социального блока  
государственной экономической политики интеграционных  
объединений стран с развивающимися рынками**

*Аннотация:* в статье показана возрастающая роль социального блока государственной экономической политики интеграционных объединений стран с развивающимися рынками, где развитие образовательной составляющей выступает ее приоритетом.

*Ключевые слова:* интеграционные объединения; социальная политика; образование; Шанхайская организация сотрудничества.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.88.55.029**

**Bu Tung,**

trainee of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
etm@mpgu.su

## **Educational Component of the Social Block of State Economic Policy of the Integration Associations of Countries with Emerging Markets**

*Abstract:* the article shows the increasing role of the social block of the state economic policy of integration associations of countries with emerging markets, where the development of the educational component is its priority.

*Keywords:* integration associations; social policy; education; Shanghai cooperation organization.

Исходя из значимости роли социального блока, его следует рассматривать как «краеугольный камень» в основании всего здания экономической интеграции стран с развивающимися рынками, поскольку он отражает целевую направленность и смысл интеграции экономик этих стран. На современном этапе интеграционного движения стран семьи Шанхайской организации сотрудничества (ШОС) остальные «блоки» экономической политики государств (финансовый, коммуникационный, инновационно-инвестиционный и другие) выполняют роль своеобразных инструментов создания наиболее эффективных подходов для решения социальных задач, направленных на обеспечение роста качества жизни, получение достойного образования, качественных рабочих мест, беспрепятственного медицинского обслуживания и удовлетворения культурных потребностей граждан этих стран.

Образовательная составляющая социального блока государственной экономической политики в области интеграции выступает ведущим ее направлением и требует совершенствование всей системы получения достойного образования, что возможно при реализации принципов, обеспечивающих усиление взаимодействия научных знаний, исследований и инноваций с задачами ускорения экономического роста и развития интеграционных объединений стран с развивающимися рынками [2]. Этот элемент интеграционной политики обеспечивает повышение эффективности экономики и направлен на доступность образования для всех слоев населения при должном уровне его качества.

Решение этой задачи, как основной в социальном блоке интеграционной политики, не осуществимо без научно-исследовательской составляющей, поскольку именно от нее зависит повышение качества

исследований, внедрение инновационных технологий и знаний, увеличение инновационных вузов и организаций СПО. Действия стран-семьи ШОС, как протоинтеграционного объединения стран с развивающимися рынками, должны привести к расширению объема инноваций, переводу на инновационные рельсы всей системы образования, улучшению результатов образовательного процесса, а также реализации экономических преимуществ ШОС в решении социальных вопросов. Образовательная составляющая социального блока государственной экономической политики интеграционных объединений стран с развивающимися рынками направлена, в том числе, на формирование фундаментальной составляющей инновационного и образовательного развития стран-семьи ШОС.

В течение последних лет социальный блок в части образовательной составляющей интеграционных сообществ и партнерств стран с развивающимися рынками развивается достаточно быстро, а объем средств и модель развития значительно изменились.

Интегрирующиеся экономические структуры стран с развивающимися рынками стали важнейшим фактором быстрого развития образовательной среды мировой экономики. Действительно, релевантные данные свидетельствуют о том, что за последние десять лет вклад интеграционных объединений стран с развивающимися рынками в рост мировой экономики превысил 50%. Экономическая мощь у стран с развивающимися рынками и развитых стран в посткризисную эпоху начала активной переключаться в ведущую сферу мировой экономики – сферу услуг, формирующую человеческий капитал.

В настоящее время развитые страны по-прежнему доминируют в образовательной сфере экономики, но страны с развивающимися рынками уже начали играть ведущую роль в области экономического вклада в развитие мировых инноваций и технологий. Все больше людей осознают, что интеграционные объединения стран с развивающимися рынками становятся «источником стабильности мировой экономики», когда страны с развитой экономикой страдают от финансового кризиса.

В условиях турбулентности мировой экономики социальный блок государственной экономической политики находится в состоянии глубокой перестройки, а системы образования различных государств претерпевает глубокие изменения, в том числе под влиянием международных программ ООН. В частности, большое влияние на образовательную сферу глобальной экономики оказывает движение за образование для всех [6].

По мере углубления региональной интеграции связь между развитием образования, социально-экономическим и инновационным развитием различных стран становится все более тесной, чем когда-либо прежде [9]. Деятельность образовательных организаций во всем мире адаптирована к социальному развитию и служит двигателем его развития. Образовательный фактор развития и формирования межгосударственных региональных интеграционных группировок считается одним из главных, подтверждением чему служит единое социально пространство и образовательно пространство в рамках Евросоюза.

Анализируя современные стратегии развития образования в странах с развивающейся экономикой, следует указать на некоторые особенности и тенденции в данной сфере. Чтобы развивающаяся экономика функционировала устойчиво и быстро, а также способствовала укреплению интеграционных взаимосвязей в экономическом и образовательном пространстве стран-семьи ШОС, на данном этапе необходим более глубокий анализ сложностей и путей развития.

После глобального финансово-экономического кризиса 2008–2009 гг. социальные системы всех стран-семью ШОС столкнулись с проблемой их устойчивого развития, поскольку темпы экономического роста в странах с развивающимися рынками временно снизились, сузилась ресурсная база развития образовательных систем. Действительно, у некоторых государств ШОС отсутствует достаточное количество финансовых ресурсов для развития современных моделей образования на базе наукоемких производств и модели внедрения студенческих НИОКР в практику бизнеса. Однако в результате осуществления региональной интеграции и перекрестных инвестиций возможно совместное решение проблем в сфере образования, развитие производственной и научно-технической кооперации и специализации [3]. Вместе с тем, многие экономисты-международники пришли к единому мнению о том, что надо изменить философию современного экономического роста: не виртуальная, а реальная экономика должна быть ведущим элементом мировой экономики, а сферу услуг в части формирования человеческого капитала правомерно рассматривать именно как часть реальной экономики, обеспечивающей ее развитие в условиях «новой» экономики. При данных обстоятельствах социальный блок и его образовательная составляющая выступают основой развития и формирования межгосударственных региональных интеграционных группировок, подтверждением чему служит формирование совместных программ и открытие Университета ШОС [4].

Все элементы социального блока государственной экономической политики взаимосвязаны. На образовательную составляющую социального блока государственной политики стран-семью ШОС значительное негативное влияние неравенство доходов населения и его социальное расслоение. В группах с более низким уровнем существуют ограничения на получение качественного высшего образования. Это приводит к снижению социальной мобильности и ухудшению навыков населения, в то время как темп экономического роста общества с более высоким уровнем равных возможностей в области образования растет значительно быстрее.

На основании анализа образовательной практики и факторов, на нее влияющих, можно развернуть несколько тезисов. Во-первых, образовательная составляющая социального блока интеграционной политики стран с развивающимися рынками служит развитию экономического пространства интегрирующихся стран ШОС. Роль социального блока и образования становится все более значимой, выступая важной движущей силой интеграционных процессов. В период постфинансового кризиса инвестиции в образование в разных странах неуклонно увеличиваются, при этом с точки зрения динамики численности выпускников вузов преобладает тенденция к развитию профессионального высшего образования. Принятие российской стороной ШОС национальных проектов в области образования укрепляет образовательную составляющую социального блока интеграционной политики стран-семьи ШОС [5].

В настоящее время внутренние структурные различия в экономическом развитии стран мира очевидны, а региональные условия развития все более дифференцируются. В последние годы содействие справедливости и повышению качества образования для всего населения является одним из основных элементов углубления реформ в области образования. Так, в области образовательной политики в Европейском Союзе (ЕС) выделяются такие ключевые сферы, как образование в раннем детстве; школьная политика; профессиональное образование и подготовка; образование для взрослых; высшее образование; международное сотрудничество и диалог по вопросам политики; многоязычие; образование и мигранты [11]. Политика ЕС направлена на многосторонний охват вопросов образования и предоставление равных условий для формирования человеческого капитала представителями всех возрастных групп. Стратегия «Европа 2020» содержит количественные рамки: доля учеников, бросивших школы, не должна превышать 10%; не менее 40% молодежи

должны иметь высшее образование; 3% ВВП ЕС должно быть инвестировано в исследования и разработки; 75% населения в возрасте 20–64 лет должны быть трудоустроены.

Одним из приоритетов будущего экономического развития ЕС является создание инновационного союза для улучшения условий и возможностей финансирования исследований и инноваций, чтобы гарантировать, что инновационные идеи будут использованы в товарах и услугах, что будет способствовать экономическому росту и созданию новых рабочих мест. Ежегодный мониторинг инновационного развития стран ЕС позволяет вносить коррективы и нивелировать негативные тенденции в инновационной сфере стран ЕС [7].

Второй тезис связан с расширением инвестиционного пространства для предприятий, поощрением инвестиций малого и среднего бизнеса в высокотехнологичные отрасли (биотехнология, здравоохранение, тонкие технологии), а также созданием надежных законов и правил, гарантирующих инвестиции малого и среднего бизнеса в новых отраслях. Внутри интеграционных объединений стран с развивающимися рынками и у каждой страны-члена интеграционной организации есть свои финансовые учреждения, которые должны усилить финансовое регулирование и оптимизировать направления кредитных инвестиций в сторону поддержки образовательной составляющей социального блока государственной интеграционной политики стран-семьи ШОС. Средним и малым предприятиям, отвечающим стратегии развития национальной промышленной политики и имеющим интересы в развитии человеческого капитала, государства должны активно оказывать финансовую поддержку, а также направлять усилия и решать трудные вопросы подготовки кадров для частных, средних и малых предприятий, максимально используя опыт международных корпораций в подготовке кадров [10]. В связи с этим приведем положения европейской стратегии «Европа 2020»:

- концепция «индустриальная политика, направленная на глобализацию» нацелена на улучшение предпринимательской среды, в особенности, среднего и малого бизнеса, на развитие мощной и устойчивой промышленной базы для повсеместной глобализации, что возможно при развитии предпринимательского образования в системе европейского образования, который полезен для стран-семьи ШОС [1];

- план по развитию новых способностей и увеличению количества рабочих мест включает финансирование модернизации рынков труда, чтобы дать населению ЕС возможность получать новые знания

и навыки на международном уровне, увеличить возможность трудоустройства и улучшить соотношение спроса и предложения на рынках труда, включая трудовую мобильность на международных рынках труда.

- концепция «европейская политика против бедности» имеет целью распространить на всей территории достижения в сфере социального развития, занятости и образованности населения ЕС.

Третий тезис показывает необходимость увеличения инвестиций в НИОКР и повышения способности к самостоятельным инновациям образовательных структур. В краткосрочной перспективе ускорение роста экономики страны может быть достигнуто за счет увеличения реальных инвестиций в факторы материального производства, но эта экстенсивная модель экономического роста дорогостояща и менее устойчива. Так, для интеграционных объединений стран с развивающимися рынками вовлечение сырьевых ресурсов не будет поддерживать эффективность и устойчивость экономического роста из-за общего низкого потенциала технологических инноваций и сравнительно низкой эффективности производства. Это приведет к отсутствию основной конкурентоспособности интеграционных объединений стран с развивающимися рынками в мировой экономике и непосредственно ограничит их способность и долю в мировой цепочке промышленного развития. Вместе с тем, интенсивный рост обусловлен новым качеством вовлекаемого человеческого капитала, а его подготовка напрямую зависит от развитости системы образования и всех ее элементов.

Динамика экономического развития объективно требует, чтобы модели развития интеграционных объединений стран с развивающимися рынками были основаны на укреплении образовательной составляющей социального блока государственной экономической интеграционной политики, что обеспечит переход к инновационной экономике на основе интенсификации всех элементов производственного процесса.

Важный аспект повышения роли образовательной составляющей социального блока государственной интеграционной политики – ее тесная взаимосвязь с развитием инновационных образовательных организаций и их поддержка государственными структурами стран-семьи ШОС: 1) финансирование инновационных образовательных организаций создает благоприятную инновационную среду, мобилизуя энтузиазм исследователей; 2) вузы как субъекты самостоятельных инноваций, могут использовать налоговые льготы и кредитные гарантии для вовлечения студентов в исследовательские процессы.



Университеты как важные субъекты национальной инновационной системы и наиболее эффективные научно-исследовательские организации, должны сочетать образовательную и научно-исследовательскую деятельность. В связи с этим правительственные органы должны увеличивать инвестиции в научные исследования университетов; поощрять малые предприятия, созданные вузами, к инвестициям; содействовать преобразованию результатов научных исследований в инновационные продукты. В последние годы некоторые страны-сестры ШОС (Россия, Китай, Казахстан) начали концентрировать свои ресурсы и продвигать университеты на экономическом пространстве ШОС.

В целом успешный опыт ЕС свидетельствует о том, что укрепление образовательной составляющей социального блока государственной интеграционной политики выступает основой социально-экономического развития региональных экономических объединений и направлено на решение задач по наращиванию конкурентных преимуществ и экономического роста в регионе. Вместе с тем, эпидемиологические факторы меняют образовательную повестку, актуализируют развитие дистанционных образовательных технологий. Китайские исследователи считают, что «интернет, как важнейший технологический элемент современного общества, стал важным стимулом для нового витка научно-технической революции и развития образования для человечества. С развитием модели преподавания и обучения, «смешанное обучение» будет более популярным в будущем, «перевернутое обучение» и «собственное оборудование» в течение следующих нескольких лет войдет в основные области применения высшего образования, онлайн-методы обучения также постепенно демонстрируют диверсифицированные тенденции развития – переход от МООС к SPOC, SOOC модели, «образование стартапера (мейкеров)», чтобы помочь студентам приобрести знания» [12].

Пандемия, объявленная ВОЗ весной 2020 г., показала, что онлайн-технологии и цифровизация сферы обучения служат инструментами повышения доступности образования, которые от экспериментального характера переходят к рутинной практике преподавания и обучения [8].

Таким образом, возрастает значение социального блока государственной экономической политики в области укрепления и развития региональных межгосударственных структур, а развитие его образовательной составляющей – это приоритет интеграционной политики стран-сестры ШОС.

### *Литература:*

1. Мусарский М.М., Игумнов О.А., Платонова Е.Д. Европейский опыт и перспективы развития предпринимательского образования в российских школах // Современная конкуренция. 2018. № 1 (67). С. 62–75.

2. Платонова Е.Д., Бу Тун. Принципы интеграционной политики в сфере образования в странах-участницах международных региональных объединений // Современное образование: векторы развития. Роль социогуманитарного знания в формировании духовно-нравственной культуры выпускника педагогического вуза: материалы междунар. научн. конф. (г. Москва, МПГУ, 20–21 апреля 2017 г.) / Отв. ред. М.М. Мусарский, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцова. М.: МПГУ, 2017. С. 364–369.

3. Платонова Е.Д. Иностраные инвестиции в сферу образования как фактор экономической интеграции // Пространственная экономика: проблемы региональных экономических объединений: Материалы XVI Междунар. научн. конф. 21–22 июня 2018 г., Москва. М: Перо, 2018. С. 103–107.

4. Платонова Е.Д., Адельфинский А.О. Развитие интеграционных взаимосвязей в области высшего образования в рамках ШОС: перспективы и барьеры // Пространственная экономика: проблемы региональных экономических объединений. Материалы XVII Междунар. научн. конф., 29 ноября 2019 г., Москва. М., 2019. С. 76–86.

5. Платонова Е.Д., Мусарский М.М. Роль национальных проектов в развитии международного сотрудничества в области образования // Пространственная экономика: проблемы региональных экономических объединений. Материалы XVII Междунар. научн. конф., 29 ноября 2019 г., Москва. М., 2019. С. 23–44.

6. Платонова Е.Д., Мусарский М.М. Всемирное движение за образование для всех как фактор развития мировой экономики // Экономический журнал. 2018. № 3 (51). С. 106–120.

7. Платонова Е.Д. Инновационная экономика: европейские измерители (по материалам ежегодного отчета «European Innovation Scoreboard – 2018») // Финансовая экономика. 2019. № 5. Ч. 5. С. 491–494.

8. Платонова Е.Д. Цифровизация экономики и общества: вызовы для системы образования: материалы международной конференции (Москва, МПГУ, 24–25 апреля 2018 г.) Избранные статьи / Под общ. ред.

М.М. Мусарского, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой. М.: МПГУ, 2018. С. 138–146.

9. Федотова О.Д., Платонова Е.Д. Инновационное образование в России и за рубежом: наукометрический аспект. Монография. М.: АПКиППРО, 2016. 160 с.

10. Федотова О.Д., Платонова Е.Д. Система подготовки кадров в крупных международных компаниях (ТНК) как модель продолжающегося образования // Модели образовательного процесса: Межвузовский сборник трудов. Ростов н/Д: Ростовское бюро пропаганды художественной литературы Союза писателей РФ, 2005. 232 с.

11. How does the EU support education and training? // EU. Education and Training. URL: [https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies\\_en](https://ec.europa.eu/education/policies/about-education-policies_en) (accessed: 20.04.2020).

12. 陈阳. 当前国际教育发展主要特点和趋势综述. 《世界教育信息》, 2016年, 第24期, 61–65页。 [Чэнь Ян. Обзор основных особенностей и тенденций современного развития международного образования. Journal of World Education. 2016. № 24. С. 61–65].

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.85.97.030

**Василенко Д.М.,**

магистрант,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

[vdmihaylovich@gmail.com](mailto:vdmihaylovich@gmail.com)

## **Тенденции корпоративного обучения российских компаний: обучение навыкам предпринимательства**

**Аннотация:** в статье рассматриваются аспекты обучения навыкам предпринимательства как тенденция корпоративного обучения успешных российских компаний.

**Ключевые слова:** корпоративное обучение; модели обучения; эффективность обучения; навыки предпринимательства.

## **Trends in Corporate Training of Russian Companies: Training in Entrepreneurship Skills**

**Abstract:** the article deals with aspects of entrepreneurship training as a tendency of internal training of successful Russian companies.

**Keywords:** corporate training; learning models; learning efficiency; entrepreneurship skills.

Как известно, корпоративное обучение в российских компаниях развивается в зависимости от стратегии бизнеса, бюджета функции управления персоналом и доступа к современным технологиям обучения.

Главным ориентиром для крупного российского бизнеса по-прежнему остается финансовый результат для собрания аукционеров. Следующее место в системе ценностей занимает внешний клиент (потребитель товаров или услуг), и только потом – внутренний клиент (штатные сотрудники компании). Подобный подход характерен для подавляющего большинства крупных российских компаний. В качестве примера можно привести сетевые ритейлеры, включая X5 Retail Group, розничную сеть «Магнит», торгово-производственную сеть «O'STIN» и банковские конгломераты, в том числе «Сбербанк», «Газпромбанк», «Промсвязьбанк».

Несмотря на место, которое в иерархии ценностей занимают сотрудники, HR-структуры крупных российских компаний обладают достаточным бюджетом для организации доступа к передовым технологиям обучения. Это дает возможность корпоративным университетам качественно реализовывать свою функцию, даже при противоречиях корпоративной культуры и системы управления. Вместе с этим возникают новые формы взаимодействия с персоналом, когда меняется модель

обучения, а отношения работника с работодателем переходят на новый качественный уровень.

Традиционно обучение российских компаний направлено на подготовку штатного персонала, подразумевающую передачу технических навыков и развития личностных компетенций. Однако, существует тенденция корпоративного обучения, направленная на подготовку предпринимателей. Так, до ухода Сергея Галицкого в розничной сети «Магнит» пытались переориентировать управленцев-администраторов на роль управленцев-предпринимателей. Данный подход характерен для корпорации Walmart, которая проводила обучение топ-менеджеров «Магнита». В итоге российская компания не стала отпускать своих сотрудников, предоставляя им полную свободу действий. Дело ограничилось банком идей, когда каждый из 273 тыс. человек получил возможность предложить идею для оптимизации бизнес-процессов и улучшению финансового результата компании. Впрочем, это довольно распространенная в России и мире практика.

В таких сетях как «Перекресток-Экспресс», «Oodji», «Экспедиция», «Mascotte», «Красный Куб», «Калева» франчайзи обучают в корпоративных университетах по внешнему запросу, а в сети «Додо Пицца» это может быть как внешний, так и внутренний запрос на развитие сотрудников при выборе ими соответствующей карьерной траектории, то есть каждый сотрудник имеет возможность перейти из штата компании в роль франчайзи. В компании «ВкусВилл» сотрудники имеют возможность открыть собственное производство и стать эксклюзивным поставщиком сети магазинов продуктов питания.

Отметим телекоммуникационную компанию «МТС», которая запустила проект обучения сотрудников навыкам предпринимательства с целью дальнейшего сотрудничества с ними на паритетных началах в области инновационных проектов. Любой сотрудник, показавший высокие результаты по окончании обучения, получает роль партнера компании и статус независимого юридического лица.

Подобное явление ставит для исследователей ряд вопросов: «Что изменится в модели обучения при подготовке сотрудников к траекториям предпринимательства?», «Как распределятся приоритеты в обучении штатного персонала и внешних сотрудников?», «Кто и в каком формате будет сопровождать обучение и развитие бывших сотрудников, ставших независимыми партнерами инновационных проектов?», «Каковы

отличия у критериев оценки эффективности внутренних сотрудников, франчайзи, партнеров-производителей, независимых юридических лиц?»).

Обучение навыкам предпринимательства как тенденция корпоративного обучения российских компаний – феномен, который требует дальнейшего изучения, в том числе с точки зрения оценки эффективности обучения.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.97.11.031**

**Галеева Н.Л.,**

кандидат биологических наук, доцент;  
профессор кафедры управления  
образовательными системами им. Т.И. Шаповой,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
член-корр. МАНПО, Почетный работник  
среднего общего образования  
г. Москва, Россия,  
galeeva-n@yandex.ru

### **Дорожные карты как ресурс опережающего образования в практике общеобразовательной организации**

**Аннотация:** автор описывает потенциал использования дорожного картирования в общеобразовательных организациях. Описаны примеры проектирования дорожных карт как управленческого инструмента при подготовке к реализации требований государственных документов.

**Ключевые слова:** опережающее образование; управление в режиме опережающего образования; метод дорожного картирования.

DOI 10.37492/ETNO.2020.97.11.031

**Natalya Galeeva,**  
Ph.D. in Biology, Associate Professor;  
Professor of the Department  
of Management of Educational Systems,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
corresponding member of the IASP,  
Honorary worker of secondary General education,  
galeeva-n@yandex.ru

## **Road Maps as a Resource for Advanced Education in the Practice of a General Education Organization**

**Abstract:** the article describes the potential of using road mapping in General education organizations. Examples of designing road maps as a management tool in preparation for implementing the requirements of state documents are described.

**Keywords:** advanced education; management in advanced education mode; road mapping method.

Идея опережающего образования состоит в таком изменении содержания и методологии учебного процесса, которое обеспечит подготовку обучающихся к успешной деятельности в условиях глобального информационного общества, реализующего принципы устойчивого развития [1; 2; 6; 11; 12]. Однако и на сегодняшний день для практического воплощения этой идеи характерны фрагментарность и бессистемность. Большинство исследователей считают, что главной ошибкой реализаторов идей опережающего образования было стремление обеспечить подготовку специалистов к предвидению проблем будущего без глубокого анализа всех инноваций с позиций теории и методологии управления [13].

Системно-функциональный анализ управления образованием выявляет сложность проектирования опережающего образования на основе классических моделей. В этой «точке бифуркации» сталкиваются воспроизводящий характер классической концепции образования (передача социокультурных образцов: научных данных, профессиональных компетенций и т. д.) с необходимостью использовать принципиально иные

формы организации процесса обучения, акцентирующие поисковую, продуктивную. Организационные проблемы выявляются и при анализе противоречий между традиционными темпами официального обучения и возможностью для субъекта учения ускорить темпы получения новых знаний.

Одна из причин такого положения – иная структура знаний в системе опережающего образования. Создавать и развивать информационные, когнитивные, нано- и биотехнологии могут только хорошо подготовленные специалисты. В системе опережающего образования необходимо увеличить объем новых знаний без потери фундаментальности образования, что также требует изменений в управлении качеством образовательных систем «учитель-ученик», «преподаватель-студент» [8].

Важнейшим атрибутом опережающего образования следует признать необходимость создания условий для обеспечения становления внутренних ресурсов учеников/студентов для самореализации образовательной стратегии «образование через всю жизнь». За последнее десятилетие в России наметились позитивные сдвиги в переходе к системе опережающего образования: появились и успешно реализуются новые форматы обучения в системе дополнительного профессионального образования, реализуются механизмы социального партнерства, социально значимых проектов и др.

В Научной школе Т.И. Шаповой, к которой автор имеет честь принадлежать, вопросы управления опережающим образованием в контексте модернизации образовательных систем активно разрабатываются в последние десятилетия. В случае опережающего образования – в первую очередь, изменяются, технологии управления [7].

В описании современных технологий управления, при обсуждении новых программ и диссертационных исследований звучат термины и понятия научного прогнозирования, среди которых большое внимание уделяется построению технологических дорожных карт (technology roadmapping).

Необходимо различать понятие technology roadmapping (построение технологических дорожных карт) от двух других основных понятий, часто встречающихся в работах по опережающему управлению в разных социальных и производственных сферах: technology foresight (технологический форсайт) и business-planning (бизнес-планирование).

Если бизнес-план – это четкий план действий с программой осуществления действий фирмы, опирающийся на выявленные в начале пути



особенности ресурсов, то дорожное картирование подразумевает динамическую вариативность путей развития объекта с учетом возникновения возможных изменений в ресурсах и условиях.

Форсайт-проекты представляют собой систему методов развития, обеспечивающих реализацию стратегических направлений в социально-экономической сфере, воздействующих в средне- и долгосрочной перспективе на экономику и общество. Форсайт-проекты работают на основе комбинаций различных методов, поэтому технология дорожного картирования может быть отнесена к частным методам представления результатов форсайта.

Несколько слов о преимуществах метода дорожного картирования как инструмента управления в сопоставлении с проблемами системы образования в России [3].

Если определить дорожную карту как наглядное представление пошагового сценария развития определенного объекта на основе проработки альтернативных вариантов стратегии развития того объекта управления с точки зрения затрат ресурсов и эффективности их использования, то такое определение закрепляет место технологии дорожного картирования инновационных процессов в образовательных системах. Практически дорожная карта выстраивает во времени основные шаги процесса изменений «от существующего к желаемому». Как правило, дорожная карта имеет вид графической схемы, отражающей важнейшие шаги и ожидаемые результаты этих шагов, где пункты принятия управленческих решений на схеме называют «узлами» карты. Для использования метода дорожного картирования в образовании также важно, что по ходу реализации уже разработанной карты можно уточнять сценарии развития объекта и вносить коррективы.

Разработчики дорожного картирования описывают такие качества технологии, как наглядность, прозрачность, гибкость и вариативность. По нашему мнению, именно этих качеств не хватает сегодня механизмам введения и реализации инноваций в школе. В контексте введения ФГОС, Профстандартов и постоянных изменений в этих и других документах важно, что в процессе коллективного проектирования дорожной карты происходит анализ потенциала развития образовательной организации. Проектирование дорожной карты при объединении усилий разных специалистов в педагогическом коллективе позволяет и обнаружить возможности роста, и выявить риски, а также четко определить потребности в ресурсном обеспечении. Эффективность принимаемых решений будет

зависеть от выявления проблем на этапе планирования: в этом случае не придется решать внезапно возникающие проблемы в процессе реализации планов.

За последние пятнадцать лет школы неоднократно сталкивались с необходимостью вводить инновации, отражающие идеи и концепции новых постановлений и распоряжений. Причем, в качестве объектов, сценарий развития которых было необходимо реализовать, выступали:

- качество реализации новой системы оплаты труда (с 2008 г.);
- качество регламента внутришкольного контроля / внутришкольной системы оценивания как информационно-методического ресурса реализации требований ФГОС (с 2009 г.);
- качество процесса объединения педагогических коллективов на этапе образования образовательных комплексов;
- качество работы учителя, реализующего требования ФГОС, Профстандарта педагога, и т. д.

Практика активного взаимодействия в этот период со школами Москвы и России позволила автору, осознающему, что технология введения инновации, как любой инструмент, может обеспечить достижение цели, а может и дискредитировать саму идею, какой бы изначально правильной она ни была, выявить и доказать необходимость разработки сценария проектирования дорожных карт для школ.

Ниже описаны примеры разработки и реализации технологической дорожной карты как инструмента управления в образовательной системе школы, даны рабочие варианты алгоритмов построения дорожных карт.

Чтобы спроектировать подробную дорожную карту введения инновации, необходимо определить объект, сценарий развития которого мы хотим реализовать. Наиболее сложным за последнее десятилетие, по моим наблюдениям, оказались введение и реализация системы оплаты труда «за качество» работы педагога.

Не секрет, что в профессиональной среде господствует привычка ждать распределения благ не «по справедливости», но «поровну». Сопутствующий этому низкий уровень управленческой компетентности учителей, определяющий качество и объем пространства реализации управленческих функций, сказывается в том, что подавляющее большинство учителей воспринимает любые процедуры оценивания как оценку одного человека другим человеком, что в корне противоречит сущности социального управления [4; 5].

Приведенный ниже вариант дорожной карты (табл. 1) – это обобщенное описание этапов, форм и субъектов деятельности на каждом этапе, отражающее опыт проектирования дорожной карты введения оценки качества работы учителя. Эффективность реализации такой дорожной карты оценивалась по росту компетентности учителя, каковая и является объектом оценки для расчета стимулирующей части его заработной платы.

*Таблица 1. Дорожная карта введения стимулирующей части оплаты труда как инструмента управления качеством профессиональной деятельности учителя (схема)*

<b>Шаги</b>	<b>Описание</b>	<b>Исполнители</b>
Шаг 1	Создание рабочей группы для проектирования дорожной карты. На этом этапе происходит разработка и обсуждение дорожной карты в рабочей группе	Администрация школы, члены Научно-методического совета школы (НМС), представители Управляющего совета
Шаг 2	На очередном педсовете коллективу представляется дорожная карта, в которой прописаны этапы, сроки и исполнители, формируется и утверждается рабочая группа, реализующая дорожную карту	Ответственные за подготовку педсовета, обычно – зам. директора по качеству, по УВР, педагогический коллектив
Шаг 3	Проектирование (коррекция реализуемых вариантов в соответствии с требованиями последних государственных документов) модели оценивания качества профессиональной деятельности учителя в данной школе. Анализ реализуемых в школе показателей каждого критерия качества профессиональной деятельности учителя, при необходимости добавление новых показателей	Члены рабочей группы
Шаг 4	Определение максимального балла для оценки каждого показателя в соответствии с требованиями ФГОС и потребностями образовательного учреждения при определении приоритетов в системе показателей	Рабочая группа, НМС

Шаг 5	<p>Проводится анализ содержания реализуемой в школе внутришкольной системы оценки качества образования. Если выбранные показатели отсутствуют – необходимо включить их во ВСОКО, определить механизмы подсчета баллов, технологии оценивания параметра, ответственных за организацию и проведение мониторингов и микроисследований.</p> <p><b>Внимание:</b> именно шаг 5 – этап, который модернизирует систему управления, корректируя его как инструмент, обеспечивающий качество образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС. Недостатки в проведении этого этапа лишают процесс оценивания качества работы учителя наглядности, гибкости и прозрачности для каждого субъекта образовательного процесса в школе.</p>	Рабочая группа, НМС
Шаг 6	Создается описание уровней каждого показателя качества образовательного процесса в соответствии с требованиями ФГОС (уровневых дескрипторов). На этом этапе очень полезны консультации с представителями научных кругов, преподавателями вузов	Рабочая группа, НМС
Шаг 7	Организуется обсуждение разработанных на предыдущих этапах информационно-методических материалов с заместителями директора и председателями методических объединений, затем в формате семинаров с учителями по методическим объединениям. Проводится коррекция материалов в соответствии с предложениями. Проводится микроисследование актуального уровня профессиональной компетентности учителей с использованием разработанных материалов в формате самооценивания и экспертного оценивания, что позволяет всем субъектам при обсуждении качества деятельности говорить на одном языке	Рабочая группа, НМС, все учителя школы
Шаг 8	Разработанный документ выносится на обсуждение педагогического совета, на котором в него вносятся окончательные коррективы. Педсоветом принимается решение	Рабочая группа, НМС, педагогический коллектив школы,

	о включении данного документа в локальный акт, описывающий в системе управления качеством образовательного процесса реализацию процедур установления размера стимулирующей части зарплаты учителя	представители Управляющего Совета
--	---	-----------------------------------

За последние годы апробация подобных дорожных карт, показавшая высокий уровень ее эффективности [9], состоялась во многих школах Москвы и России. Рассмотрим некоторые детали этой апробации.

Так, на этапе обсуждения разработанной системы оценки качества деятельности педагога (шаг 7) нам удалось выяснить, насколько конструктивно каждый член коллектива понимает критерии оценки своего труда, соответствующие требованиям ФГОС, Квалификационного справочника (а в последние годы – и Профстандарта педагога). Оказалось, что критерии понимают и принимают все члены коллектива, но только одна шестая часть полностью принимает механизмы осуществления этого оценивания (показатели и технологии мониторинга). Сомнения вызвали неясность или закрытость от учителя самих процедур оценивания.

На этом этапе мы выясняли на семинарах в МО уровень владения учителями критериальным оцениванием собственной компетентности. При этом практически осуществлялось повышение уровня знаниевой, когнитивной составляющей управленческой компетентности каждого педагога, обеспечивалось коллективное осмысление процедур ВСОКО – не только как контролирующей деятельности администрации, но и как управленческой услуги учителю. На этих совещаниях были определены конкретные направления деятельности методических объединений, психологической службы школы для обеспечения роста профессиональной компетентности учителя.

Во многих коллективах школ использовалась специальная анкета, которую педагоги заполняли дважды: до и после шага 7 дорожной карты. В тексте анонимной анкеты было всего три позиции:

- *Я не понимаю смысл следующих показателей качества моей профессиональной деятельности в предложенных материалах.*
- *Я не понимаю, как будет происходить оценка следующих показателей.*
- *Я не согласен (не согласна) с введением следующих показателей качества моей деятельности.*

Анализ анкет показал, что при первом знакомстве с разработанными материалами педагогам требуются разъяснения по 21 показателю из 25. Не выявлено ни одного педагога, полностью принимающего все показатели и их уровневые дескрипторы.

После осуществления семи шагов дорожной карты, согласно данным вторичного анкетирования, подавляющее большинство учителей (от 70% до 90%, в зависимости от школы) полностью подтвердили свое согласие с критериями, показателями и уровневыми дескрипторами качества их деятельности, описанными в скорректированных с их участием материалах. По поводу тех показателей, которые были отмечены большинством респондентов, были составлены специальные разъясняющие памятки.

Приведу еще один пример дорожной карты, успешно реализуемой в школах инновационной площадки под руководством автора статьи. Объектом развития этой дорожной карты стал рост качества компетентности учителя в соответствии с требованиями Профессионального стандарта (табл. 2). В таблице не указаны субъекты, ответственные за реализацию каждого этапа, в каждой школе этот ресурс определяют кадровые возможности.

*Таблица 2. Примерная дорожная карта по подготовке педагогического коллектива школы к реализации Профстандарта педагога (этапы, организационные формы)*

<b>Этапы</b>	<b>Осваиваемые знания, умения</b>	<b>Организационная форма, содержание деятельности</b>
Этап 1	<p>Структура и содержание Стандарта. Компетентностный анализ профстандарта педагога</p> <p>Концептуальные основы:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Компетентностный и системно-деятельностный подходы</li> <li>• Принцип критериального оценивания</li> </ul> <p>Коллективный проект: «Профессиональный портрет»</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Воспитатель, учитель</li> <li>2. старший воспитатель / воспитатель-методист</li> </ol>	<p>Лекции</p> <p>Обучающие семинары</p> <p>Осмысление цели введения и содержания профстандарта педагога</p>

	<p>старший учитель / учитель-методист</p> <p>3. Ведущий учитель/ учитель-наставник</p> <p>Ведущий воспитатель/ воспитатель-наставник</p>	
Этап 2	<p>Определение актуального уровня развития профессиональных компетенций педагогов школы (самооценка, экспертная оценка и взаимооценивание в МО)</p> <p>Выявление точек роста профессиональной компетентности каждого учителя</p> <p>Проектирование индивидуальной программы развития профессиональной компетентности каждого учителя</p>	<p>Микроисследования (оценка качества уроков, кабинетов, внеурочной деятельности и т. д.)</p> <p>Коррекция системы методической работы в школе</p>
Этап 3	<p>Проектирование и реализация методической работы в школе по направлениям:</p> <p>1) Управленческая компетентность учителя в соответствии с требованиями Профстандарта педагога:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• объекты управления в работе учителя</li> <li>• функции управления в работе учителя</li> </ul> <p>2) Психолого-педагогическая компетентность учителя: технологии индивидуализации образовательного процесса</p> <p>3) Валеологическая компетентность в соответствии с требованиями Профстандарта педагога: инклюзивное образование, обучение детей с ОВЗ</p> <p>4) Коммуникативная компетентность в соответствии с требованиями Профстандарта педагога – принципы и технологии педагогического общения</p> <p>5) Предметно-методологическая компетентность в соответствии с требованиями Профстандарта педагога</p>	<p>Обучающие семинары, организационно-деловые игры (ОДИ), коллективные тренинги в формате кейс-стади, открытые уроки</p>

Этап 4	Определение готовности педагогов школы к реализации требований профстандарта педагога	Микроисследования (оценка качества уроков, кабинетов, внеурочной деятельности и т. д.)
Этап 5	Обновление критериев и показателей качества образовательного процесса во ВСОКО Перевод микроисследований после коррекции в режим мониторинга качества образовательного процесса	ОДИ в формате коллективной мыслительной деятельности

Реализацию подобных дорожных карт можно рассматривать и как процесс внутришкольного, корпоративного повышения квалификации. Учителя на примере оценки уроков, оценки внешкольных мероприятий администрацией могут удостовериться, что обсужденные и принятые критерии и показатели качества «работают» – реализуются договорные отношения на основе принципа распределенной ответственности. В таких условиях ФГОС и другие государственные документы будут выполнять свою главную функцию – мотивировать учителей на качественную работу.

При этом следует учитывать, что «построение дорожных карт — это слабо формализованный и слабо алгоритмизованный процесс, в котором результат (валидность и адекватность прогноза) в значительной степени зависит от креативности экспертов – авторов карты» [10]. Уровень этой креативности в большой степени зависит от работы педагогических вузов и других организаций, осуществляющих дополнительное профессиональное образование педагогов по обучению современным технологиям управления субъектов, работающих в целеобразующей системе образования России – в общеобразовательных организациях.

### ***Литература:***

1. *Асмолов А.Г.* Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А.Г. Асмолов, Е.Д. Шехтер, А.М. Черноризов // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.



2. *Анохин П.А.* Опережающее отражение действительности // Избранные труды. Философские аспекты теории функциональных систем. М.: Наука, 1978. С. 7–26.

3. *Великанова Н.П., Карасев О.И.* Метод дорожных карт в стратегическом планировании развития образования // Университетское управление: практика и анализ. 2014. № 4–5. С. 95–105.

4. *Галеева Н.Л.* Исследование пространства реализации управленческих функций учителя (праксиологический подход) // Наука и школа. 2010. № 2. С. 33–36.

5. *Галеева Н.Л.* Пять правил реализации социально ориентированной модели управления школой // Народное образование. 2016. № 7–8. С. 89–93.

6. *Гафурова Н.В., Осипова С.И.* Идеи и проблемы опережающего образования // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 4. С. 9–14.

7. *Гуськова С.К.* Стратегическое значение опережающего управления на современном этапе развития системы образования // Журнал педагогических исследований. 2019. № 2. С. 20–25.

8. *Коллин К.К.* Информационное общество: учебно-методическое пособие для вузов. Челябинск: ЧГАКИ, 2010. 39 с.

9. *Коротких В.П.* Дорожная карта разработки и реализации регламента внутришкольной системы оценки качества образовательного процесса (ВСОКО) // Управление образованием. 2017. № 6. С. 104–113.

10. *Лидин К.Л.* Многообразие построения дорожных карт // Виртуальная ассоциация исследований. 2012. № 32. URL: <http://mognovse.ru/jqo-mnogoobrazie-postroeniya-dorojnih-kart.html> (дата обращения: 14.04.2020).

11. *Пригожин И.Р.* Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. С. 46–52.

12. *Урсул А.Д., Урсул Т.А.* Эволюционные парадигмы и модели образования XXI века // Современное образование. 2012. № 1. С. 1–67.

13. *Хангельдиева И.Г.* Цифровая эпоха: возможно ли опережающее образование? // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 48–58.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.49.10.032

Губанова Е.В.,

кандидат педагогических наук, доцент;  
профессор кафедры управления  
образовательными системами им. Т.И. Шаповой,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
ev.gubanova@mpgu.su

## **Командный фокус современной образовательной организации**

**Аннотация:** в статье рассматриваются подходы к командному фокусу современной образовательной организации, вопросы использования различных стратегий и методов обучения командной работе в образовательной организации по магистерским программам для подготовки управленческих кадров для системы образования. Выделены признаки (приверженность к успеху команды и общим целям, взаимозависимость, межличностные навыки, открытое общение и рефлексия, состав команды, приверженность командным процессам, лидерству и подотчетности), необходимые для успешной командной работы, и раскрыто их содержание. Сделан акцент на понимании качественных характеристик эффективной управленческой команды образовательной организации, а также выделены и охарактеризованы аспекты (различные «типы» участников команд, разделение труда и ответственность, рабочие процессы, определение цели, календарный график и промежуточные цели, определение и соблюдение правил, информационные каналы, креативность в команде, формирование команды) управления образовательной организации руководителем – лидером команды, который должен учитывать их в зависимости от ситуации при принятии решений.

**Ключевые слова:** командный фокус; командные роли; эффективная управленческая команда; структура команды; формирование команды.

DOI 10.37492/ETNO.2020.49.10.032

Elena Gubanova,

Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of educational systems management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
ev.gubanova@mpgu.su

## The Team Focus of Modern Educational Organisation

**Abstract:** the article deals with the approaches to modern educational organization team focus. The questions of using different strategies and methods of teaching teamwork in educational organization on Masters' programs for tutoring managers for educational system. The patterns necessary for successful teamwork are determined (commitment to team success and common goals, interdependence, interpersonal skills, open communication and reflection, team composition, commitment to team processes, leadership, and reporting). The content of each pattern is given. The accent is given to understanding quality characteristics of effective management team of educational organization, also such aspects of managing educational organization by a manager – team leader who should take into account all these aspects depending on decision making situation are characterized (different team members' types, labor and responsibility division, working processes, aiming, scheduling and sub aiming, the code of conduct, informational channels, team creativity, team formation).

**Keywords:** team focus; team roles; an effective management team; team structure; team formation.

С переходом от преимущественно поучительной к конструктивистской педагогике потребность преподавателей высших учебных заведений все чаще заключается в использовании различных стратегий и методов обучения, особенно при обучении студентов по магистерским программам по подготовке управленческих кадров для системы образования – «Управление системами образования», «Менеджмент в образовании».

Магистранты должны быть погружены в среду обучения, способствующую реальному обучению в реальном контексте управления образовательной организацией. Командная работа способствует глубокому обучению, которое происходит через взаимодействие, решение задач, диалог, сотрудничество и сотворчество [3, с. 35].

Такой подход к обучению содействует построению теоретических знаний через реальную практику, поскольку они встроены в социальный опыт работы в команде. Эффективная коллективная работа может повлиять на успешное осуществление проектов обучения.

На основе обзора литературы в настоящей статье определен ряд рассматриваемых признаков, необходимых для успешной работы в команде в современной образовательной организации.

### *Качественные характеристики эффективной команды*

Командная работа определяется Скарнати «как кооперативный процесс, позволяющий добиваться людям необычайных результатов» [2, с. 24; 4, р. 5]. Данное определение также объясняет, что у команды есть общая цель или цель, для достижения которой ее члены могут развивать эффективные взаимоотношения. Ответы на вопросы, касающиеся совместной работы отдельных личностей в команде для достижения ее общих целей, лежат в поле обмена знаниями и навыками.

В литературе постоянно подчеркивается, что один из важнейших элементов команды – это ее фокус.

Успешная совместная работа основана на синергии, существующей между всеми участниками коллектива, в тех случаях, когда все они готовы вносить свой вклад и участвовать в деятельности по поощрению и формированию позитивной, эффективной командной среды. Члены группы должны быть достаточно гибкими, чтобы адаптироваться к условиям совместной работы, когда цели достигаются на основе сотрудничества и социальной взаимозависимости, а не на основании индивидуализированных, конкурентных целей.

Исследования представляют ряд признаков, необходимых для успешной командной работы. Магистранты в совместной работе над проектами во время обучения должны понимать, каковы качественные характеристики эффективной управленческой команды образовательной организации. Рассмотрим данные признаки:

- *Приверженность к успеху команды и общим целям* – члены команды привержены ее успеху и общим целям для проекта. Успешные команды мотивированы, вовлечены в деятельность по достижению поставленных целей на самом высоком уровне.

- *Взаимозависимость* – членам команды необходимо создать среду, в которой они вместе могут вносить гораздо больший вклад, чем отдельные лица. Позитивная взаимозависимая командная среда обеспечивает лучшее в каждом человеке, позволяя команде достичь своих целей эффективнее [3, с. 61]. Члены команды продвигают и поощряют своих коллег к тому, чтобы они добивались, вносили свой вклад в достижение целей и учились друг у друга.

- *Межличностные навыки* включают возможность открытого обсуждения вопросов и эффективного взаимодействия с членами команды, учат быть честным, заслуживающим доверия, поддерживать и проявлять уважение и приверженность к команде и ее членам.

- *Открытое общение и рефлексия* – активное слушание проблем и потребностей членов команды, оценка их вклада и выражение этого через создание эффективной рабочей среды. Члены группы должны быть готовы предоставить и получить конструктивную критику и предоставить достоверные отзывы.

- Для создания успешной команды необходим соответствующий *состав команды*. Участники команды должны быть в полной мере осведомлены о своей конкретной роли и понимать, что ожидается от них с точки зрения их вклада в команду.

- *Приверженность командным процессам, лидерству и подотчетности* – члены команды должны отвечать за свой вклад в работу группы и проект. Им необходимо быть в курсе командных процессов, передовой практики и новых идей. Для успеха команды важно эффективное руководство, включая совместное принятие решений и решение проблем.

### *Команда и структура*

Когда говорят о работе в команде, в первую очередь, вспоминают о таких ее качествах, как простота, быстрота, динамика и гибкость. Значительно реже – об организации этой работы, о ее структуре и процессах регуляции. Хотя известно, что одно невозможно без другого.

Давайте представим, что мы занимаемся каким-либо командным видом спорта. Что бы произошло, если бы отменили правила игры и распределение ролей в команде? Наиболее вероятно, что игра бы не состоялась. То же самое можно сказать и об образовательной организации: что, если отменить нормы, правила и распределение ролей в управленческой команде? Образовательная деятельность зайдет в тупик, так как само по себе количество участников управленческой команды, их способности, сплоченность команды и общие стратегии не приводят к желаемому результату. Чтобы его добиться, необходимо все продумать и правильно организовать. Магистранты уже на этапе обучения должны понимать, что рациональное использование трудовых ресурсов, со всеми их слабыми и сильными сторонами, влияет на то, какой и при каких затратах мы получим результат. В работе, как и в спорте, речь идет о достижении оптимальных результатов, о сработанности, сыгранности команды, а не об отдельных участниках. Таким образом, структура, правила и четкое распределение задач и ролей не препятствует работе, а наоборот, стимулируют динамичное и плодотворное сотрудничество.

Процессы структурирования, планирования и организации команды должны находиться в постоянном фокусе и способствовать плодотворному сотрудничеству и созданию сильного командного духа. Легче достичь последовательного выполнения действий и динамичной, хорошо согласованной работы, когда ее основные элементы известны и четко организованы. Конечно, при условии, что организация и структурирование команды – это не самоцель и не создает дополнительных трудностей. Магистрантам рекомендуется регулярно анализировать структуру и организацию управленческой команды образовательной организации, чтобы удостовериться, что они облегчают сотрудничество и способствуют ему, а также позитивно влияют на качественные образовательные результаты обучающихся.

В процесс обучения мы включаем реальные кейсы о том, в каком фокусе находятся управленческие команды образовательных организаций. Особая роль отводится при этом лидеру команды, который устанавливает общие правила и определяет основные процессы и деятельность. Но анализировать структуру и организацию команды, принимать решения, связанные с ними, необходимо вместе со всеми участниками. Выделим следующие необходимые для этого аспекты (табл. 1)

*Таблица 1. Аспекты анализа структуры и организации команды*

<i>Аспект</i>	<i>Краткое содержание деятельности</i>
Различные «типы» участников команд	В основу можно положить работы Р.М. Белбина [1, с. 56], выделяющего девять типов участников команды. Для каждого из них характерны определенные способы поведения и взаимодействия с другими людьми. Участники команды могут выполнять одну из следующих функций: <i>выполнять операции (закройщик, конструктор, упаковщик); работать с людьми (координатор, исследователь ресурсов); анализировать процессы (инструктор, эксперт по оценке результатов, специалист)</i> . В идеале участники команды должны воспринимать отличия между собой как хорошую возможность достичь большего
Разделение труда и ответственность	Чтобы работа в команде давала оптимальные результаты, следует управлять всеми процессами и выяснить следующее: кто что делает? Кто за что отвечает? Кто является экспертом в той или иной области?

	<p>Если работникам известны область их ответственности, ожидания руководства и коллеги, это повышает их удовлетворенность – как результат, они допускают меньше неточностей в работе и идентифицируют себя со своей работой. При возложении на работников ответственности, следует делегировать им полномочия принимать решения</p>
Рабочие процессы	<p>Значение английского слова «workflow» (рабочий поток) четко объясняет, о чем идет речь: отдельные этапы работы должны быть так согласованы друг с другом, чтобы работа могла «течь» – то есть ничего не должно препятствовать бесперебойному процессу и тем самым совместной работе.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• При этом важно управлять и четко согласовывать отдельные этапы работы;</li> <li>• образовательная деятельность должна быть максимально проста и всегда организована в соответствии с целью;</li> <li>• работник должны знать и понимать взаимосвязи;</li> <li>• необходимо регулярно анализировать процессы и проверять, есть ли возможность их усовершенствовать / упростить.</li> </ul>
Определение цели	<p>Перед тем, как приступить к работе, будь то функционирование или специальные проектные и рабочие группы по развитию, – важно определить конкретные цели.</p>
Календарный график и промежуточные цели	<p>Время – тоже щепетильная тема. Особенно, когда речь идет о достижении целей команды. Работа над проектом с четким сроком часто имеет скрытые проблемы, что приводит к срыву сроков. Это нередко происходит из-за нереалистичной оценки времени для выполнения работы – слишком много или слишком мало. Например, устанавливают чересчур короткий срок, хотя все изначально знают, что сделать проект в этот срок «невозможно». Осознание этого предубеждения мешает нормально работать и сказывается как на мотивации сотрудников, так и на имидже образовательной организации в целом. Календарный план показывает, как далеко команда продвинулась</p>
Определение и соблюдение правил	<p>Мы не можем жить без правил. Это подтверждает работа, спорт и вообще сама жизнь. Рациональные правила дают свободу действий, способствует бесперебойному сотрудничеству, продвижению к цели, служат опорой и инструкцией. Правила автоматически возникают в процессе сотрудничества. Правила соблюдаются только в том случае,</p>

	если и лидер, и команда воспринимает их серьезно и уважительно.
Информационные каналы и передача информации	Передача информации и коммуникация, безусловно, затрагивают всех участников: руководитель должен информировать команду и следить, чтобы участники управленческой команды постоянно передавали друг другу информацию. Этот активный обмен необходимо постоянно стимулировать. Во время решения кейсов пришли к выводу, что многие руководители ошибочно предполагают, что все настолько сильно заинтересованы в этом процессе, что сами принимают в нем участие. Но не все так просто, это подтверждают большинство споров по поводу безуспешного управления знаниями и работники, которые не делятся своим опытом с другими. Не следует полагаться на случай; наоборот, следует специально спланировать и ускорять процесс передачи и обмена информацией. Магистранты обратили внимание на две крайности: переизбыток или отсутствие информации. В некоторых магистерских диссертациях даны правила рационального использования электронной почты, правила планирования и эффективного проведения совещаний и т. п.
Креативность в команде	Идеальная команда – это сумма способностей и идей. Для стимулирования креативных идей можно использовать следующие методики: мозговой штурм, перекрестная запись идей (метод «6–3–5»), опрос с целью сбора идей, метод «шляпы», метод Уолта Диснея, метод «от противного» и т. п.
Формирование команды	Здесь необходимо иметь в виду организацию свободного времени, проведение семинаров, тренингов по формированию команды, внутрикорпоративное обучение, знакомство с деятельностью других (стажировки, наставничество, менторинг, коучинг и т. п.), обоюдную поддержку и открытую коммуникацию

В итоге можно говорить о том, что возможность работать и тем более создать эффективную команду – в настоящий момент достаточно редкое и, наверное, поэтому достаточно ценное качество, как для управленцев в образовательной организации, так и для подчиненных. Командный фокус сегодня – это эффективная мера и жизненная необходимость. Очевидны все его преимущества – интегрированность, лояльность, инициативность, ответственность и креативность.



**Литература:**

1. Белбин М.Р. Типы ролей в командах менеджеров / Пер. с англ. М.: НИРРО, 2003. 220 с.

2. Harris P.R., Harris K.G. Managing effectively through teams // Team Performance Management: An International Journal. 1996. № 2 (3). Pp. 23–36.

3. Johnson D.W., Johnson R.T. Learning Together and Alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning (5th ed.). Needham Heights: Massachusetts: Allyn and Bacon, 1999.

4. Scarnati J.T. On becoming a team player // Team Performance Management: An International Journal. 2001. № 7 (1/2). Pp. 5–10.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.63.77.033**

**Демина В.В.,**

доктор экономических наук, доцент;  
профессор кафедры экономической  
теории и менеджмента,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический  
государственный университет;

г. Москва, Россия,

[vv.demina@mpgu.su](mailto:vv.demina@mpgu.su)

**Потребности учреждений высшего образования и компаний  
работодателей: компетентностный подход**

**Аннотация:** в статье обозначены вопросы, проработка которых необходима для эффективного взаимодействия учреждений высшего образования с предприятиями. Решение поставленных в статье проблем повысит компетенции как обучающихся, так и работающего населения страны.

**Ключевые слова:** образование; компетенции; работодатели; образовательные организации; взаимодействие.

## **Needs of Higher Education Institutions and Employer Companies: Competence Approach**

*Abstract:* the paper identifies the issues, development of which is necessary for effective interaction of higher education institutions with enterprises. The solution of the problems raised in the article will increase the competence of both students and working population of the country.

*Keywords:* education; competences; employers; educational institutions; interaction.

Определение ведущей роли образования в развитии экономики, в общем, и эффективности производства, в частности, обсуждается представителями науки давно. История академического исследования обучения персонала связана с первыми упоминаниями профессиональной подготовки (vocational training) в научных трудах Фредерика Уинслоу Тейлора в 1916 г. [15].

Американский экономист, основатель статистического исследования экономического роста и его источников Эдвард Ф. Денисон отметил, что экономический рост на 23% зависит от образования [14]. Эта зависимость отмечена и отечественными учеными, например, советским экономистом и статистиком, академиком АН СССР С.Г. Струмилиным, который в 1920 г. проанализировал экономическую эффективность образования [13].

В современных условиях доминирования мегатрендов четвертой промышленной революции и становления цифровой экономики, внедрения инновационных технологий и интеллектуализации труда во всех отраслях экономики и на всех уровнях производственного процесса

рассматривается вопрос о роли, значении, оценки, путях и методах освоения и развития компетенций как будущих специалистов, так и работающих. Владение широким кругом компетенций персоналом определяет успешное функционирование организаций в современных рыночных условиях. От уровня развития компетенций обучающихся, потенциальных высококлассных специалистов, зависят будущие успехи, как отдельных компаний, так и российской экономики в целом [3; 4].

Компетентностный подход при решении практических задач в области управления организациями находит отражение в работах П. Селзника, Д. МакКлелланда, Р. Бояциса, М. Спенсера, М. Армстронга, Л.Р. Батуковой, С.Д. Резника, А.Е. Тюлина, Т.П. Хохловой, А.В. Хуторского, О.Л. Чулановой.

В современном экономическом словаре компетентность трактуется как знания, опыт в определенной области науки, деятельности, жизни. Стандарт ГОСТ Р ИСО 9000:2015, действующий с 01.11.2015 г., определяет компетентность как выраженные личные качества и продемонстрированную способность применять знания и навыки на практике [2]. Министерство Образования и науки РФ предлагает следующее определение: «компетенция – динамическая комбинация знаний и умений, способность их применения для успешной профессиональной деятельности» [9].

Формирование компетенций является основной целью образовательного процесса реализующего программы обучения в соответствии с требованиями приказов Министерства образования и науки РФ (2013–2018 гг.). Результат освоения учебной программы проявляется овладение универсальными, общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями (ОК, УК, ОПК, ПК).

В процессе рассмотрения системы формирования компетенций перед нами встает не менее трех вопросов. Первый вопрос. Как происходит формирование и развитие компетенций в вузе?

Полноценное функционирование и развитие системы высшего профессионального образования, ориентированного на формирование общекультурных и профессиональных компетенций невозможно без взаимодействия с работодателями. Эффективность данного взаимодействия подразумевает согласованность действий всех заинтересованных сторон (государство, образовательные учреждения, предприятие), следовательно, наличия взаимопонимания и стремления к выработке общей модели действий.

На сегодняшний день представители многих коммерческих и бюджетных организаций заявляют о несоответствующей подготовке выпускников, но при этом не прилагают усилий для взаимодействия с учреждениями высшего образования.

ФЗ от 29.12.2012 № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определяет необходимость взаимодействия образовательных учреждений с работодателями [13]. Успешное освоение профессиональных компетенций также требует взаимодействия представителей предприятий как с аудиторией студентов, так и с профессорско-преподавательским составом.

Но на сегодняшний день не проработаны вопросы взаимодействия предприятий с вузами. Необходимость сотрудничества находит отражение в законах и рекомендациях касающихся деятельности вузов, но не прописано на юридическом уровне в регламентах деятельности работодателей. Таким образом, одностороннее требование ставит в затруднительное положение вузы и усложняет реализацию ими требований, нарушение которых грозит потерей права на реализацию образовательных программ. Предложения по решению этой проблемы помогут повысить уровень компетенций не только выпускников, но и работающего населения страны.

Второй вопрос. Как происходит развитие компетенций на уровне предприятия? В настоящее время практически все зарубежные корпорации активно используют модели компетенций. Крупные отечественные промышленные компании такие, как ПАО «Северсталь», ПАО Новолипецкий металлургический комбинат «НЛМК», «ХК «МЕТАЛЛОИНВЕСТ», ОАО «ТНК-ВР Холдинг», ПАО «Газпром нефть», ПАО «НК «РОСНЕФТЬ» и др., разрабатывают модели компетенций, но примеров применения на практике компетентностного подхода, например, к оценке квалификации сотрудников мы пока привести не можем.

Результаты многих исследований, в том числе, проведенного в Екатеринбурге [5] по запросу горно-металлургической компании, выявило следующие ключевые работодателя компетенции, на развитие которых должно быть направлено обучение будущих специалистов [7; 10]: ответственность; эффективное принятие решений; информационно-компьютерная грамотность; готовность к экстренным действиям; эффективная коммуникация; организация деятельности и контроль качества; исполнительность; самообучение; лидерство; умение работать в команде и сотрудничать; добросовестность и порядочность человека, нежели

сотрудника с большим профессиональным потенциалом, но сомнительных морально-нравственных ценностей; коммуникация и публичные выступления; проектная деятельность.

На рисунке 1 показаны компетенции, наиболее востребованные, по мнению менеджеров среднего звена, на одном из крупнейших отечественных предприятий.



*Рисунок 1. Наиболее востребованные компетенции персонала предприятий.  
Разработано автором.*

Работодатели всегда формировали необходимые для себя компетенции на базе знаний, полученных новыми сотрудниками в вузе. Сегодняшние темпы обновления знания, создаваемого внутри индустрии, заставляют компании и их объединения, заинтересованные в привлечении в свои ряды специалистов с высоким уровнем компетенций и сокращении времени на адаптацию (на «входе») нового сотрудника в производственный процесс, принимать активное участие в образовательном процессе. Это участие выражается в создании специализированных учебных кабинетов, организации производственной и преддипломной практики студентов, научно-исследовательских проектах, стажировке преподавателей.

Можно привести несколько примеров, взаимодействия предприятий с вузами. Например, компания ЭлеСи сотрудничает с Томским государственным университетом систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР), где благодаря этому сотрудничеству создана кафедра электронных систем [11]. Программа сотрудничества (2019–2020 гг.) подписана между «Газпром нефть» и Тюменский государственный университет

(ТюмГУ) [1]. Инжиниринговый дивизион Госкорпорации «Росатом» с 2017 г. взаимодействует с Национальным исследовательским ядерным университетом МИФИ [6]. Металлоинвест и НИТУ «МИСиС» несколько лет реализовывают совместно образовательные программы [8].

Таким образом, крупные компании, занимающие лидирующие позиции в рейтинге социально ответственного бизнеса, тесно взаимодействуют с вузами, что отражено на официальных сайтах этих компаний. Но, как правило, они взаимодействуют с одним профильным вузом. Одно предприятие – один вуз?! В то же время эти предприятия не ограничиваются кадрами, которые выпускает «один вуз».

Третий вопрос касается создания основы или базы, регулирующей отношения вузов с работодателями.

Три элемента взаимодействия – государство, образование, индустрия – обозначены государством и в какой-то степени сотрудничают. Однако их деятельность никак не координируется. Каждый из элементов системы использует свои ресурсы для управления взаимодействием и преследует свои цели [12].

Таким образом, выделим потребности вузов и компаний работодателей, которые сформировались на сегодняшний день:

- создание системы (модели) взаимодействия высших учебных заведений с предприятиями;
- создание образовательной стратегии и образовательной среды;
- в рейтинги по социальной корпоративной ответственности компаний ввести показатели, отражающие взаимодействие с вузами, где будет учитываться и количество вузов, с которыми сотрудничает компания;
- создание правовой базы, позволяющей вузам быть уверенными в полноценном сотрудничестве с предприятиями.

Итак, формирование и развитие компетенций будущих специалистов и работающих требует сотрудничества учебных заведений и работодателей. Степень этого сотрудничества является определяющим в развитии экономики страны.

### *Литература:*

1. «Газпром нефть» развивает стратегическое партнерство с ведущими вузами страны // Национальная Ассоциация нефтегазового сервиса. 25.05.2018. URL: [https://nangs.org/news/education/gazprom-neft-](https://nangs.org/news/education/gazprom-neft)

razvivaet-strategicheskoe-partnerstvo-s-vedushchimi-vuzami-strany (дата обращения: 15.04.2020).

2. ГОСТ Р ИСО 9000-2015 Системы менеджмента качества // Консорциум. Кодекс. URL: <http://docs.cntd.ru/document/1200124393> (дата обращения: 15.04.2020).

3. *Демина В.В.* Маневрирование рабочим временем – особенность современной экономической системы // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. 2018. № 4. С. 13–20. DOI: 10.18384/2310-6646-2018-4-13-20.

4. *Демина В.В., Усачева И.Ю.* Содержание дефиниции «стратегический менеджмент» в процессе развития теории стратегического управления // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. «Экономика». 2017. № 3. С. 61–69. DOI: 10.18384/2310-6646-2017-3-61-69.

5. *Зеер Э.З.* Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем // Высшее образование в России. 2007. № 11. С. 39–45.

6. Инжиниринговый дивизион Госкорпорации «Росатом» // АСЭ «Росатом». URL: <https://www.ase-ec.ru/about/> (дата обращения: 15.04.2020).

7. *Коновалова Е.В.* Анализ требований работодателей к компетенциям выпускников университетов // Sci-Article. Публикация научных статей. 04.04.2017. URL: <http://sci-article.ru/stat.php?i=1490687160> (дата обращения: 15.04.2020).

8. НИТУ «МИСиС» и Металлоинвест расширяют сотрудничество в сфере корпоративного образования // МИСиС. 03.02.2020. URL: <https://misis.ru/university/news/misc/2020-02/6523/> (дата обращения: 15.04.2020).

9. Письмо Министерства образования и науки РФ от 22 апреля 2015 г. № ВК-1032/06 «О направлении методических рекомендаций» // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_179029/f3e94ce9930225ccc502034914564e7e71c55871/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179029/f3e94ce9930225ccc502034914564e7e71c55871/) (дата обращения: 15.04.2020).

10. *Подольский О.А., Погужина В.А.* Ключевые компетенции выпускников и молодых специалистов при приеме на работу // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 96–103.

11. *Родионов Н.Е., Чуриков С.В.* Взаимодействие вуза и компании – путь к новому инженерному образованию // средства и системы

автоматизации: проблемы и решения. Материалы X науч.-практ. конф. (19–20 ноября 2009 г.). Томск, 2010. С. 102–109.

12. *Струмилин С.Г.* Хозяйственное значение народного образования. М.; Л.: Экономическая жизнь, 1924. 63 с.

13. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.04.2020).

14. *Denison E.F.* Estimates of Productivity Changes by Industry: An Evaluation and an Alternative. Brookings Institution, 1989.

15. *Taylor F.W.* The principles of scientific management. New York, NY: Harper & Brothers, 1916.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.85.33.034

Демченкова П.А.,  
руководитель,  
Детский развивающий клуб;  
г. Анапа, Россия,  
[poly111296@yandex.ru](mailto:poly111296@yandex.ru)

### **Применение метода анкетирования как эффективного инструмента определения проблем в организациях дополнительного образования**

**Аннотация:** статья посвящена применению метода анкетирования как эффективного инструмента определения проблем в организациях дополнительного образования с точки зрения родителей. Описана роль дополнительного образования детей в современном мире и работа с семьями, чьи дети посещают данные организации, основные (базовые) принципы сотрудничества с семьей. Представлены основные направления применения метода анкетирования относительно организаций, предоставляющих услуги дополнительного образования. Для выявления проблем представлен план проведения качественного анализа руководителями, рассмотрены основные вопросы, которые необходимо внести при составлении анкеты для родителей. Обоснованы положительные стороны внедрения социологического исследования в организациях дополнительного образования.

**Ключевые слова:** дополнительное образование детей; анкетирование; семья; принципы взаимодействия с семьей.



## **Application of the Questionnaire Method as an Effective Tool for Determining the Problems of Organizing Non-formal Education**

**Abstract:** the article is devoted to the application of the questionnaire method as an effective tool for determining the problems of organizing additional education from the point of view of parents whose children attend this organization. It describes the place of additional education and development of children in the modern world, participation and work with families, whose children attend these organizations, basic principles of cooperation with the family. The main directions of applying the questionnaire method with respect to these organizations are presented. To identify the problems of organizing further education, the article defines the main stages for the leader, as well as the points in the questionnaire that must be considered when compiling it for effectiveness. There are also presented positive aspects of how this method can help the heads of organizations of additional education of children, subject to the introduction of all the points indicated in the article.

**Keywords:** additional education of children, questionnaires, family, stages of work, principles of interaction with the family.

Заказ современного образования ориентирован на решение острых социальных проблем, связанных с жизнью подрастающего поколения. В настоящее время общее образование направлено на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных общеобразовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, которые необходимы для жизни человека и общества [3, ст. 2]. В процессе школьного обучения ребенок должен научиться: принимать ответственные решения самостоятельно и брать на себя ответственность за них; прогнозировать возможные последствия принятых решений; работать в коллективе; находить и обрабатывать необходимую информацию.

В современных реалиях все больше семей понимают, что, обучаясь только по программам общего образования, этого не достичь, необходимы дополнительные ресурсы для развития. Таким ресурсом может

стать дополнительное образование, которое предусматривает образовательные потребности отдельно каждого учащегося как личности и осуществляет возможность сориентировать детей на успешную реализацию в будущем. Национальным проектом РФ «Образование» предполагается, что доля детей, охваченных дополнительным образованием, к 2024 г. приблизится к 80% от общего количества детей в возрасте 5–18 лет [2]. Можно отметить и обновление содержания дополнительных общеобразовательных программ и методов обучения [3, п. 2.2].

Рассмотрим основные *принципы, которые должны быть соблюдены при обновлении содержания дополнительных общеобразовательных программ и методов обучения.*

1. Создание условий необходимых для гармоничного развития личности ребенка.

2. Создание условий, позволяющих ученикам самостоятельно разрабатывать индивидуальный учебный план и возможности непрерывного образования путем создания образовательных связей на разных уровнях образования, в частности, с помощью сетевой формы реализации образовательных программ.

3. Конвергентный подход к разработке дополнительных общеобразовательных программ, реализации междисциплинарных программ, включающих элементы нескольких направлений.

4. Использование современных методов и форматов обучения при реализации дополнительных общеобразовательных программ, направленных на развитие метапредметных и навыков проектной, а также учебно-исследовательской деятельности, взаимодействия между обучающимися посредством равного обмена знаниями и навыков, в которых учебный процесс происходит без активного участия педагога; построен на взаимном обучении.

5. Ориентация содержания общеобразовательных программ дополнительного образования на потребности в обучении и интересы учащихся, а также вовлечение в разработку дополнительных общеобразовательных программ учащихся, представителей общественных объединений, работодателей и родительского сообщества.

Содержание программ дополнительного образования детей направлено на формирование и развитие творческих способностей. Но в связи с социальным заказом на образование в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273–ФЗ (далее – № 273–

ФЗ) также указано, что дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профориентацию [4, с. 75].

Согласно № 273–ФЗ к участникам образовательных отношений относятся: обучающиеся, родители (законные представители) не достигших совершеннолетия обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность [1, с. 2]. В дополнительном образовании семья выступает непосредственным участником и главным потребителем образовательных услуг. Поэтому важно активное участие со стороны семьи в жизни детского коллектива. Оценивая поведение детей, их результаты на занятиях, родители могут по-другому посмотреть на своего ребенка, понять его индивидуальность, особую восприимчивость к любым воздействиям, его потребность в поддержке и поощрении. Также это дает родителям возможность отнестись к своим детям, как к ученикам, которые не всегда легко понимают мир взрослых. Семья может научить их переживать как победы, так и поражения, не только обращая внимание на те области, где ребенок успешен, но и осваивая другие области человеческого познания и деятельности.

В свою очередь, не только родители приобретают новый опыт для себя и своих детей, но и руководители организаций дополнительного образования могут увидеть проблемы своей организации, взаимодействуя с семьей.

Руководителям организаций, предоставляющим услуги дополнительного образования, необходимо построить план работы с родителями. Рассмотрим *базовые принципы сотрудничества с семьей учащихся*.

1. Принцип открытости, предполагающий использование образовательных возможностей общества.

2. Принцип профессионального взаимодействия, заключающийся в совместной деятельности отдельных специалистов, которые занимаются вопросами воспитания в семье и сотрудничества с родителями (педагог дополнительного образования, педагог-психолог, социальный педагог, педагог-валеолог и так далее).

3. Принцип использования данных диагностик (социально-педагогическая и психологическая) при взаимодействии с семьями.

4. Принцип совместной деятельности детей, родителей и педагогов в области дополнительного образования, досуга и спорта.

5. Принцип индивидуального подхода в работе с родителями, предполагающий безоценочное принятие педагогами и руководством родителей, уважение к ним, понимание их потребностей, терпимость.

6. Принцип конфиденциальности, подразумевающий доверие в общении, а также запрет на раскрытие семейных проблем, их публичное освещение.

7. Принцип реализации прав родителей на участие в управлении образовательным процессом и образовательным учреждением в целом.

Учитывая эти принципы, необходимо определить наиболее эффективный метод взаимодействия и учета мнения семьи при работе организации. Руководителю дополнительного образования важно внимательно относиться к запросам родителей учащихся, связанным не только с курсами и услугами, но и с организацией в целом. Основным методом получения информации от родителей можно считать социологическое исследование, а именно – анкетирование [1, п. 3.1].

Социологическое исследование – это изучение общественной действительности, рассчитанное на приобретение теоретического знания, а также практическое решение общественных вопросов, осуществляемое на основе разработанной программы и научных методов сбора, обработки и анализа социальной информации. Используя социологические исследования, можно определить эффективность деятельности организации, существующие проблемы и своевременно найти эффективные методы решения. Социологические исследования дополнительного образования могут быть направлены на изучение:

- становления, образования (обучение, воспитание, развитие), воспитания личности ребенка в организации дополнительного образования;
- развития личности педагога дополнительного образования;
- педагогического потенциала различных организационных форм дополнительного образования;
- социального заказа на услуги дополнительного образования;
- проблем развития системы дополнительного образования;
- мотивации и стимулирования работников и учащихся в системе дополнительного образования.

Предлагаем использовать метод анкетирования в качестве инструмента выявления проблем в организации дополнительного образования с точки зрения родителей. В помощь руководителям нами был составлен план проведения качественного анализа, включающий последовательные этапы выявления проблем внутри самой организации.

*План проведения качественного анализа руководителями  
дополнительного образования внутри организации:*

1. Описать организацию дополнительного образования (специфика, основные черты и характеристики), для определения основных направлений работы.
2. Составить портрет клиента (аватар) как заказчиков на услуги дополнительного образования.
3. Определить требования и запросы родителей в услугах дополнительного образования.
4. Описать основные проблемы организации, которые руководитель наблюдает сейчас.
5. Составить анкету и предложить для заполнения родителям, чьи дети посещают данную организацию.
6. Описать и определить по результатам анкетирования возможные пути решения, одним из которых можно считать – написание локальных нормативных актов.

Основные вопросы в анкете, направленной на выявление проблем в организации дополнительного образования и учет запроса семьи, должны ориентироваться на следующие аспекты:

- причина выбора детских развивающих клубов, центров, кружков, секций (развитие ребенка, социализация ребенка, провести свободное время ребенка с пользой);
- интересующие направления;
- удовлетворенность клиентов организацией работы и бытовыми условиями;
- удовлетворенность качеством предоставляемых услуг;
- причины отказа в посещении клуба, центра, секции, кружка.

Данные, полученные в результате анкетирования, позволят руководителям организаций, предоставляющих услуги дополнительного образования, определить основные запросы семьи на развивающие услуги и подходы в работе с семьями, проблемы в организации дополнительного образования.

Опыт работы в Детском развивающем клубе (г. Анапа) показывает, что семья – основной заказчик услуг дополнительного образования, который может указать на плюсы и минусы в работе организации с точки зрения потребителя. Именно поэтому так важно правильно выстроить

взаимодействие с семьями детей, посещающих организации дополнительного образования.

*Литература:*

1. Методические рекомендации «Обеспечение педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей в условиях внедрения ФГОС» // Городской Методический центр. 18.09.2015. URL: <https://is.gd/hsuhMn> (дата обращения: 26.05.2020)
2. Национальный проект «Образование» // Минпросвещения России. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/> (дата обращения: 26.05.2020)
3. Приказ Минпросвещения России от 03.09.2019 № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем дополнительного образования детей» // Российская газета. URL: 09.12.2019. <https://rg.ru/2019/12/09/minpros-prikaz467-site-dok.html> (дата обращения: 26.05.2020).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ. URL: <https://clck.ru/C7fwL> (дата обращения: 26.05.2020).

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.65.88.035

**Заякина И.А.,**

кандидат экономических наук, доцент;  
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
zayakina.ia@yandex.ru

## **Эффективность управленческих решений в системе образования**

*Аннотация:* в статье рассматриваются вопросы эффективности принятия управленческих решений в системе образования; подчеркивается важность государственных целей и задач для организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

*Ключевые слова:* эффективность; управленческие решения; образование; человеческий капитал; национальные интересы.

DOI 10.37492/ETNO.2020.65.88.035

**Irina Zayakina,**

Ph.D. in Economics, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
zayakina.ia@yandex.ru

## **Effectiveness of Management Decisions in the Education System**

*Abstract:* the article discusses the effectiveness of managerial decision-making in the education system; emphasizes the importance of state goals and objectives for organizations engaged in educational activities.

*Keywords:* efficiency; management decisions; education; human capital; national interests.

Повышение эффективности функционирования хозяйствующих субъектов является основой их успешного функционирования [4, с. 167]. Результат деятельности образовательного учреждения основывается на эффективном принятии управленческих решений. В связи с этим важным аспектом менеджмента является теория и практика принятия решений в любой организации, в том числе в образовательной организации.

Оценка эффективности управленческих решений в системе образования имеет свои особенности, но к ней могут быть применимы общие подходы. Можно различить такие аспекты управленческих решений, как теоретические (априорные) и практические (апостериорные); целевые и затратные; стратегические и тактические и т. д.

Управленческое решение считается эффективным, если достижение поставленных целей осуществляется с минимальным использованием ресурсов, необходимых для его реализации. Важным инвестиционным ресурсом в современном мире становится система образования.

Управленческое решение должно обладать следующими характеристиками: реальность, гибкость, своевременность, обоснованность, осуществимость и др. Процесс принятия решений состоит из следующих этапов: формирование цели; анализ и поиск решений; принятие решений из ряда альтернативных; воздействие на исполнителей; реализация и оценка принятого решения. Управленческие решения при их реализации основываются на выявлении проблем, как внутренних, так и обусловленных внешними факторами.

Среди особенностей осуществления управленческих решений отметим следующие: необходимость значительных объемов ресурсов; влияние на коллективы сотрудников; большой временной интервал последствий; тесная взаимосвязь принятого решения с последующими; высокая ответственность за принимаемые решения. Оценивается организационная, экономическая, технологическая, социальная, правовая, экологическая эффективность управленческих решений.

Для образовательных организаций главным ориентиром в деятельности являются государственные цели и задачи в сфере образования: сохранение национальной культуры (преемственность поколений); воспитание патриотов России; формирование навыков самообразования и самореализации; формирование культуры межэтнических отношений; непрерывность образования в течение всей жизни человека; разнообразие видов организаций, осуществляющих образовательную деятельность,



и вариативность образовательных программ; применение программ, реализующих информационные технологии; академическая мобильность обучающихся; работа с одаренными детьми; участие педагогических работников в научной деятельности; подготовка высококвалифицированных специалистов; экологическое воспитание и др. [3].

Достижение эффективного функционирования системы образования служит базой для роста благосостояния всей нации в целом. Производительность труда, конкурентоспособность общества тесно связаны с системой образования, поскольку человеческий капитал является фундаментальной составляющей прогресса развитых стран, обеспечив до  $\frac{3}{4}$  производства и прироста национального дохода [1, с. 219].

Все виды национальной безопасности (экономическая, политическая, военная, информационная, социальная и др.) связаны с образованием. В частности, социальная безопасность осуществляется за счет формирования духовно-нравственных ценностей общества. Экономическая и технологическая безопасность достигается за счет экономического и технологического развития благодаря высококвалифицированным специалистам. Политическая – за счет мер по повышению политической культуры общества. Экологическая – благодаря формированию экологического мышления. Система военного обучения является залогом обороноспособности и безопасности государства.

Система образования способствует развитию человеческого капитала, приводящему к экономическому прогрессу, благосостоянию народов и могуществу страны. В соответствии с данными «Global Human Capital–2017», Российская Федерация находится на четвертом месте по объему человеческого капитала (capacity subindex, показывающий охват населения разными уровнями образования), но только 42-е место по величине реального использования навыков в трудовой деятельности (know-how subindex) [5, с. 8]. В мире, где людям приходится часто менять сферу деятельности, необходима такая профессиональная подготовка, которая обеспечит рост мобильности человека, самосовершенствование, самоутверждение [2, с. 10].

Образование может выступать и как мощный инструмент политического влияния, поскольку сила государства может проявляться не только в военном аспекте. Важную роль играют такие факторы, как духовная и материальная культура, общественные принципы и т. д. Совместное обучение с иностранными студентами способствует развитию политической и культурной толерантности, свободы слова, равенства

возможностей, а также способствует укреплению демократических ценностей. Таким образом, эффективность принимаемых решений в образовании напрямую влияет на обеспечение национальной безопасности и на социально-экономическое развитие государства.

*Литература:*

1. *Бобыло А.М.* Образование как главный фактор в обеспечении национальных интересов государства // Известия Саратовского университета. Сер. Социология. Политология. 2018. Т. 18. Вып. 2. С. 217–224. DOI: 10.18500/1818-9601-2018-18-2-217-224.

2. *Демина В.В., Заякина И.А.* Дополнительная занятость как характеристика трудовой активности человеческих ресурсов // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Экономика. 2020. № 1. С. 8–18. DOI: 10.18384/2310-6646-2020-1-8-18

3. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования М., 2019 // Правительство России. URL: <http://static.government.ru/media/files/VGZkuVnp1h5rLAAIBZ1AsP5zv4zhI79t.pdf> (дата обращения: 10.05.2020)

4. *Заякина И.А.* Показатели эффективности производственно-хозяйственной деятельности предприятия // Вестник Белгородского университета потребительской кооперации. 2006. № 2. С. 167–173.

5. The Global Human Capital Report 2017. URL: <http://reports.weforum.org/global-human-capital-report-2017/> (accessed: 10.05.2020).

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.89.52.036

**Золотухина А.И.,**  
специалист по учебно-методической работе,  
Институт детства,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
nasta286@mail.ru

## **Экспертиза адаптированных образовательных программ высшего образования в рамках профессионально-общественной аккредитации**

*Аннотация:* непрерывное и качественное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов становится все более востребованным, увеличивается количество таких обучающихся в вузах страны с каждым годом. Для лиц с ОВЗ должны применяться адаптированные образовательные программы высшего образования, что подразумевает использование эффективных инструментов их оценки. Сегодня эффективным инструментом контроля качества образовательных услуг является профессионально-общественная аккредитация как механизм подтверждения качества подготовки выпускников, отвечающих запросам профессиональных стандартов и рынка труда в стране. В статье систематизированы особенности адаптированных образовательных программ высшего образования, на основании которых выделены показатели критериев их оценки в рамках профессионально-общественной аккредитации.

*Ключевые слова:* адаптированные образовательные программы высшего образования; экспертиза образовательных программ; профессионально-общественная аккредитация.

DOI 10.37492/ETNO.2020.89.52.036

**Anastasia Zolotukhina,**  
educational specialist,  
Institute of Childhood,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
nasta286@mail.ru

## **Expertise of Adapted Educational Programs of Higher Education Within the Framework of Professional Public Accreditation**

*Abstract:* continuing education of people with disabilities is becoming more and more popular, the number of such students in the country's universities is increasing every year. For people with disabilities adapted higher education programs should be applied. At the same time, it becomes necessary to use effective tools for their assessment. Today, professional public accreditation is an effective mechanism for monitoring the quality of educational services as a tool for recognizing the quality and level of training of graduates who meet the requirements of professional standards and the labor market. This study systematizes the features of adapted educational programs of higher education, on the basis of which indicators of the criteria for their assessment in the framework of professional and public accreditation are highlighted.

*Keywords:* adapted educational programs of higher education; examination of educational programs; professional and public accreditation.

В современном образовательном пространстве получение доступного, качественного и непрерывного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидов – важное направление развития системы образования России. Образовательные организации высшего образования сегодня гарантируют высокий уровень подготовки специалистов с ОВЗ и инвалидностью за счет реализации адаптированных образовательных программ. Обеспечение качества высшего образования предполагает целостный механизм контроля с мониторингом промежуточных образовательных результатов. Проблема образования лиц с ОВЗ и инвалидов все более распространена. Так, приведенные С.Н. Каштановой и В.А. Кудрявцевым статистические данные о доступности качества высшего образования в вузах страны для лиц с ОВЗ и инвалидностью показывают, что достаточно высокий процент упомянутых категорий граждан получают образование в университетах [1, с. 3]. Важным условием при этом, по мнению авторов, выступает материально-техническая база обеспечения учебного процесса. Контроль качества обучения данной категории студентов предполагает проведение анализа и прогнозирование образовательных результатов, эффективным средством осуществления которых выступает проведение профессионально-общественной экспертизы. Использование данной экспертизы по отношению к адаптированным образовательным программам предполагает отбор критериев их оценивания. При помощи каких критериев

следует оценивать адаптированные образовательные программы высшего образования? Как оценить их качество? Данное исследование нацелено на выявление особенностей адаптированных образовательных программ высшего образования и составление на этой основе критериев их оценки в рамках проведения профессионально-общественной экспертизы.

Е.В. Бебенина, Г.Н. Мотова, В.Г. Наводнов, Ю.П. Похолков показали основные векторы проектирования и моделирования систем государственной и профессионально-общественной аккредитации [5; 6]. К ним относятся организационно-целевые, функционально-деятельностные, оценочно-результативные векторы развития систем оценки.

В ст. 79 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определен порядок организации получения образования обучающимися с ОВЗ, а также специальные условия получения ими образования [12, с. 109]. Закон устанавливает доступность образования, адаптированность к уровням и особенностям развития обучающихся, гарантирует гражданам возможность получения образования независимо от состояния их здоровья и социального положения [12]. При этом адаптированная образовательная программа (далее – АОП) выделяется законом об образовании как образовательная программа, которая адаптирована для лиц с ОВЗ и инвалидов. Данная программа должна учитывать особенности их психофизического развития, индивидуальные возможности и потребности, а также обеспечивать коррекцию нарушений развития [12]. АОП определяет содержание образования, условия организации образовательного процесса и воспитания лиц с ОВЗ и инвалидов.

Для формализации особенностей АОП мы сопоставили основную образовательную программу (далее – ООП) с адаптированной. Содержание АОП в части общей характеристики программы, компетентностно-квалификационной модели выпускника соответствует образовательному стандарту и ООП. Адаптационные особенности реализации программ для лиц с ОВЗ и инвалидов отображаются в документах, регламентирующих содержание и организацию образовательного процесса. При осуществлении различных процедур контроля и аттестации обучающихся с ОВЗ и инвалидов используются специальные оценочные средства, адаптированные для конкретной категории обучающихся.

Статус лиц с ОВЗ и инвалидностью подразумевает наличие определенных потребностей у данных обучающихся, в зависимости от их

психофизиологических особенностей, которые обуславливают, в свою очередь, специфический подход к обучению. Особенности находят свое отражение в целевом, содержательном и организационном разделе АОП, что может влиять на критериальные показатели экспертизы АОП ВО. При проектировании АОП ВО меняется содержательный раздел учебного плана, где в вариативную или факультативную часть включаются дополнительные модули или дисциплины, адаптированные с учетом ограничений здоровья обучающихся для формирования необходимых компетенций [4]. При этом из АОП ВО не исключаются какие-либо дисциплины или модули, практики и процедура итоговой аттестации [12].

При реализации АОП ВО важными аспектами оценки являются условия образования лиц с ОВЗ и инвалидов. Данные условия прописаны в Методических рекомендациях по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ, в том числе оснащенности образовательного процесса [4]. Это организационно-нормативные требования процесса обучения; требования к кадровому составу; архитектурная доступность зданий образовательных организаций; материально-техническое обеспечение процесса обучения; адаптированность образовательных программ и учебно-методического обеспечения процесса обучения; организация процесса обучения с использованием различных образовательных методов, способов и технологий; комплексное психолого-педагогическое сопровождение [4].

Так как планируемые результаты освоения АОП ВО соответствуют ООП ВО и ФГОС ВО, компетенции выпускников с ОВЗ и инвалидностью равноправны компетенциям, требуемые к освоению другими выпускниками по соответствующему профилю подготовки. Особенности АОП ВО проявляются в том, какими способами и при каких условиях реализуются данные образовательные программы, при помощи каких методов достигаются данные планируемые результаты и формируются компетенции выпускников. Таким образом, при оценке АОП ВО важно рассмотреть четыре составляющих данных программ: специальные методы, приемы и технологии обучения; средства обучения; условия обучения и содержание адаптированных модулей / дисциплин, являющихся коррекционными для обучающихся с ОВЗ и инвалидов.

Также при оценке АОП ВО необходимо учитывать, что сегодня система образования направлена на вхождение в цифровое пространство, и приоритетной является подготовка достаточного количества информационно-грамотных кадров, обладающих необходимыми «компетенциями

будущего». Одно из новых направлений образования – внедрение цифровых образовательных средств обучения, используемых, в том числе, для лиц с ОВЗ и инвалидностью [3]. Различные цифровые ассистивные технологии обучения могут быть эффективны при работе с данной категорией обучающихся, если это обеспечивается АОП ВО. Это значит, что сегодня к базовым критериям оценки АОП ВО, добавляется еще один критерий ее анализа, а именно использование цифровых образовательных средств обучения и их эффективность.

Установление особенностей АОП ВО позволило нам определить следующие *критерии оценки адаптированных образовательных программ высшего образования*:

1. Коррекционно-развивающие модули или дисциплины в вариативной части учебного плана АОП, адаптированные для конкретных обучающихся, в том числе изменение освоения дисциплины «физическая культура».

2. Использование специальных методов обучения, которые учитывают особенности восприятия информации обучающимися.

3. Наличие образовательных ресурсов, адаптированных с учетом потребностей обучающихся.

4. Изменение форм прохождения практики и форм проведения различных видов аттестаций с учетом рекомендаций ПМПК.

5. Сопровождение процесса обучения лиц с ОВЗ и инвалидов в соответствии с рекомендациями ПМПК.

6. Архитектурная доступность зданий образовательных организаций.

7. Использование компьютерных технологий, ИКТ-технологий и цифровых технологий в образовании лиц с ОВЗ и инвалидов.

Выделенные особенности АОП ВО позволили перейти к отбору критериев эффективности их оценки. Сегодня эффективным инструментом контроля качества образовательных услуг является профессионально-общественная аккредитация (далее – ПОА). Статус ПОА как механизма подтверждения качества подготовки выпускников, отвечающих запросам профессиональных стандартов и рынка труда в стране, закреплён в ст. 96 закона об образовании [12, с. 150].

Так, А.С. Кельсина отмечает, что профессионально-общественная аккредитация образовательных программ выступает одним из эффективных способов достижения мировых показателей, к которым стремятся различные системы высшего образования [2, с. 6]. Процедура ПОА

строится на базе определенных требований к образовательной среде, условиям реализации образовательных программ. При этом каждая аккредитующая организация вправе разрабатывать собственную методологию оценки качества образовательных программ, используя собственный набор показателей и критериев оценки. Набор критериев позволяет оценить образовательную программу на предмет перспективности, конкурентоспособности и востребованности на рынке образовательных услуг [10, с. 28]. При реализации ПОА следует учитывать специфику образовательной программы разных видов и уровней, которая может потребовать введения дополнительных критериев аккредитационной экспертизы. При этом необходимо сохранить единство подходов ПОА в рамках общепринятой идеологии процедуры ее проведения.

Рассматривая адаптированные образовательные программы высшего образования в рамках профессионально-общественной аккредитации, мы оцениваем АОП с точки зрения соответствия требованиям нормативной правовой базы, определяющей структуру программы, которая должна быть выстроена строго в соответствии с требованиями соответствующего стандарта, а также учитывать требования локальных актов образовательной организации в части оформления программ. В рамках аккредитационной экспертизы АОП ВО необходимо оценить содержание программы, соотнести заявленные в учебном плане компетенции с компетенциями, на формирование которых направлены рабочие программы учебных дисциплин, входящих в образовательную программу. Также АОП ВО рассматривается с точки зрения подготовки будущего выпускника к решению профессиональных задач. При этом оцениваются условия реализации АОП: материально-техническая обеспеченность, соответствие информационно-коммуникационных, учебно-методических и иных ресурсов АОП ВО.

Для осуществления профессионально-общественной аккредитации адаптированных образовательных программ высшего образования мы составили набор показателей по критериям ПОА АОП ВО в соответствии с особенностями реализации данных программ. Выделенные показатели по критериям представлены в таблице 1.



*Таблица 1. Набор показателей по критериям профессионально-общественной аккредитации АОП ВО*

<b>Критерии оценки АОП ВО</b>	<b>Показатели</b>	<b>Нормативное значение критерия</b>
Признание компетентностной модели выпускника рынком труда	Результаты прохождения выпускниками образовательной программы ГИА	Наличие больше 70% выпускников АОП ВО от общего количества, прошедших процедуру ГИА и получивших оценки «хорошо» и «отлично»
	Наличие спроса на АОП ВО, востребованность выпускников АОП ВО работодателями	Выпускники АОП ВО трудоустроены по специальности
	Специальные условия для прохождения ГИА с учетом особенностей здоровья выпускников	Проведение различных форм контроля успеваемости обучающихся с учетом особенностей их здоровья
Стратегия развития программы, соответствие структуры и содержания программы запросам рынка труда	Соответствие учебных планов, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), оценочных материалов и процедур запланированным результатам освоения обучающимися АОП ВО	Наличие адаптационных дисциплин (модулей) в вариативной части образовательных программ, позволяющих индивидуально корректировать нарушения учебных и коммуникативных умений, профессиональной и социальной адаптации обучающихся
		Коррекционно-развивающие модули или дисциплины в вариативной части учебного плана АОП, адаптированные для конкретных обучающихся, в том числе изменение освоения дисциплины «физическая культура»
		Разработка индивидуальных учебных планов, позволяющих обучающимся получать образование с учетом вариаций проведения занятий

Учебные материалы, технологии и методики образовательной деятельности, профессорско-педагогический состав, материально-технические, финансовые и информационные ресурсы программы	Соответствие материально-технических, информационно-коммуникационных, учебно-методических и иных ресурсов АОП ВО	Наличие образовательных ресурсов, адаптированных с учетом потребностей обучающихся- обеспечение печатными и электронными образовательными ресурсами
		Вариативность методов обучения, обусловленный в каждом отдельном случае целями обучения, особенностями восприятия информации обучающимися
		Наличие специальных методов обучения, отвечающие особенностям восприятия информации обучающимися
Архитектурная доступность зданий образовательных организаций и безопасное в них нахождение	Доступность зданий образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ	Безбарьерная архитектурная среда для обеспечения беспрепятственного доступа обучающихся ко всем объектам инфраструктуры образовательной организации; безбарьерная информационная среда; оборудованные с учетом нужд обучающихся с НОДА – места личной гигиены и т. д.; при необходимости специальное оборудование рабочего места обучающегося (регулируемые парты, специализированные кресла с индивидуальными средствами фиксации и т.д.); вспомогательные технические средства и ассистивные технологии для обучения, самообслуживания и передвижения.

Таким образом, в нашем исследовании для экспертизы адаптированных образовательных программ высшего образования в рамках профессионально-общественной аккредитации подготовлен набор показателей по критериям профессионально-общественной аккредитации для оценки АОП ВО, опирающийся на особенности реализации таких программ. Представленный набор показателей апробирован на примере АОП ВО по направлению подготовки 44.03.03 «Специальное

(дефектологическое) образование» и может быть использован в рамках проведения внутренней и внешней экспертизы адаптированных программ.

### *Литература:*

1. *Каиштанова С.Н., Кудрявцев В.А.* О некоторых проблемах и тенденциях развития образовательных организаций высшего образования и региональных ресурсных центров высшего образования, обучающих лиц с ОВЗ и инвалидностью по итогам мониторинга // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-nekotoryh-problemah-i-tendentsiyah-razvitiya-obrazovatelnyh-organizatsiy-vysshego-obrazovaniya-i-regionalnyh-resursnyh-tsentrov/viewer> (дата обращения: 05.05.2020)

2. *Кельсина А.С.* Профессионально-общественная аккредитация основных профессиональных образовательных программ высшего образования // Вопросы территориального развития. 2018. № 1 (41). С. 1–12.

3. Методические рекомендации для учителей по организации образовательного процесса с использованием ИОС «Мобильное Электронное Образование». Метод. пособие / под ред. М.Л. Кондаковой, Т.В. Долговой, Е.Я. Подгорной. М.: Мобильное электронное образование, 2018. URL: <https://metod.mob-edu.ru/wp-content/uploads/2019/04/1.2-final-2042019.pdf> (дата обращения: 05.05.2020)

4. Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса (утв. Министерством образования и науки РФ 8 апреля 2014 г. № АК-44/05вн) // официальный сайт мэра Москвы. URL: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/174476220/> (дата обращения: 05.05.2020)

5. *Мотова Г.Н.* Развитие интернационализации в сфере гарантии качества высшего образования // Аккредитация в образовании. 2016. № 4 (88). С. 24–28.

6. *Мотова Г.Н.* Эволюция системы аккредитации в сфере высшего образования России // Высшее образование в России. 2017. № 10 (216). С. 13–25.

7. Постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 10 июля 2015 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.2.3286-15

«Санитарно-эпидемиологические требования к условиям и организации обучения и воспитания в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» // Консорциум. Кодекс. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420292638> (дата обращения: 05.05.2020)

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 19 декабря 2013 г. № 1367 г. Москва «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» // Гарант. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71621568/> (дата обращения: 05.05.2020)

9. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ: сб. орг.-метод. док. / Общероссийское объединение работодателей «Российский союз промышленников и предпринимателей», Общероссийская общественная орг. малого и среднего предпринимательства «Опора России», АНО «Национальное агентство развития квалификаций». М.: Перо, 2014. 71 с.

10. *Тараненко Н.Ю.* Сравнительный анализ различных подходов к проведению профессионально-общественной аккредитации в России на современном этапе: монография. М.; Берлин: Директ-Медиа, 2017. 129 с.

11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование, квалификация (степень) магистр, утвержденного приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 августа 2015 года № 904 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/news/21/1338> (дата обращения: 05.05.2020)

12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения: 05.05.2020)

13. *Шадриков В.Д.* Мониторинг качества высшего педагогического образования: монография. М.: Логос, 2012. 368 с.

\* \* \*

доктор социологических наук, профессор;  
профессор кафедры теоретической  
и специальной социологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
syu.ivanov@mpgu.su

**Иванова Д.В.,**

кандидат социологических наук, доцент;  
доцент кафедры теоретической  
и специальной социологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
dv.ivanova@mpgu.su, soc-lab@yandex.ru

## **Составляющие успешной профессиональной адаптации и подготовки педагогов работников общеобразовательных организаций в условиях изменяющейся конкурентной среды**

*Аннотация:* Авторы рассматривают основные направления, способствующие успешной адаптации педагогических работников общеобразовательных организаций к современным требованиям рынка труда. На основе данных социальной статистики определены возрастающая потребность общеобразовательных организаций в педагогических кадрах и задачи по их подготовке. В контексте модернизации системы образования особое внимание обращено на изучение составляющих, определяющих профессиональное самоопределение будущих педагогов. Показано, что в рамках наиболее активной интеграции современного образования с отраслями инновационной экономики и возрастания требований образовательных стандартов, увеличивается значимость качественной подготовки учителей. Определяются ключевые механизмы, обеспечивающие подготовку молодых специалистов-педагогов, востребованных на современном рынке труда. Подчеркивается, что одними из требований общеобразовательных организаций становятся высокий профессионализм учителя и его особая роль: наставника, мотиватора,

навигатора, интегратора, мастера. Очевидно, что именно комплексная система подготовки учителя-профессионала сможет наиболее эффективно обеспечить формирование навыков и компетенций, адекватных социальным вызовам, а сам учитель при этом будет способствовать построению активной жизненной позиции современных школьников.

**Ключевые слова:** обучающиеся; спрос; образовательные организации; учителя; рынок труда; педагогический работник; профессиональные компетенции.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.96.21.037**

**Sergei Ivanov,**  
Doctor of Sociology, Professor;  
Professor of the Department  
of Economic theory and Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
syu.ivanov@mpgu.su

**Daria Ivanova,**  
PhD in Sociology, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Economic theory and Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
dv.ivanova@mpgu.su, soc-lab@yandex.ru

## **Components of Successful Professional Adaptation and Training of Teachers of General Education Organizations in a Changing Competitive Environment**

**Abstract:** the article considers the main directions that contribute to the successful adaptation of educational organizations of teachers to the modern requirements of the labor market. Based on social statistics data, the increasing need of educational organizations for teaching staff and the tasks for their training are determined. In the context of modernization of the education system, special attention is paid to the study of the components that determine the professional self-determination of future teachers. It is shown that within the framework of the most active integration of modern education with the branches of innovative economy and the increasing requirements of educational

standards, the importance of high-quality teacher training increases. In this regard, the key mechanisms that ensure the training of young specialists-teachers in demand in the modern labor market are identified. It is emphasized that one of the requirements of educational organizations is the high professionalism of the teacher and his special role: mentor, motivator, Navigator, integrator, master. It is obvious that a comprehensive system of training a professional teacher can most effectively ensure the formation of skills and competencies that are adequate to social challenges, and the teacher himself will help to build an active life position of modern schoolchildren..

**Keywords:** students; demand; educational organizations; teachers; labor market; teaching staff; professional competence.

В связи с реформой системы образования на государственном уровне поднят вопрос о повышении качества подготовки педагогических кадров. Потребность учебных заведений в педагогических кадрах, имеющих требуемый уровень развития профессиональных компетенций, составляет предмет особого внимания в рамках современного этапа развития российского общества. Актуальность профессиональной подготовки педагогических работников обусловлена не только складывающейся социально-экономической ситуацией, но и запросом современного информационного общества.

Согласно действующей нормативно-правовой базе, право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, со средним профессиональным или высшим образованием и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам. Вместе с тем формирование спроса на педагогические кадры в дошкольных, общеобразовательных организациях имеет свои особенности.

Особый интерес представляет уровень общего образования. Школа сегодня представляет основной субъект социально-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Информационному обществу сегодня нужны современно образованные молодые специалисты, способные отвечать социальным вызовам. Существенное влияние на потребность в педагогических кадрах подсистемы общего образования оказывает не только изменение численности обучающихся, но и увеличивающийся спрос на услуги общеобразовательных организаций.

Согласно прогнозному сценарию, к 2030 г. ожидается увеличение численности детей в возрасте 7–17 лет на 2,5 млн человек, которая может составить около 18 млн человек. Согласно данным официальной

статистики, за последние пять лет фиксируется позитивная динамика по росту степени охвата детей начальным образованием. Заметим, что степень охвата детей начальным общим, основным общим и средним образованием уже в 2016 г. достигла 93%.

Вместе с тем за период 2015–2018 гг. кардинальных изменений в численности обучающихся, приходящихся на одного педагогического работника, не произошло. В дневных государственных (муниципальных) общеобразовательных организациях она составляет в среднем 12,18 чел., в дневных негосударственных (муниципальных) общеобразовательных организациях – 5,83 чел., в сельских поселениях – 7,9 человек.

По состоянию на 2018 г., в Российской Федерации функционировало 41 349 общеобразовательных организаций (численность учащихся составляет 16 137 286 человек), из них: дневных государственных общеобразовательных организаций 40 120, в их числе: в городах – 16 717 общеобразовательных организаций (численность учащихся – 12 млн чел.); в сельской местности – 23 403 общеобразовательные организации (численность учащихся – 3,7 млн человек) [2].

В то же время следует отметить существенную разбалансировку спроса и предложения на рынке образовательных услуг в территориальном разрезе. Так, городские поселения, в отличие от сельских, характеризуются большей вариативностью в оценке численности обучающихся. На долю педагогических работников в городах приходится гораздо больше обучающихся, чем в сельской местности. Самые низкие показатели зафиксированы в городских поселениях Ненецкого автономного округа (11,3), Кабардино-Балкарской Республике (9,2), Москве (8,3). В сельской местности самый низкий показатель зафиксирован в Курганской области (4,2).

По мнению экспертов, даже при высокой загруженности школьных учителей, дефицит педагогических кадров сохранится. Так, в 2016 г. свободных ставок учителей в городских поселениях было 33 080,3 против 14 156,8 в сельских поселениях, то при сохранении общей тенденции к 2029 г. нехватка учителей может составить 188 тыс. вакансий [2].

Безусловно, общеобразовательные организации сильно отличаются в региональном разрезе по своей структуре и кадровому составу. Тем не менее, удельный вес работников образовательных организаций – школьных учителей – в целом по стране все же остается достаточно стабильным и составляет 50,1% от общего числа сотрудников образовательных организаций.



Согласно данным Министерства образования и науки РФ, в 2018 г. количество работников дневных негосударственных общеобразовательных организаций в Российской Федерации составляет 33 330 чел., из них педагогических работников: 21 231 человек. Численность работников в вечерних (сменных) государственных общеобразовательных организациях составляет 5 514 человек, из них учителей – 3 417 человек [1].

За период 2015–2018 гг. в абсолютном выражении численность учителей в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по образовательным программам начального, основного и среднего образования, увеличилась всего на 0,2% (на 2,6 тыс. человек).

Положительным моментом стало заметное сокращение учителей, не имеющих высшего образования.

Интерес представляют результаты исследования «Мониторинг эффективности школ», проведенного РАНХиГС в 2018 г. [4]. В опросе приняло участие 900 учителей из 300 сел и деревень, 330 – из небольших городов и 300 – из региональных столиц.

В ходе исследования выявлено, что большая доля учителей имеет высшее образование: в городских поселениях – 90,07%, в сельских поселениях – 81,52%. В городских школах доля учителей, имеющих среднее профессиональное образование, составляет 9,52%, в сельских школах – 17,59%. Среди учителей, имеющих среднее профессиональное образование, две трети составляют учителя начальных классов.

Представители учительского корпуса имеют большой опыт работы: педагогический стаж 56,63% учителей составляет более 20 лет. Стаж работы до трех лет имеют всего 8,13% учителей [4].

Педагогические коллективы школ в течение последних нескольких лет практически не обновлялись. Лишь 17% участников опроса заявили о переменах. Существенные проблемы здесь видятся в низкой доле молодежи, отсутствии у нее необходимых трудовых стимулов. Причем, как показал опрос, среди главных факторов, которые могут привлечь молодых специалистов, учителя отметили: стабильную занятость (32%), удобный график работы (37%), интерес к профессии (35%), высокую зарплату (14%). При этом 24% заявили о том, что в школе нет ничего, что могло бы привлечь молодых.

Особый вопрос – достойная заработная плата. Опрос показал, что почти 60% учителей все же не устраивает их заработная плата, которая не соответствует интенсивной трудовой нагрузке.

Заметим, что на государственном уровне уже сделаны шаги по повышению заработной платы учителям. По данным Федеральной службы государственной статистики, средняя заработная плата педагогических работников образовательных организаций общего образования в 2019 г. составила 40 377 руб. (3,7 ПМ). Относительно уровня 2018 г. (38 419 руб.) отмечается ее рост на 5,1%. И все же сегодня средняя зарплата педагогических работников устойчиво отстает от средней по экономике (48 453 руб.), а ее покупательская способность остается невысокой.

Безусловно, повышение уровня жизни учителей – одна из наиболее актуальных проблем для преподавательского корпуса. Достойная оплата труда учителей должна обеспечивать хорошее материальное положение педагога и членов его семьи. В то же время наблюдается высокая дифференциация по заработной плате и оценке стоимости педагогического труда в субъектах РФ.

Например, сегодня зарплата педагогических работников в Алтайском крае и в Чукотском автономном округе отличается в пять раз. Отметим, что речь идет о повышении номинальной заработной платы. При этом в расчетах следует учитывать показатели инфляции, которая в текущем году составила 4%. Учитывая планируемое возрастание нагрузки на учителя и общую динамику роста наполняемости классов к 30 учащимся, вопрос об увеличении потребности учебных заведений в финансовых ресурсах и оптимизации персонала пока остается открытым. Это не может не сказаться на трудовой мотивации низкооплачиваемых категорий педагогических работников, молодых специалистах.

Основные параметры складывающейся структуры занятости педагогических кадров определяются не только их количественным распределением, но и качественным соответствием требованиям рабочих мест. В связи с этим следует отметить, что в настоящее время актуализируется подготовка молодых специалистов, соответствующая критериям инновационной экономики.

Способность системы образования удовлетворять требованиям работодателя как основного социального заказчика – одна из главных характеристик образовательного потенциала в аспекте профессиональной подготовки. Обеспечение этого согласования определяется тем, насколько гибко система профессионального образования будет реагировать на вызовы рыночной среды.

Интересно отметить, что со стороны абитуриентов растет спрос на педагогические направления профильных вузов.

Общую картину дополняют результаты мониторингового опроса Центра социологических исследований ИСГО МПГУ «Абитуриент МПГУ». Опрос проходил в апреле 2018 г. – марте 2019 г. Основная цель исследования заключалась в изучении особенностей приемной кампании МПГУ, выявлении мнений абитуриентов о приоритетных направлениях и профилях подготовки вуза.

В ходе опроса респондентов просили указать направления / профиль подготовки, на которые они собираются поступать. Результаты исследования свидетельствуют о том, что в структуре ответов лидирующие позиции занимают педагогические направления. Принимая решение о выборе того или иного направления подготовки, абитуриенты педагогического вуза студенты руководствуются интересом к профессии. Данный ответ с большим отрывом лидирует среди других мотивов выбора вуза. Получение достойного педагогического образования рассматривается ими как один из возможных факторов формирования сети необходимых контактов и будущего трудоустройства. При выборе того или иного направления / профиля подготовки абитуриенты во многом ориентируются и на его востребованность у работодателей, в том числе общеобразовательных учреждений.

Наиболее популярными у абитуриентов оказывались следующие направления:

- 1) педагогическое образование (иностраный язык, 19%);
- 2) педагогическое образование (биология и химия, 10%);
- 3) дошкольное образование (7%).

Выбор абитуриентами образовательных программ становится более сфокусированным и предметно-ориентированным. По сравнению с октябрём 2018 г., доля тех, кто считает педагогику своим призванием, выросла с 17 до 19%. Результаты указывают на то, что у существенной доли абитуриентов сильно развита ориентация на лично значимые факторы выбора и на престижность педагогической работы.

Не секрет, что подбор кадров на современном рынке труда обусловлен многими факторами: столкновением интересов и потребностей молодых специалистов и работодателей, состоянием экономического мышления, социально-профессиональными интересами, доминирующими стереотипами и т. д. Работодатель увеличивает требования, предъявляемые к выпускникам, в том числе педагогического профиля. Во многом это является следствием развития новых тенденций в содержании и структуре рабочих мест, организации труда. В связи с этим приобретает

значимость роста престижа педагогического труда, оценка его общественно-полезного характера.

Интерес представляет анализ мнения работодателей образовательных учреждений в отношении сформированных профессиональных компетенций выпускников педагогического вуза, закрепления молодежи в профессии. Обратимся к результатам социологического исследования, проведенного в феврале 2019 г. ЦСИ ИСГО МПГУ «Мониторинг востребованности образовательных программ и удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников МПГУ». Всего было опрошено 340 работодателей образовательных организаций различного уровня (стратегических партнеров МПГУ). Основной целью исследования стало выявление требований работодателей к подготовке выпускников, определение направлений и возможностей расширения взаимодействия МПГУ с ключевыми партнерами на условиях сотрудничества в сфере подготовки высококвалифицированных кадров.

Анализ результатов опроса позволяет установить ориентир современных работодателей в отношении прихода выпускников педагогического вуза и их закрепления на рабочих местах. В структуре ответов доля работодателей, которые считают, что выпускники вуза работают только по специальности, несколько снизилась. Не всегда планируемые карьерные стратегии совпадают с реальными шагами молодежи после окончания вуза. В целом, по обследуемым организациям степень использования выпускников по специальности, полученной в вузе, находится достаточно в широких пределах: 33–82%. Можно предположить, что современные работодатели ориентируются на широкий перечень сформированных у выпускников профессиональных компетенций. Формируется спрос работодателей на «специализированных» выпускников вуза, способных осваивать новые направления, применять полученные знания, самостоятельно анализировать и решать возникающие проблемы.

Чаще всего о соответствии работы полученной специальности заявляли работодатели из государственных и муниципальных учреждений, а также из дошкольных общеобразовательных организаций (соответственно – 78%, 79%, 73%). Более напряженная ситуация складывается в организациях с негосударственными формами собственности (24%). Очевидно, что этот факт актуализирует необходимость предоставления на площадках профильных вузов возможности для получения полифункционального образования (дополнительного профессионального образования, а также подготовки специалистов по сквозным профессиям). Еще

одна группа сопутствующих проблем связана с фактором «доступности качественного высшего образования для выпускников школ», формированием пула бюджетообразующих направлений подготовки, наконец, осознанным выбором будущей профессии – уверенностью в том, что молодые люди правильно выбрали профессию. В целом же нельзя не отметить повышенный спрос работодателей на выпускников с мультикультурными компетенциями.

Ситуация с занятостью молодых специалистов во многом зависит от типа организации. В одних удельный вес молодежи стабилен, в других наблюдалась текучесть молодых кадров. И все же, ряд работодателей – стратегических партнеров вуза заявили о дефиците квалифицированных специалистов по различным профессиональным группам. Работодатели (ОО, ДОО, СПО), заинтересованные в выпускниках, предъявляют повышенный спрос на учителей-предметников, а также педагогов дополнительного образования.

Очевидно, что в условиях высокой конкуренции успех в исследуемом сегменте рынка труда зависит от формирования долгосрочных связей вуза с работодателями, а также обеспечения необходимого уровня подготовки квалифицированных специалистов.

Формирование новой модели развития образовательных учреждений предполагает подготовку новых поколений специалистов и квалифицированных кадров, отвечающих запросам современного общества. Это будет возможно на основе формирования среды, способствующей профессиональной адаптации молодежи к требованиям рынка труда. Ключевая задача педагогических вузов видится в среднесрочном прогнозировании спроса на те, или иные специальности по образовательным организациям разных уровней и профилей. При этом система подготовки педагогов должна обладать способностью быстро перестраиваться с учетом изменяющихся потребностей инновационной экономики. Здесь на первый план выходят механизмы государственного регулирования и поддержки, позволяющие обеспечивать подготовку востребованных на рынке труда специалистов.

Каковы же современные тенденции в подготовки будущих молодых специалистов? Образовательная среда, которой требуются новые компетенции, формируется в рамках модели «Цифровая школа», одним из воплощений которой стал региональный проект «Московская электронная школа» (МЭШ). Он начал действовать с 2016 г. и сегодня охватил 1469 школ столицы. По сути, «Цифровая школа» должна поменять

профессиональные компетенции учителя, научить педагога выстраивать вместе с учеником его образовательный трек. Одним из новых прорывных подходов к обучению становятся «новая педагогика» или «онлайн-педагогика», когда учителю отдается роль наставника и тьютора [6].

Имеет смысл обратиться к некоторым документам и стратегическим инициативам, которые сегодня определяют облик новой школы, а также инновационную модель педагогов.

Например, одним из интересных документов является «Карта образования 2030», предложенная Агентством стратегических инициатив. Согласно данному документу, к 2025–2030 гг. школами будет востребован игровой формат обучения. Данная форма включает обучение психотипам (через игры / симуляторы), обучение в группах, связанных нейросетью. Для такой школы поменяется и роль учителя. Предполагается, что учитель и ученик взаимообучаются. Для отдельных образовательных программ предусмотрены не учителя, а профессионалы отдельных отраслей науки и направлений деятельности [8].

Напомним, что еще в сентябре 2017 г. министр образования и науки О.Ю. Васильева и мэр С.С. Собянин подписали соглашение о взаимодействии между Министерством образования и науки РФ и правительством г. Москвы по вопросам, связанным с формированием открытой информационно-образовательной среды «Российская электронная школа» (РЭШ). Это соглашение позволило предоставить Министерству образования и науки РФ образовательный контент, информационное обеспечение и сервисы, сформированные в рамках МЭШ. Документ подразумевает создание новой учебной среды, которая может поднять российское образование до уровня мировых стандартов.

В рамках подписанного Соглашения педагогическим сообществом Москвы был разработан текст стратегии развития московского образования до 2025 г. В представленной стратегии упор делается на интересы ученика. Если традиционная школа замыкалась на процессе, а не на результате, а ученик в школе был не «виден», то современная школа должна научиться создавать особую мотивирующую, технологическую, эмоциональную образовательную среду, которая поможет раскрыть в ученике задатки самообучения и самопродвижения, создавая свой маршрут, дорожную карту, помощь с которой и должен учитель, опытный педагог-наставник. Считается, что такая система позволит наиболее эффективно сформировать у выпускника навыки и умения, которые соответствуют современным социальным вызовам [9].

Чтобы понять, как работает современная школа, какие разрабатываются новые механизмы ее развития, необходимо раскрыть два новых формата организации системы среднего образования. В первую очередь, это персонализированные образовательные траектории в открытом коллективе («ПОТОК»). Обучение выстраивается по талантам самого ученика для его обучения в больших группах, когда школьник может самостоятельно выбрать интересующие его предметы, занятия по которым проходят не только в собственной школе, но и в других образовательных организациях. Такая форма обучения получила название «распределенная школа». Предполагается, что в такой сложно организационной системе и необходима роль педагога-наставника. Именно он вместе с учеником и родителями разрабатывает индивидуальную траекторию образования. Эта методика позволяет вырабатывать навыки самообучения и самопродвижения учащихся.

Еще один механизм получил название «РОСТ» – распределенное оценивание в системе талантов. Это новая система оценки внешкольных занятий у обучающихся, которые нужны для формирования его портфолио. Все данные в системе РОСТ собираются на особой платформе и становятся частью электронной биографии ученика. Для учителей это означает, что «РОСТ» освободит их от объективного оценивания учеников и позволит аккумулировать информацию обо всех их достижениях. Такая технология получила название «блокчейн» и уже вводится с 6 класса как безотметочная система обучения за счет активного использования независимой диагностики [5; 11].

Изменениям подвергнется не только начальная, но и старшая школа. Здесь приоритет в получении знаний будет отдаваться дисциплинам, наиболее востребованным в конкретном регионе: IT, химическим технологиям, биоинженерии, энергетике, авиастроению, строительству, медицине. Это может привести к смене кадрового состава в средней школе и привлечению профессионалов из этих областей вместо учителей. Планируется введение внутришкольных и межшкольных «Центров развития навыков XXI века» – «бизнес-инкубаторов», занятия в которых будут вести не учителя, а предприниматели, бизнес-тренеры и сотрудники школ, прошедшие соответствующую подготовку и обладающие определенными управленческими знаниями и опытом, например, заместители директора по управленческим ресурсам, главные бухгалтеры, контрактные управляющие, системные администраторы.

Следовательно, в несколько раз усложняется роль учителя, особенно в предпрофильной школе. Особым образом выстраивается функционал у классного руководителя, который должен обеспечить не только координацию педагогов-предметников, но и учесть содержание метапредметных модулей, достижения каждого ученика, координацию конкурсной и проектной активности.

Сам же учитель, начиная с первого класса, должен владеть в рамках своих компетенций такими ролями, как мотиватор, навигатор, интегратор, воспитатель, мастер. Основная функция, которую будет выполнять современный учитель, – контроль работы информационной системы в зоне выполнения коммуникативных и аналитических задач. Учитель должен овладеть навыками решения нестандартных или неалгоритмичных аналитических задач, чтобы помочь ученику научиться принимать нестандартные решения в условиях неопределенности.

Ожидается, что возросшие требования к учителю должны будут компенсированы увеличением к 2025 г. средней зарплаты по г. Москве не менее 130 тыс. рублей, при минимальном уровне оплаты труда учителя 95–97 тыс. рублей. По мнению аналитиков, все это должно не только поднять престиж профессии, но и увеличить конкурс на должность учителя с усложнением требований к кандидату. Многие директора школ так определяют роль современного педагога: «путеводитель детей по образовательным возможностям, которые предлагает современная школа».

По мнению многих профильных специалистов, все больше семей стали рассматривать учительскую профессию как наиболее престижную и достойную сферу для своих детей. Статистика последних лет говорит об увеличении конкурса на бюджетные места по педагогическим специальностям. Сегодня рынок учительского труда снова стал конкурентным, чего не было за последние 10–15 лет. Изменения налицо: двукратный рост заработной платы педагога за последние десять лет, организация современного высокотехнологичного рабочего места, возможность постоянного саморазвития, повышение квалификации и т. д. Все это делает педагогическую профессию привлекательной для молодежи, тем более что учителей все чаще относят к представителям среднего класса.

Резюмирую сказанное, обратимся к исследованию «12 решений для нового образования», проведенному Центром стратегических разработок и Высшей школой экономики в 2017 г. В нем раскрываются особенности школы цифрового века. В первую очередь, к 2023 г. планируется перейти к цифровому учебно-методическому комплексу («ЦУМК»), который



должен полностью заменить традиционные учебники. Это позволит постоянно обновлять облачные образовательные ресурсы для школьников, учителей и родителей. Учителя обязаны пройти курсы повышения квалификации для работы с такими технологиями. Необходимо вовлекать учителей в разработку учебных модулей на базе ЦОР, а также обновлять и продвигать открытые онлайн-курсы лучших учителей [12].

Должна поменяться и задача формирования кадров для развития образования. Наиболее актуальной становится функция организатора учебной, проектной и исследовательской деятельности и образовательных практик. Поскольку сейчас многим педагогам не хватает инициативы и компетенций, необходима массовая переподготовка кадров для освоения новых компетенций, создание сетевых организаций для поддержки и консультирования учителей. В Послании к Федеральному собранию от 1 марта 2018 г. Президент РФ В.В. Путин подчеркнул: «Нам нужно выстроить открытую, современную систему отбора и подготовки управленческих кадров, директоров школ. От них во многом зависит формирование сильных педагогических коллективов, атмосфера в школе».

Все педагоги и управленческая команда школ должна пройти переподготовку по освоению цифровых технологий. По итогам сертификации будет устанавливаться надбавка к зарплате. Предполагается, что будет активно разрабатываться система постдипломного методического сопровождения молодых педагогов и программы стажировок в ведущих университетах страны.

### *Литература:*

1. Аналитический отчет о состоянии системы образования в Российской Федерации, 2019 // ЕИС обеспечения деятельности Минобрнауки России. URL: <https://www.eis.mov.gov.ru> (дата обращения: 09.03.2020)
2. ЕИС обеспечения деятельности Минобрнауки России. URL: <http://eis.mon.gov.ru/education/SitePages/Россия.aspx> (дата обращения: 09.03.2020)
3. Мониторинг системы образования: контингент и кадры начального, основного и среднего общего образования / Р.В. Горбовский, Т.А. Мерцалова; Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М.: НИУ ВШЭ, 2018. 32 с.

4. Мониторинг эффективности школы // Мониторинг состояния российского образования. РАНХиГС. URL: <https://www.ranepa.ru/nauka-i-konsalting/strategii-i-doklady/monitoring-effektivnosti-shkoly/#Name1> (дата обращения: 09.03.2020)
5. Москву ожидает принципиально новая система школьного образования. 02.04.2018. URL: <https://annatubten.livejournal.com/571682.html> (дата обращения: 18.03.2020)
6. Московская электронная школа / Официальный сайт мэра Москвы. URL: <https://www.mos.ru/city/projects/mesh/> (дата обращения: 17.03.2020)
7. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президентом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)) // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/72192486/> (дата обращения: 18.03.2020)
8. Представляем дорожную карту «Образование 2030» // Агентство стратегических инициатив. 14.06.2012. URL: <https://asi.ru/news/2475/> (дата обращения: 17.03.2020)
9. Стратегия развития московского образования до 2025 г. URL: [https://sch439uv.mskobr.ru/files/proekt\\_strategii\\_2025.pdf](https://sch439uv.mskobr.ru/files/proekt_strategii_2025.pdf) (дата обращения: 05.05.2020)
10. Цифровая школа. Технология. URL: <https://цифроваяшкола.рф/blog/o-prioritetnom-proekte-cifrovay-shkola-1> (дата обращения: 05.05.2020)
11. *Федюшина Э.Е.* Будущее школ глазами московских директоров: через ПОТОК, РОСТ и МЭШ // Педсовет. URL: <https://pedsovet.org/beta/article/budusee-skol-glazami-moskovskih-direktorov-cerez-potok-rost-i-mes> (дата обращения: 18.03.2020)
12. Экспертный доклад «12 решений для нового образования» / Высшая школа экономики; Центр стратегических разработок. 05.04.2018. URL: <https://www.hse.ru/news/expertise/217884372.html> (дата обращения: 05.05.2020)

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.26.65.038**

**Кузнецова Е.Г.**,  
кандидат экономических наук, доцент;  
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
eg.kuznetsova@mpgu.su

**Прасолова П.А.**,  
студентка,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
alexxylls@gmail.com

## **Социально ориентированное образование и предпринимательство в вузе: опыт и перспективы**

**Аннотация:** в статье раскрывается специфика образовательной подготовки в области социального предпринимательства. Рассмотрен опыт ряда вузов РФ в области обучения социальному предпринимательству. Обобщены результаты анкетирования, проведенного среди студентов ИСГО МПГУ с целью выявления заинтересованности в обучении социальному предпринимательству. Делается вывод о целесообразности введения в образовательные программы МПГУ на всех уровнях образования таких дисциплин, как «Основы современного предпринимательства», «Управление в сфере социального предпринимательства», «Социальное предпринимательство в сфере образования» и др.

**Ключевые слова:** социальное предпринимательство; социальное предпринимательство в образовании; обучение социальному предпринимательству; образовательная программа.

DOI 10.37492/ETNO.2020.26.65.038

**Elena Kuznetsova,**  
Ph.D. in Economics, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
eg.kuznetsova@mpgu.su

**Polina Prasolova,**  
student,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
alexxylls@gmail.com

## **Socially oriented Education and Entrepreneurship in Higher Education: Experience and Prospects**

**Abstract:** the article reveals the specifics of educational training in the field of social entrepreneurship. The experience of several Russian universities in the field of training in social entrepreneurship is considered. The results of a questionnaire conducted among students of the Institute of Social and Humanitarian Studies of the Moscow State Pedagogical University are generalized in order to identify interest in learning social entrepreneurship. It is concluded that it is advisable to introduce such disciplines as the Foundations of Modern Entrepreneurship, Management in the Field of Social Entrepreneurship, Social Entrepreneurship in the Field of Education, etc. at the Moscow State Pedagogical University at all levels of education..

**Keywords:** social entrepreneurship; social entrepreneurship in education; social entrepreneurship training; educational program.

На современном этапе развития общества как никогда возросла социальная потребность в нестандартно мыслящих творческих личностях, в активных специалистах с умением конструировать, оценивать, рационализировать. Реализация компетентного подхода в образовании позволяет формировать модель специалиста, готового к практической деятельности уже на выходе из высшего учебного заведения. Важной

компонентой сегодняшнего высшего образования становится подготовка специалиста любой направленности к занятию предпринимательством.

Представим себе, что современный студент, мечтающий в перспективе открыть свое дело, обращается за информацией в интернет, чтобы понять, что такое предпринимательство, каковы его цели и задачи, как начать свое дело и т. п. Сначала он найдет рекламу дорогостоящих краткосрочных учебных курсов, затем не всегда достойные подражанию примеры предпринимательской карьеры. Очевидно, что интернет – не помощник в приобретении предпринимательских знаний и навыков, и в первую очередь, в сфере социального предпринимательства.

Концепция модернизации образования в РФ характеризуется тем, что оно не столько нацелено на воспроизводство кадров высокой квалификации, сколько на воспитание и формирование современной молодежи как социально и экономически активной группы населения, представляющей перспективы дальнейшего развития нашей страны и способной эффективно действовать в рыночной среде [6, с. 218]. Актуальность обучения социальной ответственности и предпринимательству, наличие этих дисциплин в образовательной программе вуза определяется также тем, что в современных условиях на имидж организации все больше влияет занимаемая ею социальная позиция.

Именно студенты и молодые специалисты в нынешних условиях обладают преимуществами в предпринимательстве: имеют возможность получить специальные знания и навыки; могут начать свое дело, опираясь на опыт успешных предпринимателей страны и своего региона. Поэтому роль высшего образования в современных условиях состоит в том, чтобы отвечать потребностям общества реализовывать его социально значимые цели. Это ставит перед российскими вузами новые задачи: передача студентам необходимых для ведения бизнеса знаний, навыков и умений; формирование у них способности к предпринимательству; стимулирование развития предпринимательских инициатив и др. [1].

Специфика образовательной подготовки в области социального предпринимательства определяется рядом факторов. С одной стороны, будущий социальный предприниматель должен владеть всеми навыками эффективного ведения бизнеса, с другой стороны, – знать основы социальных и экономических наук, владеть технологиями разработки и внедрения социальных инноваций, социального проектирования, социальной рекламы и проч. За рубежом программы для социальных предпринимателей есть едва ли не в каждом крупном вузе. Российские вузы,

в большинстве своем, технические, имеют значительный опыт в преподавании социального предпринимательства. Обучение социальных предпринимателей и обучение социальному предпринимательству постепенно формируются как относительно самостоятельные направления развития учебных курсов, модулей и программ, направленных на разную аудиторию и соответствующих ключевым компетенциям разного типа образовательных организаций [2, с. 183].

В данной статье мы акцентируем внимание на опыте вузов в области обучения социальному предпринимательству и предложим рекомендации. Обучение социальному предпринимательству подразумевает ознакомление с явлением социального предпринимательства, его возможностями, ролью в социально-экономической системе, а также с особенностями бизнес-моделей социального предпринимательства.

Сегодня немало российских вузов имеют программы по предпринимательству, но лишь немногие делают акцент на социальном предпринимательстве. Это вузы Москвы и Петербурга: Российская академия народного хозяйства и государственной службы, Национальный исследовательский университет «Высшая школы экономики», Высшая школа менеджмента Санкт-Петербургского государственного университета, Высшая школа управления и инноваций МГУ, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова.

Отдельные дисциплины, связанные с предпринимательским делом и его нравственной стороной, читаются в рамках некоторых курсов подготовки бакалавров, а также включены в ряд магистерских программ. Среди экономических направлений обучения во многих российских университетах можно встретить, например, такие профессиональные образовательные программы, как «Финансы и кредит», «Бухгалтерский учет», «Налоги и налогообложение», «Статистика», «Учет и аудит», «Экономика организации и предприятия». В рамках действующих программ магистратуры чаще всего встречаются направления «Производственный менеджмент» или «Экономика предпринимательства». К сожалению, в наборе стандартов высшего профессионального образования в РФ нет стандарта обучения предпринимателей; соответственно, в классификаторе специальностей и направлений подготовки ВПО отсутствует «Предпринимательское дело».

В вузовском формате отдельные дисциплины по социальному предпринимательству читаются автономно или в рамках магистерских программ. Например, на факультете менеджмента РЭУ имени

Г.В. Плеханова в рамках магистерской программы «Менеджмент предпринимательской деятельности» есть предмет «Менеджмент социального предпринимательства». Программа разработана и реализуется совместно с Фондом региональных социальных программ «Наше будущее» [3, с. 415].

В Северо-Кавказском федеральном университете (СКФУ) успешно реализуются основные и дополнительные образовательные программы по социальному предпринимательству: магистерская программа «Управление проектами и инновациями в сфере социального предпринимательства и некоммерческого сектора региона» (по направлению подготовки 38.04.04 – «Государственное и муниципальное управление»). В магистерские программы «Менеджмент в образовании», «Современные технологии непрерывного образования» (по направлению подготовки 44.04.01 – «Педагогическое образование») включена дисциплина «Социальное предпринимательство в образовании». Дисциплины по социальному предпринимательству входят в 135 образовательных программ высшего образования СКФУ, включая все программы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» [7, с. 18].

В Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) социальных предпринимателей не готовят. Но будущим педагогам и менеджерам нужны знания в этой области. Преподаватели кафедры экономической теории и менеджмента Института социально-гуманитарного образования МПГУ ведут дисциплины «Основы предпринимательства» и «Социальная ответственность менеджмента».

Для выявления заинтересованности студентов МПГУ в обучении социальному предпринимательству авторы провели анкетирование студентов ИСГО, обучающихся по направлению подготовки 38.03.02 – «Менеджмент», профили «Управление финансами и международным бизнесом», «Финансовый менеджмент», «Управление международным бизнесом» (I–IV курсы); 44.03.01 – «Педагогическое образование», профиль «Экономическое образование» (II курс); 40.03.01 – «Юриспруденция», профиль «Юриспруденция» (III курс). Большой интерес к преподаванию основ предпринимательства проявили студенты из КНР, которые тоже участвовали в опросе.

Вопросы для анкеты мы взяли те же, что использовали в анкетировании преподаватели Лесосибирского педагогического института – филиала Сибирского федерального Университета (ЛПИ) [1], но в отличие от вопросов анкеты ЛПИ анкетирование в МПГУ было нацелено

не на предпринимательство в целом, а на социальное предпринимательство, включая сферу образовательной деятельности. Мы проанкетировали примерно такое же количество студентов. В скобках мы приводим цифры, полученные ЛПИ от своих респондентов.

Ответы на первый вопрос («Что такое предпринимательство, каким должен быть современный предприниматель?») были довольно разнообразными, каждый участник опроса выделял несколько значимых качеств, которые должны быть присущи современному предпринимателю.

На первое место по степени важности можно поставить ответственность за свою деятельность, это качество выделили 90% респондентов. Они считают, что любой предприниматель должен осознавать и нести большую степень ответственности не только за себя, но и за других людей. 80% также отметили открытость к инновациям и готовность к восприятию новой информации. Участники опроса считают, что современный предприниматель должен всегда стремиться к новым идеям, уметь не заикливаться на одной задаче, а всегда анализировать актуальность собственной деятельности в тот или иной отрезок времени. Китайские студенты особо отметили необходимость использования современных технологий, поскольку считают, что без них сегодня нельзя построить процветающий бизнес. 70% опрошенных назвали такие качества, как коммуникабельность и активность. Современный предприниматель должен уметь налаживать контакты со своими партнерами, что поможет вывести его бизнес на новый уровень. Китайские студенты особо подчеркнули навыки делового общения, умение вести переговоры, деловую переписку.

Среди других важных качеств, которые назвали участники опроса, – креативность и умение творчески мыслить; желание работать и достигать успеха; умение принимать грамотные решения в критичной ситуации; развитая интуиция; эрудированность и широкий кругозор.

На вопрос, должен ли современный предприниматель нести социальную ответственность перед обществом, все участники дали утвердительный ответ. Они считают, что деятельность современного предпринимателя должна проявляться в защите окружающей среды и стремлении сделать лучше жизнь общества. Китайские студенты добавляют, что если компания будет нести социальную ответственность, то это благоприятно отразится на ее имидже и поможет привлечь инвесторов и партнеров, поскольку сейчас потребители все чаще обращают внимание на бренды, заботящиеся об окружающей среде.



Третий вопрос анкеты предполагал самооценку участника в качестве предпринимателя и своих предпринимательских способностей. 50% опрошенных студентов ИСГО (45% в ЛПИ) считают себя способными вести предпринимательскую деятельность и обладающими необходимыми для этого навыками. Почти все ответившие положительно описали себя как ответственную личность, готовую идти на риски и принимать грамотные управленческие решения, хорошего организатора, человека выносливого, уверенного в себе, коммуникабельного, способного адаптироваться к переменам. При этом, каждый второй респондент не видит себя в роли предпринимателя, но некоторые считают, что обладают качествами, характерными для предпринимательской деятельности (аналитические способности, энергичность, нацеленность на успех).

Четвертый вопрос («Считает ли вы возможным предпринимательство в сфере образования») 90% (60%) ответило, что предпринимательство в образовании связано с деятельностью самих образовательных учреждений, которые оказывают соответствующие их видам деятельности услуги в системе образования. Китайские студенты добавляют, что предпринимательство в системе образования должно представлять собой инновационную и креативную деятельность образовательного учреждения, направленную на развитие образовательного потенциала общества, и достижение тем самым социально-экономического эффекта.

Далее в анкете предлагалось назвать известные участникам опроса формы предпринимательства в сфере образования. Респонденты отмечают следующие формы:

- дополнительное образование в той области, которой в школе / университете уделяется недостаточно внимания или не уделяется вообще (робототехника, авиастроение, игра на музыкальных инструментах, изучение языков, риторика, астрономия и т. д.), в том числе специальные курсы, например, школы кулинарного мастерства;
- репетиторские занятия, чтобы учащийся мог подтянуть уровень своих знаний вне образовательного учреждения;
- занятия в спортивных секциях сверх учебной программы в помещениях образовательного учреждения;
- профессиональная переподготовка и повышение квалификации работников других организаций и обучающихся в других образовательных учреждениях.

Также респондентам предлагалось перечислить качества, необходимые предпринимателю в сфере образования. Среди этих качеств, помимо

уже названных при ответе на первый вопрос, ответы на вопрос, респонденты отметили высокий уровень образования, грамотность, наличие опыта работы в сфере образования, знания в области психологии.

Ответы на вопрос, какие сложности и проблемы могут возникнуть при организации своего дела, в том числе, в сфере образования, были разнообразными, но почти все участники отметили высокую конкуренцию в конкретной сфере и трудности в поиске квалифицированных специалистов / преподавателей. Была отмечена проблема во вложении больших финансовых средств. Участники считают, что несмотря на предоставление кредитов от банков, необходимо иметь «подушку безопасности» на случай, если бизнес не будет приносить прибыль. Также участники выделили следующие сложности: необходимость лицензирования; высокая арендная плата за помещения, особенно оснащенные под образовательную деятельность; поиск потенциальных учеников; недостаточный анализ рынка, из-за чего товар или услуга будут невостребованными.

Китайские студенты отдельно обращают внимание на сложности с клиентами, которые могут быть не удовлетворены качеством товара или услуги. Это может привести к конфликтной ситуации, избежать которую можно, разобрав сложившуюся ситуацию, дать клиенту высказать все претензии, и показав, что его мнение очень важно для компании.

При ответе на вопрос, знакомы ли респонденты с таким понятием, как социальное предпринимательство, 85% из них ответили утвердительно. Перечисляя формы проявления социального предпринимательства, участники опроса указали следующие: продажа товаров для перечисления средств в благотворительный фонд; частные клиники; частные образовательные учреждения; социальные турагентства; организации по обеспечению мобильности граждан с ограниченными возможностями здоровья; социальное партнерство.

Среди названных примеров социального предпринимательства – проект «Веселый войлок», который предоставляет рабочие места многодетным матерям и малообеспеченным семьям; «МИ&КО» (производство экологически чистых моющих средств и косметики); «Кнопка жизни» (проект, организует экстренный вызов медицинской помощи для детей, инвалидов и пожилых детей); московская таксомоторная служба «Инва-такси», обслуживающая только лиц с ОВЗ; предприятие «Листик», которое помогает с одеждой для недоношенных детей.

Китайские студенты также отметили, что социальное предпринимательство должно преследовать первоначально социальные цели, а

прибыль от деятельности должна направляться на поддержку инвестиций в социальные идеи или в виде прямых инвестиций в социальную сферу, а не для максимизации интересов акционеров и владельцев.

При ответе на вопрос, какие знания необходимы начинающим предпринимателям, на первое место участники поставили знания в области менеджмента и предпринимательской деятельности. Это отметили 95% (47% в ЛПИ) опрошенных, имея в виду необходимость изучения краткого курса по предпринимательству, в том числе знаний законодательства в данной сфере, знания в области бухгалтерии, финансов и юриспруденции. На второе место участники поставили знания этики, умение общаться и взаимодействовать с людьми – это отметили 90%. 80% респондентов упомянуло также знания конкретной сферы, в которой предприниматель хочет развернуть свою деятельность. Китайские студенты также подчеркнули необходимость знаний в области делегирования, психологии, технологии продвижения и продаж товаров.

Вопрос, на каких учебных дисциплинах респонденты получают необходимые знания в области предпринимательства, дал множество вариантов ответов, поскольку каждая специальность предусматривает свои дисциплины. Это основы предпринимательства, теория менеджмента, макроэкономика, бухгалтерский учет, кросс-культурный менеджмент, нормативно-правовые основы профессиональной деятельности, тайм-менеджмент, налоги и налогообложение, гражданское право, экономика, финансовое право.

Далее студентов просили ответить, какие знания они хотели бы получить в вузе, чтобы заняться своим бизнесом, в том числе, в сфере образования. Респонденты назвали навыки делового общения, основы маркетинга, в том числе продвижения товара или услуги в интернете. Также им было бы интересно узнать, с чего нужно начинать при построении своего бизнеса, как выбрать подходящую среду и как справляться с неудачами. Помимо получения теоретических знаний, участники отметили, что хотели бы больше практиковаться, например, на выездных мероприятиях.

С утверждением, что для того, чтобы стать предпринимателем, необходимы специальные знания для того, согласны все участники опроса. Респонденты уверены, что если предприниматель имеет специальные навыки, он быстрее будет развивать свою деятельность и добьется успеха. Однако некоторые добавили, что важную роль играют также природные задатки и общие знания, связанные не только с профессиональной деятельностью.

Результаты анкетирования позволяют сделать следующий вывод: большая часть опрошенных студентов считает, что они хотели бы получить специальные знания в вузе, чтобы заняться своим бизнесом, в том числе, в сфере образования. В связи с этим было бы целесообразным ввести в учебные программы ИСГО и других факультетов и институтов МПГУ такие дисциплины как «Основы современного предпринимательства», «Управление в сфере социального предпринимательства», «Социальное предпринимательство в сфере образования», «Социальное предпринимательство в современной России: история, становление и перспективы», «Социальное предпринимательство в России и за рубежом: практика и исследования» и другие в зависимости от факультета.

К основным образовательно-развивающим задачам такой, например, дисциплины как «Социальное предпринимательство в сфере образования», можно отнести:

- формирование интереса студентов к проблемам социального предпринимательства в образовании;
- расширение представлений о социальном предпринимательстве в образовании как междисциплинарной области знания;
- формирование системы знаний о сущности, миссии и технологиях социального предпринимательства в образовании;
- развитие предпринимательских качеств и свойств личности студентов;
- развитие предпринимательских компетенций студентов в решении образовательно-социальных проблем [8, с. 59].

Помимо собственно предпринимательства было бы также целесообразно читать курс «Социальная ответственность». Как справедливо отмечает С.Г. Зубанова, в число основных компетенций, складывающихся у студентов в ходе освоения дисциплины «Социальная ответственность», должны быть включены следующие: умение правильно поставить цель, научиться анализировать и обобщать информацию; способность принимать грамотные управленческие решения; готовность принять на себя ответственность; знание и умение руководствоваться законодательными нормативными актами; готовность к разработке социальных проектов [4].

Базовыми компетенциями в области обучения социальному предпринимательству студентов педагогических вузов должны стать умение проектировать деятельность, привлечь ресурсы, создать социальную франшизу. В ходе обучения необходимо сформировать интерес

студентов к проблемам социального предпринимательства в образовании; расширить их представления о социальном предпринимательстве в образовании как междисциплинарной области знания; вооружить их системой знаний о сущности, миссии и технологиях социального предпринимательства в образовательной сфере; развить предпринимательские качества и свойства личности студентов, направленные на решение социальных проблем [9, с. 218].

Результативность подготовки обучающихся социальному предпринимательству в вузах во многом зависит от инновационности образовательной среды. Для обучения современному предпринимательству необходимо применять не только такие активные методы обучения («мозговой штурм», «мастер-класс», «кейс-стади» и др.), но и проектные методы. В учебном процессе вуза необходимо использовать совокупность приемов и методов, позволяющих мотивировать студентов к получению предпринимательских компетенций. В первую очередь, следует обозначить конечный результат усилий студента в виде возможности реализации профессиональных (функциональных) компетенций в практической деятельности, социально-значимой и престижной. Процесс обучения социальному предпринимательству должен ориентироваться на реальные практические ситуации, разработку бизнес-проектов.

Приведем интересный пример. Студенты старших курсов Лесосибирского педагогического института еще в 2014 г. разработали и внедрили проект социального предприятия «Молодежный центр по оказанию образовательных услуг», в котором социальная миссия и коммерческая составляющая предприятия органично объединены. Центр оказывает образовательные услуги учащимся школ, воспитанникам детских садов и детям с ОВЗ. Его деятельность нацелена не только на решение ряда острых социальных проблем, но и способствует организации «практико-ориентированной среды, актуализирующей профессиональные и предпринимательские компетенции будущих педагогов» [1].

Если социальное предпринимательство вполне успешно реализует свои идеи в области образования, то сфера образования и представляющие ее вузы, в свою очередь, должны способствовать развитию социального предпринимательства, включая в свои образовательные программы новые дисциплины. Мы в полной мере согласны с мнением М.В. Николаева, что направления предпринимательского образования представляются настолько широкими и многозадачными, что вузам необходимо «преодолеть присущую им инерцию и отсутствие гибкости в организации

учебного процесса, формировании содержания образовательных программ, управлении кадрами и т. д.» [5, с. 392]. Тот факт, что социальное предпринимательство становится одной из инновационных и востребованных бизнес-моделей современного российского общества, заставляет задуматься о более интенсивном внедрении программ и дисциплин по социальному предпринимательству, в том числе в образовательной сфере, на разных уровнях высшего образования России.

### *Литература:*

1. *Бахор Т.А. и др.* Формирование предпринимательской компетентности при подготовке бакалавров педагогического образования / Т.А. Бахор, В.А. Лукин, Е.Н. Яковлева, Т.В. Захарова, Ю.А. Безруких, М.Д. Пильчук // *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 6. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=23512> (дата обращения: 05.05.2020)

2. *Благов Ю.Е., Арай Ю.Н.* Образовательные программы в области социального предпринимательства: мировой опыт и российские особенности // *Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. Менеджмент*. 2014. Вып. 3. № 9. С. 177–197.

3. *Бородина А.В., Шецак О.В.* Социальное предпринимательство в современной России: отечественные и западные трактовки феномена, структура поддержки и образовательные практики // *Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения*. 2017. Т. 1. Вып. 4. С. 409–418.

4. *Зубанова С.Г.* Подготовка социально-ответственных предпринимателей в системе высшего образования России // *Общество: социология, психология, педагогика*. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-sotsialno-otvetstvennyh-predprinimateley-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-rossii> (дата обращения: 18.05.2020).

5. *Николаев М.В.* Направления и вопросы развития предпринимательского образования в ходе реализации стратегии социально-экономического развития Российской Федерации до 2030 года // *Современное образование: векторы развития. Инновационные подходы к преподаванию социально-гуманитарных дисциплин: материалы IV междунар. конф. (г. Москва, МПГУ, 25–26 апреля 2019 г.)* / под общ. ред. М.М. Мусарского, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой. М.: МПГУ, 2019. С. 388–392.

6. *Петрищев В.И., Грасс Т.П., Рыбакова Е.В.* В чем секрет феномена молодежного предпринимательства в России и за рубежом? // В мире научных открытий. 2011. № 10 (22). С. 218–228.

7. *Шаповалов В.К., Игропуло И.Ф., Арутюнян М.М.* Подготовка молодежи Северного Кавказа к социальному предпринимательству в условиях формального и неформального образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2019. № 9 (142). С. 17–20.

8. *Шаповалов В.К., Игропуло И.Ф.* Подготовка студентов педагогической магистратуры к социальному предпринимательству // Мир образования – образование в мире. 2016. № 3 (63). С. 56–60.

9. *Шаповалов В.К., Игропуло И.Ф., Уварова Н.Н.* Социальное предпринимательство в образовании: европейский опыт и российские перспективы // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 1 (62). С. 216–218.

\* \* \*

**Лебедев А.Н.**,  
доктор экономических наук;  
профессор кафедры экономической  
теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
an.lebedev@mpgu.su

**Бурукина О.А.**,  
кандидат филологических наук,  
профессор отделения культурологии,  
Философский факультет,  
директор Центра международного  
студенческого рекрутинга,  
Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»;  
департамент менеджмента,  
Финансовый университет при Правительстве РФ;  
г. Москва, Россия,  
obur@mail.ru

## **Особенности подготовки педагогов высшей школы: технологии гибкого менеджмента**

***Аннотация:*** авторы рассматривают консерватизм вузовских образовательных программ в качестве одного из препятствий в подготовке потенциальных преподавателей университетов. Рассмотрены особенности подготовки педагогов высшей школы по направлениям социально-гуманитарного образования. Авторы презентуют результаты анкетирования магистрантов и аспирантов, свидетельствующие о дефиците прикладных знаний респондентов в области современных технологий, таких как Agile. Обоснованы предложения по интенсификации программ повышения квалификации преподавателей, насыщению образовательных программ вопросами применения современных технологий менеджмента.

***Ключевые слова:*** гибкий менеджмент; инструменты Agile; программы аспирантуры, магистратуры; высшее образование.



DOI 10.37492/ETNO.2020.39.14.039

**Alexander Lebedev,**  
Doctor of Economics,  
Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
an.lebedev@mpgu.su

**Olga Burukina,**  
Ph.D. in Philology, Professor,  
Philosophical faculty,  
Center for International Student Recruiting,  
Higher School of Economics;  
Management Department  
of the Financial University  
under the Government of the Russian Federation;  
Moscow, Russia,  
obur@mail.ru

## **Features of Preparation of Teachers of Higher School: Flexible Management Technologies**

**Abstract:** the authors consider the conservatism of university educational programs as one of the obstacles in the preparation of potential university teachers. The article discusses the features of training higher education teachers in the areas of social and humanitarian education. The authors present the results of a survey of undergraduates and graduate students, indicating a lack of applied knowledge of postgraduate and graduate students in the field of modern technologies such as Agile. The article substantiates the proposals on the intensification of teacher development programs, the saturation of educational programs with the application of modern management technologies.

**Keywords:** flexible management; Agile tools; Graduate and post graduate programs; higher education.

Подготовка преподавателей высшей школы имеет особенности, связанные с образовательной, научной, методической составляющей их работы, в их взаимосвязи [1]. В данной статье авторы акцентируют проблемы подготовки преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, в том числе по направлению «Менеджмент».

Высокие темпы инновационного развития отраслей народного хозяйства вызывают необходимость интенсификации обучения научно-педагогических кадров, особенно в области новых технологий. В последние годы специфические требования к подготовке педагогов обусловлены высокими темпами развития технологий, не только в информационной сфере, но и в менеджменте – в широком его понимании [2]. Одна из ключевых проблем подготовки современных менеджеров состоит в наличии разрыва между моментом появления и распространения той или иной инновационной технологии и реакцией вузов на эти вызовы.

Научный и практический интерес в этом контексте представляют направления повышения степени адаптивности институтов высшего образования. Большое значение имеет модернизация подготовки кадров высшей квалификации, ее содержания.

Высшую школу в таких условиях целесообразно ориентировать на прикладные компоненты новых знаний, их практическое применение. Однако реализация такого приоритета сталкивается с рядом трудностей. Многие действующие преподаватели формально относятся к стажировкам и повышению квалификации. Это приводит к дефициту практических умений, навыков, особенно в отношении технологий, методов, появившихся не так давно.

Другая сложность связана с консерватизмом программ подготовки научно-педагогических кадров. Образовательные программы аспирантов во многих университетах достаточно стабильны, что создает ряд преимуществ и одновременно – недостатков. Важный недостаток в деле подготовки новых преподавателей вузов – отсутствие системности в изучении инновационных технологий нынешними аспирантами и магистрантами.

Искусственный интеллект, технологии распознавания изображений, речи, распределенные реестры стремительно меняют среду деятельности менеджеров производственных, торговых, туристских компаний, предприятий сферы услуг и др. [3].

Авторы предприняли попытку установить фактический уровень проникновения новых технологий (по субъективно ограниченному перечню) в образовательные программы магистрантов и аспирантов, путем

малой выборки на базе анкетирования обучающихся. Анкетирование проводилось в Московском педагогическом государственном университете в феврале-ноябре 2019 г. Всего было выдано 185 анкет, получено заполненных анкет 144, в том числе магистрантов – 118, аспирантов – 26.

Каждая анкета содержала девять вопросов, связанных с ролью стейкхолдеров образовательных организаций. Один из вопросов был сформулирован так: «Вам знаком какой-либо из перечисленных методов / технологий управления? Вы понимаете смысл этого метода / технологии? Приходилось Вам изучать этот метод / технологию?» (табл. 1).

*Таблица 1. Результаты анкетирования магистрантов и аспирантов МПГУ; малая выборка, 144 анкеты (доля положительных ответов, %% к итогу)*

<i>Метод / технология</i>	<i>Я знаю о существовании этого метода / технологии</i>	<i>Я понимаю основной смысл этого метода / технологии</i>	<i>Я изучал этот метод / технологию</i>
Искусственный интеллект (AI)	96,1	68,8	13,3
Анализ больших данных (Big Data)	89,2	71,1	9,2
Распределенные реестры	74,2	43,2	11,1
Agile (Эджайл); Scrum (Скрам); Kanban (Канбан)	18,7	5,1	3,3
ERP-системы	23,5	7,6	4,1
Бережливое производство (LM)	26,6	19,3	1,4
Средняя доля положительных ответов	54,7	35,9	7,1

Судя по средним значениям, число осведомленных участников в полтора раза (54,7 / 35,9) превышает число респондентов, понимающих смысл указанных методов / технологий; и в 7,7 раз больше (54,7 / 7,1) числа участников, изучавших эти методы. Число респондентов, в целом

понимающих суть методов, в среднем в пять раз (35,9 / 7,1) выше, чем число участников, изучавших указанные технологии.

При среднем показателе осведомленности, равном 54,7%, по некоторым позициям эта доля значительно выше: к примеру, по позициям «искусственный интеллект» и «анализ больших данных» – 96,1% и 89,2% соответственно. Примерно каждый четвертый участник выборки знает о существовании ERP-систем и технологий «бережливого» производства. Лишь 18,7% опрошенных осведомлены о современных технологиях «гибкого» менеджмента, таких как Agile (Эджайл); Scrum (Скрам); Kanban (Канбан).

Самый низкий показатель доли изучавших метод / технологию наблюдается по позиции «Бережливое производство (LM)» – 1,4% всех респондентов. Возможно, это связано с отраслевой спецификой метода, ориентированного преимущественно на системы управления в промышленности. Аналогичный показатель по современным технологиям «гибкого» менеджмента составляет лишь 3,3% (в два раза ниже среднего), хотя методы Agile в последнее десятилетие активно применяются в разных отраслях, в том числе весьма широко – в ИТ-сфере, коммерческих банках, компаниях реального сектора экономики.

Универсальность Agile-технологии особенно важна в русле образовательной деятельности. Готовя научно-педагогические кадры к будущей работе, в условиях возрастающей неопределенности, целесообразно формировать у аспирантов и магистрантов навыки быстрой и слаженной работы в команде, когда стартовые условия и само задание многократно меняются, уточняется «на ходу», в процессе создания продукта [5].

Для того, чтобы в будущем каждый преподаватель мог моделировать процессы Agile в учебной группе, он сам в процессе учебы должен освоить роли «владельца продукта», «скрам-мастера», рядового члена команды. Подобный «ролевой» менеджмент, в рамках учебных кейсов, позволяет получить навыки, которые аспиранты и магистранты в перспективе могут применять в своих исследовательских проектах.

Ключевые слова современного обучения научно-педагогических кадров это: адаптация, интерпретация, взаимодействие [4, с. 37]. Для максимизации ценности, созданной Scrum-командой, необходимо, чтобы каждый участник, особенно Scrum-мастер, умел эффективно координировать взаимодействия внутри группы и с внешними стейкхолдерами. Это позволяет сделать ясными и достижимыми область применения продукта и цели проекта. Скоординированное взаимодействие позволяет

членам команды осуществлять четкое планирование продукта и проекта в «эмпирической» (подвижной, постоянно меняющейся) среде с высокой степенью неопределенности.

Практическое обучение аспирантов и магистрантов методам Agile позволяет успешно освоить метод итераций. Большой, сложный проект принято разбивать на «спринты» – серии коротких итераций с конкретным результатом. Именно работа со спринтами лежит в основе гибкого менеджмента. Спринты (наряду с инструментами Канбан) делают проекты более управляемыми, позволяют командам быстрее выполнять сложную (многоэтапную) работу, обеспечивают большую гибкость в ходе адаптации к изменениям внешней и внутренней среды. Этому способствуют так называемые «скрам-значения» прозрачности, проверки и адаптации промежуточных результатов каждого спринта.

Высокая актуальность инструментов Agile в менеджменте определяется событийной наполненностью каждого «спринта», высокой степенью достижения их согласованного планирования и реализации, когда «входы» и «выходы» каждого этапа четко определены, разграничены и интегрированы. Такой подход позволяет эффективно работать с барьерами, препятствиями, возникающими в ходе реализации проекта.

В ходе обучения гибкому менеджменту (наряду с изучением матричных структур, к примеру), аспиранты и магистранты должны научиться результативному планированию спринтов. В ходе планирования команда должна найти ответ на два основных вопроса: а) какую работу следует выполнить; б) как будет выполнена эта работа? Выбор рациональных элементов для спринта – это совместная работа владельца продукта, скрам-мастера и команды. Важную роль для будущих преподавателей высшей школы играет так называемая «ретроспектива спринта», позволяющая учиться на допущенных ошибках, и соответственно – тщательнее оценивать барьеры, препятствия и планировать спринты в иных кейсах, со своими студентами.

Метод Agile позволяет будущим преподавателям осваивать способы GAP-анализа (анализа разрывов). Работа с так называемыми «отставаниями» от плана проекта (в рамках каждого спринта) позволяет его участникам и руководителям задавать определенную скорость в разработке продукта, обеспечить необходимую цикличность. При этом важен селективный подход к барьерам: необходимо четко идентифицировать обстоятельства «непреодолимой силы», чтобы не ставить перед командой невыполнимых – в силу экзогенных причин – задач.

В современных условиях высшая школа ориентирована на высокую степень участия преподавателей в научной работе. Авторские исследовательские проекты аспирантов и магистрантов постепенно становятся основной формой образовательной деятельности. Однако в социально-гуманитарных направлениях (в отличие от многих направлений в естественных науках, к примеру) основная часть исследовательских проектов выполняется индивидуально. Комплексные исследовательские темы, проекты – скорее исключение, чем правило.

В таких условиях использование Agile-технологий, особенно применение инструментария Kanban, позволяет активизировать командную работу аспирантов, магистрантов. Особенно важно это для таких крупных интернациональных вузов, как МПГУ, в котором учатся студенты и аспиранты из десятков стран. В Институте социально-гуманитарного образования МПГУ, к примеру, зарубежные магистранты и аспиранты составляют более трех четвертей всего контингента. Это создает новые вызовы для университета и его преподавателей. Одновременно возникают дополнительные преимущества, для развития и углубления которых необходима командная работа, повседневное взаимодействие разноязычных аспирантов, магистрантов [6]. Такие задачи обуславливают необходимость широкого применения в учебной, научной работе инструментов Agile, Scrum и Kanban.

Основная идея Scrum состоит в том, чтобы разделить команду на мелкие группы, разделить общий бюджет времени на спринты, разделить рабочую нагрузку на частные задачи выполнимого размера, упорядоченные по уровню сложности. Обсуждения и отзывы после каждого спринта служат источником изменений в общей схеме продукта. В ходе ежедневных коротких встреч участников проекта каждый член команды отвечает на три вопроса: что я в последнее время достиг, что я буду делать сегодня, какие существуют препятствия. Такое обсуждение позволяет каждому участнику проекта овладеть общей картиной его развития и эффективно взаимодействовать по устранению препятствий.

Канбан – это инструмент визуализации рабочего процесса, позволяющий разграничить текущую работу, и получить обратную связь на основе анализа графика выполнения заданий (этапов работы). В соответствующей диаграмме сравнивают плановые и фактические затраты времени, которое потребовалось для выполнения задания. Инструменты Scrumban – это приложение принципов Канбан к процессу Scrum. Если аспирант, магистрант вуза научится эффективно использовать такие

средства визуализации – не только вручную, но и на базе множества онлайн-помощников, программ-планировщиков – он будет подготовлен к самостоятельной работе с академическими группами в будущем, для решения разнообразных учебных кейсов. Перечисленные инструменты способны сыграть решающую роль в выполнении командных исследовательских проектов.

Обобщая изложенное, отметим следующее. Условия деятельности преподавателей высшей школы стремительно меняются, прежде всего – в области технологий. В таких условиях необходимы изменения в подготовке научно-педагогических кадров. Важным ее направлением призвана стать реструктуризация образовательных программ магистратуры, аспирантуры – в части компетенций выпускников, дидактических единиц учебных дисциплин. Необходима смена приоритетов в подготовке аспирантов, магистрантов, усиление практической составляющей, ориентированной на навыки применения новых платформ, технологий, методов в социально-гуманитарных дисциплинах. Необходимо насытить программы повышения квалификации действующих преподавателей вузов инновационными методами, технологиями, позволяющими в том числе четко планировать и координировать работу интернациональных команд. Такие меры позволят усилить практическую направленность обучения будущих преподавателей социально-гуманитарных дисциплин, расширить круг командной работы аспирантов и магистрантов, подготовить их к решению практических задач в области современного менеджмента.

### *Литература:*

1. Денисов С.Б. и др. Менеджер в системе специализированного менеджмента: кто он и как его подготовить? / С.Б. Денисов, О.В. Корешков, Е.Д. Платонова, О.Д. // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2012. № 10. С. 11–21. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18263215> (дата обращения: 05.05.2020).

2. Лихачев М.О. Современные инновации и классическая экономическая теория // Экономический журнал. 2018. № 1 (49). С. 6–14.

3. Мусарский М.М. «Новое» в компетенции руководителя образовательной организации по управлению финансово-экономической деятельностью // Экономика образования. 2014. № 2. С. 37–47.

4. *Платонова Е.Д.* Экономическая модель будущего России: теоретико-методологический вектор разработки // *Науковедение*. 2015. Т. 7. № 4 (29). С. 37–38.

5. *Burukina O.A.* Axiological horizons of contemporary higher education / O.A. Burukina, G.N. Kutepova, V.N. Subbotin, A.N. Lebedev // *EDULEARN–19 Proceedings. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma, Spain. 1–3 July, 2019. URL: <https://library.iated.org/view/BURUKINA2019AXI2> (accessed: 05.05.2020)

6. *Burukina O.A.* Universities' internationalization management: State-of-the-art in attracting foreign students / O.A. Burukina, S.V. Karpova; N.S. Sarahanova, A.N. Lebedev // *EDULEARN–19 Proceedings. 11th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Palma, Spain. 1–3 July, 2019. P. 10052. URL: <https://library.iated.org/view/BURUKINA2019UNI2> (accessed: 05.05.2020)

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.65.25.040**

**Лихачев М.О.,**

доктор экономических наук, доцент;  
профессор кафедры экономической  
теории и менеджмента,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

[olegmix71@mail.ru](mailto:olegmix71@mail.ru)

### **Управление процессами трансферта технологии и формирования предпринимательской экосистемы современного университета**

**Аннотация:** в статье рассматриваются проблемы управления процессами трансферта технологий, создаваемых университетской наукой и использование его в качестве основного инструмента формирования предпринимательской экосистемы университета, обеспечивающей распространение инноваций и формирование современной экономики знаний.

**Ключевые слова:** распространение знаний; предпринимательские университетские экосистемы; венчурные фирмы, ориентированные на университет; суррогатные предприниматели.



## **Management of the Processes of Technology Transfer and the Formation of the Entrepreneurial Ecosystem of a Modern University**

**Abstract:** the article discusses the problems of managing the technology transfer processes created by university science and its use as the main tool for forming the university's entrepreneurial ecosystem, which ensures the spread of innovation and the formation of a modern knowledge economy.

**Keywords:** knowledge dissemination; entrepreneurial university ecosystems; university-oriented venture firms; surrogate entrepreneurs.

Экосистемы знаний определяются как сеть взаимосвязанных фирм, группирующихся вокруг университетов, общественных исследовательских организаций или крупных фирм с устоявшимся отделом исследований и разработок (НИОКР), выступающих в качестве координационных институтов, которые со временем развиваются для создания, распространения и использования новых знаний [7].

*Университетская экосистема* – экосистема знаний, в которой эта сеть взаимосвязанных организаций расположена вокруг предпринимательских университетов в качестве основных субъектов создания и распространения знаний. *Предпринимательский университет* определяется как университет, который, помимо преподавания и исследований, также сосредоточен на поддержке предпринимательской деятельности в качестве приложения своей третьей миссии [2]. Такие университеты имеют прочные связи с научно-исследовательскими центрами, бизнес-инкубаторами, фирмами, научно-техническими парками, правительствами и учреждениями. Таким образом, предпринимательский университет действует

как естественный инкубатор, обеспечивающий университетскому сообществу и его окружению поддерживающую экосистему для производства, распространения, поглощения и использования новых знаний, которые могут стать основой для предпринимательских инициатив. Эти проекты обычно разрабатываются с использованием университетские дочерних компаний (USO) в качестве механизмов.

*Университетские дочерние компании (USO)* – это коммерческие фирмы, основанные на университетских исследованиях. Это институциональный механизм, наиболее часто применяемый университетами для использования новых знаний, полученных в результате их исследований [3]. Чтобы эти USO были успешными, должна существовать взаимосвязанная и хорошо скоординированная сеть посредников в знаниях, учитывая, что университеты являются одним из наиболее значимых посредников в региональных инновационных системах.

*Посредники в сфере распространения технологий и технических знаний* определяются как организации, способствующие обмену знаниями между университетами и внешними заинтересованными сторонами посредством создания двунаправленных сетевых связей с добавленной стоимостью. Существуют четыре категории посредников в знаниях: *общие, специализированные, финансовые и институциональные* [4]. Финансовые посредники были выделены в качестве ключевых элементов в предпринимательской структуре университета для успеха USO. Примеры финансовых посредников – венчурные капиталисты, инвестиционные ангелы или правительство. Связь с компаниями венчурного капитала, как свидетельствует опыт последнего времени, является важным показателем эффективности деятельности USO. Фактически, учитывая успех этого нового агента в качестве разработчика USO в США, модель финансового посредничества была быстро воспроизведена во многих других странах Европы, таких как Великобритания и Испания. С тех пор роль венчурных капиталистов в литературе все чаще определяется как важный элемент инфраструктуры, необходимой для предпринимательских университетов [4].

Венчурные инвесторы обеспечивают не только финансирование, но и наставничество, экспертизу и контакты в отрасли, тем самым повышая шансы фирмы на успех. Венчурные капиталисты также рассматриваются как катализаторы для коммерциализации, поскольку они помогают развивать пул предпринимательских талантов в определенной области, демонстрируя, как инвестиционные фирмы могут перейти от базовых

существующих исследований к коммерческим продуктам с повышенными расходами на НИОКР, обеспечивая путь непрерывных инноваций. Новый тип венчурной команды создается для инвестирования в технологии, разработанные университетами, называемые *университетскими венчурными компаниями (UVC)*. Они активно ищут новые технологии для инвестиций, работая в качестве инвесторов и суррогатных предпринимателей для развития новых USO. Необходимы дополнительные исследования для выяснения роли этих новых агентов в развитии предпринимательских университетов и в динамике университетских экосистем (EUE). Фактически, несмотря на существование венчурных капиталистов, участвующих в университетских экосистемах, многим USO все еще не хватает финансов для приобретения ресурсов и развития необходимых возможностей, чтобы в полной мере использовать коммерческий потенциал своих технологий. Возможно, это объясняется тем, что зарождающаяся структура USO характеризуется неопределенностью и информационной асимметрией – это затрудняет инвесторам оценку прибыльности данной формы предпринимательской деятельности. [6]

Многочисленные исследования показали, что на ранних этапах инвестирования фонды венчурного капитала рассматривают бизнес-опыт и стабильность предпринимательской команды в качестве основного критерия предоставления средств. [8] Однако академическим предпринимателям часто не хватает необходимых деловых знаний и опыта, а требования университетов не дают возможности полностью посвятить себя предпринимательской деятельности. Как только академический предприниматель решает создать USO, у него есть два варианта: покинуть университет, чтобы управлять компанией, или руководить компанией, сочетая это со своими академическими обязанностями преподавания, исследования и администрирования, что не позволяет уделять предпринимательской деятельности достаточно времени. Следовательно, многие USO привлекают суррогатного предпринимателя в новое предприятие, чтобы заполнить эти пробелы, выступая в качестве лица (или организации) за пределами университета, который берет на себя роль предпринимателя, в то время как создатель технологии, представитель академического сообщества, сохраняет свою позицию в университете [10].

Анализ данных, полученных в ходе различных исследований, позволяет выявить характер взаимодействия различных субъектов в процессе распространения и использования знаний в университетской экосистеме. Относительно концепции венчурных компаний, ориентированных

на университеты, представитель одной из таких компаний заявил: «Мы, как компания, являемся способом использования и развития университетских знаний» [5]. Согласно проведенным интервью, главная роль университетских венчурных компаний (UVC) заключается в предоставлении внешней поддержки университетам, которые стремятся использовать предпринимательские возможности. UVC были созданы людьми с опытом в области технологий и развития бизнеса, которые, как только они нашли хорошую возможность, помогли академическим деятелям развивать его в рамках университетских дочерних компаний (USO), предоставляя им поддержку бизнеса, а также инвестиции на первых этапах развития. Они считаются стратегическими партнерами в развитии предпринимательства для университетов [9].

Первая функция университетских венчурных компаний (UVC) связана с идеей академического предпринимательства: содействие передаче знаний новым знаниям, созданным университетами. UVCs работают вместе с университетами, чтобы продвигать предпринимательскую культуру и создавать среду, в которой университетские исследования могут развиваться через университетские дочерние компании (USO). Один из представителей UVC заявил: «Когда вы думаете, что самые яркие идеи неизбежно часто возникают в университетах, задача состоит в том, чтобы вытащить их из университетов и создать побочные продукты, которые могут фактически принять форму в экономике, чтобы оказать влияние». Другой прокомментировал: «Мы инвестируем в технологии на ранней стадии, особенно в технологии, поступающие из университетов» [5].

В различных исследованиях университетские структуры, занимающиеся трансфертом технологий (ТТО) были определены как очень эффективные агенты в процессе обмена знаниями для развития USO. По словам представителя USO, «многие университеты выполняют функцию по коммерциализации – может быть, департамент университета или отдельная компания, которая работает на рынке» (USO), и университетские дочерние компании (UVC) были названы одной из этих «отдельных компаний» [5]. UVC тесно сотрудничают с ТТО в постоянном поиске новых технологий, в которые можно инвестировать, создавая новые USO и, следовательно, поддерживая предпринимательские университеты и развивая EUE.

Как только появляется возможность, UVC инвестирует в эту раннюю стадию технологии. «Моя главная обязанность, – заявил один из менеджеров UVC, – работать в университетах, чтобы определить

интеллектуальную собственность, которая, по нашему мнению, потенциально может стать основой для создания USO». После создания новой компании UVC осуществляет всю управленческую деятельность, связанную с развитием исследовательских возможностей. Это включает инкубацию и направление исследований, привлечение коммерческих экспертов для проверки технологии и новых управленческих команд, выведение технологии из университета, заключение соглашений с университетами и трудоустройство людей в USO. Таким образом, UVC привносят в USO все навыки, которые ученые могут не иметь, но которые им необходимы для управления компанией. Представители UVC признают трудности, связанные с переносом результатов исследований на реальный рынок, заявляя, что «существует разрыв с точки зрения перевода этих идей в реальные решения на рынке» (UVC). [5]

Во время интервью один из представителей UVC упомянул, что «университеты и ученые не имеют опыта и навыков для работы в компаниях. Мы в университете пытаемся оказать эту помощь», далее комментируя, что они могут сделать это, предоставив им опытного генерального директора (суррогатного предпринимателя) [5]. Однако не все университетские дочерние компании (USO) имеют возможность такого выбора, «потому что из-за зрелости компании у них не было ресурсов для найма менеджеров» (USO) [5]. Другой описанный в литературе способ заполучить этих менеджеров – связаться с UVC, которые привносят в USO все навыки, которыми не обладают ученые, но которые необходимы для управления компанией. Как только начальные инвестиции сделаны, а компания основана, UVC входит в правление компании, чтобы обеспечить ее работу. Таким образом, USO поддерживает связь с UVC и ТТО, обеспечивая тем самым их связь с доходами созданной компании, которые вновь будут инвестированы в новые университетские технологии. Поэтому UVC в Англии играют ключевую роль в обеспечении коммерциализации интеллектуальной собственности в университетах [3].

Благодаря сотрудничеству с венчурными инвесторами университетские дочерние предприятия имеют доступ к адекватным ресурсам с точки зрения финансов, квалифицированного персонала, консультаций и поддержки развития бизнеса. Это проливает свет на динамику университетских экосистем (EUE) и роль университетских венчурных компаний (UVCs). В современной литературе многократно подчеркивается важность построения связанной экосистемы с различными участниками для успеха нового предприятия. При этом проведенное авторами

исследование позволяет по новому взглянуть на деятельность различных агентов университетской экосистемы, упомянутых в научной литературе по предпринимательству, таких, как ТТО и финансовые посредники, венчурные компании или бизнес-ангелы, а также оценить их роль в распространении знаний создаваемых университетами [1].

Кроме того, создание университетских дочерних компаний (USO), показывает, что университеты действуют как посредники, которые обеспечивают поддерживающую экосистему, в которой члены академического сообщества могут развивать предпринимательские инициативы. Однако, для наиболее эффективного достижения своего экономического и социального воздействия эти университеты нуждаются в посредниках в области знаний. Многочисленные исследования подчеркивают роль знаний посредников в продвижении и развитии предпринимательских университетов [5].

#### ***Литература:***

1. Acs Z.J., Audretsch D.B., Lehmann E.E. The knowledge spillover theory of entrepreneurship // *Small Business Economics*. 2013. № 41 (4). Pp. 757–774.

2. Franklin S.J., Wright M., Lockett A. Academic and surrogate entrepreneurs in university spin-out companies // *The Journal of Technology Transfer*, 2001. № 26 (1). Pp. 127–141.

3. Guerrero M. Entrepreneurial universities: Emerging models in the new social and economic landscape / M. Guerrero, D. Urbano, A. Fayolle, M. Klofsten, S. Mian // *Small Business Economics*. 2016. № 47 (3). Pp. 551–563.

4. Hayter C.S. A trajectory of early-stage spinoff success: The role of knowledge intermediaries within an entrepreneurial university ecosystem // *Small Business Economics*. 2016. № 47 (3). Pp. 633–656.

5. Padilla-Meléndez A. Knowledge spillovers, knowledge filters and entrepreneurial university ecosystems. Emerging role of University-focused venture capital firms / A. Padilla-Meléndez, E. Fuster, N. Lockett, A. Rosa del-Aguila-Obra. *Knowledge management research & practice*. URL: <https://link.springer.com/journal/41275/volumes-and-issues> (accessed: 05.05.2020)

6. Robertson J., McCarthy I., Pitt L. Leveraging social capital in university-industry knowledge transfer strategies: A comparative positioning

framework // *Knowledge Management Research & Practice*. 2019. № 17 (4). Pp. 461–472.

7. *Siegel D.S., Wright M.* Academic Entrepreneurship: Time for a re-think? // *British Journal of Management*. 2015. № 26 (4). Pp. 582–595.

8. *Teixeira S.J., Veiga P.M., Fernandes C.* AThe knowledge transfer and cooperation between universities and enterprises // *Knowledge Management Research & Practice*. 2019. № 17 (4). Pp. 449–460.

9. *Wennberg K., Wiklund J., Wright M.* The effectiveness of university knowledge spillovers: Performance differences between university spinoffs and corporate spinoffs // *Research Policy*. 2011. № 40 (8). Pp. 1128–1143.

10. *Widding L.O., Mathisen M.T., Madsen O.* University-affiliated venture capital funds: Funding of university spin-off companies // *International Journal of Technology Transfer and Commercialisation*. 2009. № 8 (2–3). Pp. 229–245.

\* \* \*

магистрант,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
etm@mpgu.su

магистрант,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
etm@mpgu.su

кандидат экономических наук, доцент;  
доцент кафедры экономической  
теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
sa.demina@mpgu.su

## **CRM-система как элемент современного управления**

*Аннотация:* по мнению авторов, чтобы сохранить конкурентные преимущества компаниям необходимо внедрять специализированные системы управления взаимодействия со своими клиентами – CRM-системы. В статье обоснована необходимость внедрения CRM-систем в торговых организациях. Помимо общепринятых методов стимулирования сбытовой деятельности, предприятиям необходимо использовать и прогрессивные формы, основанные на функциональных возможностях информационных систем.

*Ключевые слова:* CRM; торговля; предприятие; управление; клиенты; информационные технологии; сбыт; стимулирование.



## **CRM system as an Element of Modern Management**

**Abstract:** according to the authors, to maintain competitive advantages, companies need to implement specialized systems for managing interaction with their customers – CRM systems. The article substantiates the need to implement CRM systems in commercial organizations. In addition to the generally accepted methods of stimulating sales activities, enterprises need to use progressive forms based on the functionality of information systems.

**Keywords:** CRM; trade; enterprise; management; clients; information technology; sales; promotion.

В современном бизнесе автоматизация различных процессов стала привычным явлением. Сложно представить себе складской или бухгалтерский учет без применения специализированного программного обеспечения. Торговые представители используют специальные приложения

для оформления и отправки заказа в офис прямо с планшета или мобильного телефона, достаточно большая часть этих заказов приходит с сайта уже в виде готовых к обработке документов.

Такая стратегия ведения бизнеса сегодня называется CRM-система (customer relationship management). CRM-система направлена на изучение и понимание потребностей существующих и потенциальных клиентов. Благодаря консолидации информации о заказчиках и истории взаимодействия с ними формируется план привлечения и удержания своих потребителей, что в итоге гарантирует увеличение прибыли [4]. По сути, CRM-система рассматривает клиентов как главный актив компании.

Однако, в среднем и малом бизнесе взаимоотношения с клиентами зачастую ведутся без внедрения автоматизации и достаточного внимания к учету. При этом именно CRM-система помогает решать следующие проблемы:

- получать общую для компании стандартизированную базу контактов (клиентов, контрагентов);
- эффективно контролировать качество работы отдела продаж в любой момент времени;
- получать статистику и аналитику эффективности работы с лидами (входящими звонками, запросами);
- планировать повышение качества работы и разрабатывать стратегию развития бизнеса [3].

Таким образом, CRM-система позволяет лучше организовать работу сотрудников компании с клиентами. Это обусловлено тем, что все контакты проходят через единый центр и фиксируются, что дает широкие возможности для аналитики и планирования. При правильно настроенной CRM-системе возможность потерять заявку клиента или упустить что-то в работе с потенциальным или существующим клиентом компании сводится до минимума. Все каналы коммуникации с клиентом, подключенные к CRM-системе, позволяют отследить ход сделки, действия менеджера продаж в каждой конкретной стадии работы [6].

Современные сервисы позволяют общаться с клиентом прямо из CRM-системы. К ней подключается и телефония, и корпоративная почта, а с недавнего времени, – чаты на сайтах компании, скайп, различные мессенджеры и социальные сети. Доступ к клиенту становится проще для менеджера и прозрачнее для руководства. Руководители отдела продаж могут видеть весь ход работы с клиентом и влиять на действия сотрудника посредством CRM-системы.

Помимо фиксации контактов, настройки напоминаний, аналитики предпочтений клиента, очень полезной оказывается «Карточка клиента». Регулярно обновляемая и заполненная «Карточка клиента» содержит информацию обо всех контактных лицах компании, связях, точках влияния. Карточка клиента вместе с историей работы по клиенту и сделке позволяет как менеджеру продаж, так и руководителю избежать ошибок в начале и продолжении общения с клиентом [4].

Если в компании есть правила ведения CRM-системы и за соблюдением этих правил следят, то что бы ни происходило с менеджером продаж или другими сотрудниками компании, всегда можно оценить реальное положение дел, узнать о наилучших способах коммуникации с клиентом и правильно спланировать дальнейшую работу. То есть CRM-система значительно снижает действие человеческого фактора. Причем планировать работу эту можно таким образом, чтобы занимать как можно меньше времени клиента.

Кроме того, CRM-система позволяет корректно анализировать зафиксированные потребности и другие данные о клиенте, что, в свою очередь, позволяет делать клиенту оптимальное предложение, «удерживать» и «развивать» его, делать кросс-продажи и up sale, а также расширять объем предложения и ассортимент товаров и услуг [1]. С этой информацией о клиенте, позволяющей принимать верные решения, может работать не только менеджер продаж, но и его руководитель.

Рассмотрим *функции CRM-системы*, существенно упрощающие работу менеджера продаж.

*Напоминание.* CRM-система позволяет напоминать о необходимых действиях и определенных событиях, например, когда нужно позвонить клиенту или предоставить ему необходимую информацию.

*Выход на ЛПП.* За счет собранной в Карточке клиента информации о контактных лицах в компании ускоряется выход на лицо, принимающее решение (ЛПП). Продавец знает, с кем и о чем надо разговаривать, чтобы закрыть сделку.

*Аргументация и ответы на возражения.* За счет собранной в CRM-информации менеджер продаж может подготовить лучшие аргументы к дальнейшим переговорам.

*Подготовка индивидуальных предложений.* В CRM-системе хранится информация обо всех текущих предложениях компании. Менеджер продаж может проанализировать закупки клиента и сделать ему

индивидуальное предложение, специально подобранное для клиента и ограниченное по времени.

*Оперативная обработка задач клиента.* За счет удобной коммуникации в CRM-системе менеджер продаж может еще на этапе продажи подключить к переговорам коллег.

*Повторные продажи.* Зафиксированная в CRM-системе информация с момента первых контактов помогает правильно выстроить отношения с клиентом и предоставить ему лучший сервис.

Из тех функций, которые выполняет CRM-система, видно, что эта система – эффективный инструмент продаж. Она не может заменить продавцов или клиентских менеджеров, но уровень профессионализма продающего подразделения с ней повышается на порядок. Реализация вышеприведенных функций заметно облегчает и ускоряет работу с клиентами, а также позволяет успешно закрывать сделки, сводя к минимуму человеческий фактор.

Рассмотрим *проблемы, связанные с внедрением и реализацией CRM-систем* в торговой деятельности российских предприятий.

1. Одна из главных проблем – непонимание руководством торгового предприятия роли и места CRM-системы в технологии продаж. Так, если в работе бизнеса важны запросы (лиды) от новых потребителей или входящие звонки, то в этом случае CRM-система бесспорно необходима. Например, невозможно обеспечить эффективность работы интернет-магазина или оптовой торговой компаний, если они не будут внимательно относиться к входящим звонкам и запросам. В каждом из этих видов бизнеса критически важно, чтобы все заказы выполнялись в срок, а клиенты были довольны обслуживанием. С другой стороны, если бизнес не стремится к увеличению количества клиентов на текущем этапе развития, если лояльность ключевых покупателей базируется на долгосрочных договорах, а все договора с новыми клиентами основаны на личных встречах, то даже самая лучшая CRM-система не позволит получить позитивного эффекта.

2. Многие CRM-проекты, внедряемые отечественными торговыми предприятиями, оказываются нерезультативными, так как не все заинтересованные лица принимают участие в процессе их подготовки и реализации. Например, непосредственное участие во внедрении CRM-систем принимают информационный отдел торгового предприятия и менеджеры высшего звена, однако зачастую игнорируются отделы продаж и маркетинга, а также линейный персонал. Несомненно, что представители этих

направлений должны непосредственно участвовать в разработке бизнес-задач, согласовании стратегии внедрения и направлений использования CRM-систем. В свою очередь, задачей высшего руководства состоит в обеспечении проекта внедрения CRM-системы с учетом финансовых и временных ресурсов.

3. Внедрение CRM-систем – достаточно длительный и дорогой процесс, поэтому не все торговые предприятия России из сегмента малого и среднего бизнеса могут себе позволить использование таких систем. Таким образом, внедрение CRM-системы оправдано только в тех компаниях, которые видят в CRM долгосрочные выгоды и осознают необходимость и преимущества принятия новой философии бизнеса.

4. На предприятиях торговли зачастую уже используются определенные информационные системы, связанные с автоматизацией ряда процессов, в процессе внедрения CRM возникает проблема с интеграцией существующих и новых информационных архитектур [5]. Так как в России рынок CRM-решений только начинает «созревать», использование продуктов и консультационных услуг зарубежных компаний доступно только крупным участникам рынка и торговым сетям.

5. Известно, что для качественного выполнения своих функций CRM-системы должны объединять большие массивы данных всех подразделений предприятия: данные поставок и отгрузок, сбыта, внешнего мониторинга рынка. Но, как правило, в корпоративных системах отечественных торговых предприятий ведется учет лишь внутренней работы – продажи, отгрузки, финансовые потоки. В условиях дефицита информации получить эффект от использования CRM-систем невозможно.

Итак, внедрение электронных систем CRM подразумевает комплексный переход торгового предприятия на новую политику развития, ориентированную на клиентов. Отечественным представителям торгового бизнеса для успешного внедрения и использования CRM-систем необходимо корректировать основную стратегию своего развития, четко формализовать бизнес-процессы, усовершенствовать маркетинговую политику. Информация, полученная из электронных CRM-систем, должна находить практическое применение, следствием чего должно стать повышение прибыльности торгового предприятия.

Рассмотрим *перспективы развития CRM-систем в России*.

1. Минимизация CAPEX (capital expenditure) на внедрение CRM-систем. Другими словами, снижение издержек на приобретение и обновление программного обеспечения, то есть переход к облачным хранилищам

данных [7]. Эта тенденция позволит отечественным торговым предприятиям не инвестировать в так называемое «железо» – физические носители данных, а использовать общедоступные облачные сервисы. При такой технологии хранения данных значительно снижается безопасность, поэтому в этом направлении необходимы дополнительные меры поддержки отечественного бизнеса со стороны правительства.

2. Расширение использования мобильных версий, особенно малым и средним бизнесом. Мобильные версии позволяют обеспечить удобный удаленный доступ к CRM-системе. Особенно это важно для тех компаний, продавцы которых зачастую не находятся на определенном рабочем месте. Мобильные сервисы дают возможность получать оперативные данные из внешней среды, устанавливать и контролировать показатели сбора «лидов», сбора данных, качества обслуживания в режиме реального времени. Данные, собранные на месте, по сравнению с теми, что раз в день переносятся из записных книжек в таблицы, являются более качественными и своевременными.

3. Предприятиям торговли необходимо усовершенствовать и перестроить системы сбора и обработки информации. Для эффективного использования CRM информационные системы должны собирать информацию о потенциальных клиентах, конкурентах, внешней и внутренней среде работы предприятия. Кроме того, необходимо предусмотреть аналитические модули, предназначенные для обработки этой информации и приведения ее в форму, удобную для дальнейшей обработки в рамках CRM-систем.

4. Выработка четкой стратегии и алгоритма внедрения CRM-системы. Сегодня многие торговые компании России ошибочно считают, что, если они приобретут дорогие CRM-системы, это позволит им немедленно получить отдачу в виде значительного увеличения объемов продаж и лояльности своих клиентов. Часто компании приступают к установке CRM-системы, не выработав четкую стратегию отношений с клиентами. Чтобы разрешить данную проблему, следует внедрять концепцию CRM поэтапно. Первоначальный этап – разработка стратегии взаимоотношений с клиентами, промежуточный – структурные, культурные и процессные изменения в компании, и лишь на завершающей стадии внедряется CRM-система.

Подводя итог, отметим, что отечественным торговым предприятиям необходим мониторинг инновационных разработок CRM-сегмента и их оперативное внедрение. CRM-системы позволяют отслеживать

растущий и быстро меняющийся спрос и управлять им. Важно не только соответствовать потребностям рынка сегодня, но и иметь возможность прогнозировать его потребности в будущем.

***Литература:***

1. Клочкова А.В., Бебякина А.А. CRM-система как инновационный инструмент повышения конкурентоспособности организации // Научный журнал НИУ ИТМО. Сер. «Экономика и экологический менеджмент». 2019. № 4 (39). С. 177–184.

2. Колесник А.А. Внедрение CRM-системы на предприятии // Мягкие измерения и вычисления. 2019. № 9 (22). С. 65–68.

3. Куликов Н.В. Роль CRM-систем для бизнеса // Colloquium-journal. 2019. № 24–2 (48). С. 154–155.

4. Ликсина Е.В., Депутатова А.К. Система CRM как система управления взаимоотношениями с клиентами // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2019. № 41. С. 129–131.

5. Мильцин М.В. Функциональные особенности CRM-системы // NovaInfo.Ru. 2020. № 111. С. 26–28.

6. Синамати А.А. Аспекты интеграции CRM и ERP систем в ИТ инфраструктуре предприятия // Научный электронный журнал Меридиан. 2020. № 1 (35). С. 45–47.

7. Тугеев А.А. Разработка облачной CRM системы для отдела продаж // Образование и наука в России и за рубежом. 2019. № 16 (64). С. 189–190.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.13.15.042

Мавлянова З.,

магистрант,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический

государственный университет;

г. Москва, Россия,

etm@mpgu.su

## **Цифровизация экономики как основа формирования и развития электронного бизнеса и трансформации традиционного предпринимательства**

*Аннотация:* в статье рассматривается воздействие цифровой экономики на современный бизнес. Показывается нарастающая электронизация бизнеса, его новые формы и возможности. Особо выделяется та часть цифровой экономики, которая нацелена на цифровизацию традиционных отраслей. Электронизация бизнеса включает и электронизацию производственных отношений.

*Ключевые слова:* цифровизация; четвертая промышленная революция; электронизация бизнеса; цифровые цепочки; информационно-коммуникационные технологии; бизнес-модели; электронный ресурс.

DOI 10.37492/ETNO.2020.13.15.042

Zamira Mavlyanova,

Master student,

Institute of Social and Humanitarian education,

Moscow Pedagogical State University;

Moscow, Russia,

etm@mpgu.su

## **Digitalization of the Economy as the Basis for the Formation and Development of E-business and the Transformation of Traditional Entrepreneurship**

*Abstract:* the article examines the impact of the digital economy on modern business. It shows the growing electronics business, its new forms, and opportunities. The part of the digital economy that aims to digitalize traditional industries is particularly highlighted. Business electronation also includes the electronation of industrial relations.



**Keywords:** digitalization; the fourth industrial revolution; business electronics; digital chains; information and communication technologies; business models; electronic resource.

В современной экономике нарастают глобальные перемены, связанные со все большим использованием цифровых и других технологий четвертой промышленной революции». Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) формирует виртуальное и реальное экономическое пространство, где действует современный бизнес в самых различных формах и сочетаниях. Развиваются как чисто цифровые отрасли, так и традиционные сферы бизнеса, которые подвергаются существенному воздействию цифровых технологий, цифровизируются.

Цифровая трансформация традиционных отраслей, как правило, рассматривается как цифровая экономика. При этом сфера цифровизации традиционных отраслей является в настоящее время основной составной частью цифровой экономики и по объемам, и по темпам развития. К сфере, базирующейся на цифровых технологиях, относят большие данные (их анализ и хранение), искусственный интеллект, системы распределенного реестра, промышленный интернет, технологии беспроводной связи, виртуальной и дополненной реальности и др. Другая важная часть современной цифровой экономики – это цифровизация традиционных отраслей экономики на основе ИКТ и других технологий четвертой промышленной революции. Ряд экономистов выделяет также новые сферы, порожденные использованием цифровых технологий: веб-аналитику, веб-дизайн, цифровые сферы управления цепочками поставок, data science, киберфизические системы и др. [1].

Согласно «Стратегии развития информационного общества РФ на 2017–2030 годы», утвержденной 9 мая 2017 г., «Цифровая экономика – хозяйственная деятельность, в которой ключевым фактором производства являются данные в цифровом виде, обработка больших объемов и использование результатов анализа, которых, по сравнению с традиционными формами хозяйствования, позволяют существенно повысить эффективность различных видов производства, технологий, оборудования, хранения, продажи, доставки товаров и услуг» [5].

В глоссарии Евразийской экономической комиссии (ЕЭК) цифровая экономика определена как: «Экономическая деятельность, основанная на цифровых процессах, моделях, технологиях, цифровых товарах

(сервисах), в том числе производимых электронным бизнесом». Цифровая экономика трактуется в основном как цифровая трансформация экономики и включает следующие положения:

1. Смена экономического уклада, изменение традиционных рынков, социальных отношений, государственного управления, связанная с проникновением в них цифровых технологий;

2. Принципиальное изменение основного источника добавленной стоимости и структуры экономики за счет формирования более эффективных экономических процессов, обеспеченных цифровыми инфраструктурами;

3. Переход функции лидирующего механизма развития экономики к институтам, основанным на цифровых моделях и процессах [2].

Все сегменты цифровой экономики создают огромное поле деятельности для современного бизнеса. При этом сам бизнес все больше цифровизируется, применяя разнообразные решения, базирующиеся на ИКТ и других электронных технологиях, возникает бизнес с использованием ИКТ. Современный электронный бизнес руководствуется требованиями «индустрии 4.0» и лежащими в ее основе трендами на децентрализованное производство, формирование и использование электронных цепочек создания новой стоимости и продукта. Происходит формирование новых моделей международного бизнеса, появление виртуальных международных компаний. Эти компании на зарубежных рынках ограничиваются небольшим объемом активов и штатом сотрудников. Как отмечается в докладе ЮНКТАД о мировых инвестициях (2017 г.), они получают за рубежом 73% выручки, имея лишь 41% активов, в отличие от международных компаний, у которых соотношение зарубежной выручки и активов сбалансировано. При этом чем шире бизнес развивается на основе ИКТ, тем более растет разрыв между зарубежными доходами и материальными активами [3].

Итак, процессы цифровизации оказывают заметное воздействие на формирование и функционирование цепочек создания новой стоимости, трансформируя привычные модели ведения и организации бизнеса. Цифровизации подвержены все структуры бизнеса на этапах процесса цепочки создания нового продукта, включая сферу материально-технического снабжения, производства продукта, логистики, отношений с клиентами и потребителями и координации всех операций цепочки. Международный бизнес в процессе формирования и реализации цифровой цепочки создания новой стоимости существенно трансформируется,

приобретая черты бизнеса, отвечающего трендам четвертой промышленной революции.

Отметим, что производство разного рода электронных товаров во многом опирается на производство в других секторах экономики, не являющихся цифровыми. Так, по данным Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), большая часть добавленной стоимости, связанной с производством в цифровой экономике, производится в других секторах экономики. Добавленная стоимость в ИКТ-промышленности, входящая в общую структуру стоимости на разного рода гаджеты и соответствующие услуги (например, стекло для экрана смартфона) составляет 19–24% от общей добавленной стоимости [6].

Цифровизация экономики и бизнеса, по оценке некоторых российских специалистов, включает три «волны». Первая «волна» в настоящее время – это цифровизация на основе частной инициативы крупных телеком-операторов, банков, для которых цифровизацию – вопрос выживания. Вторая «волна» (период 4–10 лет) включает цифровизация образования и здравоохранения. Третья «волна» (период 10–20 лет) охватывает материальные объекты: промышленность, строительство, сельское хозяйство [4].

Среди отраслей, подвергшихся в последнее десятилетие существенной цифровизации, можно выделить торговлю (электронная коммерция), финансовую сферу – мобильную коммерцию, финтех, государственные услуги, интернет вещей, промышленный интернет. Перспективны для электронного бизнеса отрасли медицины, образования, транспорта, сельского хозяйства и др. Информационные технологии превращаются из инструмента поддержки бизнеса на высоком конкурентоспособном уровне в механизм перестройки его деятельности, обновляют систему бизнес-отношений между предпринимателями и бизнеса с обществом.

Электронизация, цифровизация бизнеса опирается на достижения его в сфере прорывных технологий как в сфере «цифры», так и разработке новых технологий, отвечающих трендам четвертой промышленной революции: мобильных бизнес-операций, облачных («туманных») технологий, искусственного интеллекта, блокчейна, 3D-технологий и др.

Электронизация современного бизнеса создает для него новый ресурс – информационный, который может быть задействован только с помощью новых технологий. Этот ресурс – структурированная, агрегированная информация. Компания, владеющая большими объемами

данных, при их должном анализе и использовании, может занимать доминирующее положение, даже если у нее небольшая рыночная доля.

Бизнес-модели, построенные на анализе Big data (электронные платформы, агрегаторы) позволяют управлять ценами, диктуя их, влияя на производителя, потребителя, клиентов. Иными словами, электронизация бизнеса создает новую рыночную систему, трансформирует рынок.

Чтобы задействовать новый рыночный ресурс, необходим не только предприниматель, компетентный в использовании больших данных, но и пользователь, умеющий использовать электронные возможности современных технологий. Поэтому, цифровизируясь сам, предприниматель должен подтягивать до своего уровня и потребителя, а продвинутый потребитель будет оказывать давление на бизнесмена, не давая ему возможности остановиться в процессе электронизации своего бизнеса. Поэтому важным трендом в развитии современного электронизируемого бизнеса является нацеленность на потребителя, а не замыкание на производстве («что произведем, то купят» – принцип дефицитной экономики). Создание новых потребностей, расширение их горизонтов, поддержка прямых связей с потребителем посредством технологий CRM, роботизированных колл-центров и т. п. – все эти возможности для современного бизнеса предоставляют новые технологии.

Цифровизация, электронизация современного бизнеса – это не просто переход от аналоговых данных и их носителей к цифровым, а трансформация принципов организации и ведения бизнеса, производства и потребления, создания новых индустрий и рынков. Электронизация современного бизнеса – это электронизация производственных отношений, включая бизнес-отношения, позволяющие использовать преимущества новых технологий: от формирования новых производственных процессов, новых потребительских предпочтений, опыта до совершенно новых моделей организации и ведения бизнеса. Однако в настоящее время ИКТ в большей степени служат инструментом формирования конкурентных преимуществ того или иного бизнеса.

Цифровой рынок формирует электронный бизнес, позволяющий оптимизировать бизнес-процессы на предприятии и способствовать интернационализации деятельности предприятия.

Рассмотрим его структуру.

- *Intranet* (внутренние инструменты электронного обмена данными) включает все внутренние программы для оптимизации предпринимательской деятельности (к примеру, 1С, Парус, онлайн-банкинг

(технология дистанционного банковского обслуживания), службы обмена сообщениями);

- Extranet – внешние инструменты электронного обмена данными и сообщениями с внешними источниками;
- Internet – включает различные вектора сотрудничества: B2B, B2C, B2G, G2B, G2G, а также их расширенные формы: B2B2B, B2B2C, C2C2B, C2C2C.

Электронный бизнес становится практическим реализатором возможностей потенциала интернета, постепенно наполняя его актуальным содержанием.

### *Литература:*

1. Авдокушин Е.Ф. Цифровая экономика: стратегии формирования нового ресурса развития // Вопросы новой экономики. 2018. № 4. С. 4–11.

2. Глоссарий Евразийской экономической комиссии // Евразийская экономическая комиссия. URL: <http://www.eurasiancommission.org/ru/act/dmi/workgroup/pages/glossary.aspx> (дата обращения: 05.05.2020)

3. Доклад ЮНКТАД о мировых инвестициях – 2017. Инвестиции и цифровая экономика. Основные тенденции и общий обзор. Женева, 2017. URL: [https://unctad.org/en/publicationslibrary/ir2017\\_overview\\_ru.pdf](https://unctad.org/en/publicationslibrary/ir2017_overview_ru.pdf) (дата обращения: 05.05.2020)

4. Краснушкина Н. «Построить песочницу с бронированным зонтиком». Дмитрий Песков — о развитии цифровой экономики // Коммерсантъ. 23.07.2018. № 128. С. 2. URL: <http://www.kommer-sant.ru/doc/3694228> (дата обращения 05.05.2020)

5. Указ Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203 «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» // Президент России. Официальный сайт. URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения 05.05.2020)

6. OECD Library. URL: <http://www/OECDLibrary.org/sites/26174828ru/index.html/contentTie=%2fns%2fSummary%2f26174828-ru&andmi> (accessed: 05.05.2020)

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.91.88.043

**Половецкий С.Д.,**  
доктор исторических наук, профессор;  
профессор кафедры новейшей отечественной истории,  
Институт истории и политики,  
директор Дирекции изучения истории МПГУ,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
polovez53@mail.ru

**Управленческие решения в системе военного  
образования России: социально-гуманитарный аспект  
(вторая половина XIX – начало XX вв.)**

*Аннотация:* в статье обосновывается объективная необходимость изменения системы управления военным образованием в рамках проведения военной реформы второй половины XIX века. Проводимые мероприятия опирались на достижения русской педагогической мысли и военной педагогики. Комплекс управленческих решений был теоретически обоснованным, проводился последовательно и поступательно, до достижения необходимого положительного результата. Решить масштабные и сложные задачи оптимизации процесса военного образования было бы невозможно без усиления внимания к социально-гуманитарным дисциплинам, преподаваемых в военно-учебных заведениях. Накопленный исторический опыт реализации принятых управленческих решений актуален и востребован в настоящее время.

*Ключевые слова:* военная реформа; военное образование; военные гимназии и прогимназии; кадетские корпуса; военные и юнкерские училища; социально-гуманитарные дисциплины.

DOI 10.37492/ETNO.2020.91.88.043

**Sergei Polovetsky,**  
Doctor of History, Professor;  
Professor of the Department of modern Russian History,  
Institute of History and Politics,  
Director of the Department of history studies,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
polovez53@mail.ru

## **Management Decisions in the Russian Military Education System: Socio-Humanitarian aspect (second half of the XIX – early XX centuries)**

**Abstract:** the article substantiates the objective need to change the management system of military education in the framework of military reform in the second half of the XIX century. The events were based on the achievements of Russian pedagogical thought and military pedagogy. It is emphasized that the complex of management decisions was theoretically justified, carried out consistently and progressively, until the necessary positive result was achieved. It would be impossible to solve these large-scale and complex tasks of optimizing the process of military education without increasing attention to the social and humanitarian disciplines taught in military educational institutions. The accumulated historical experience of implementing management decisions is relevant and may be in demand at the present time.

**Keywords:** military reform; military education; military high schools and progymnasia; cadet corps; military and Junker schools; social and humanitarian disciplines.

Вторая половина XIX – начало XX вв. – период выдающихся педагогических достижений, ознаменовавший собой уникальный вклад наших великих соотечественников К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта, В.Я. Стоюнина и многих других в развитие российской и мировой педагогики. Они и их единомышленники и последователи теоретически обосновали и практически внедрили новые управленческие методики учебно-воспитательного процесса, основанные на гуманистическом подходе к личности учащегося. Безвозвратно ушла в прошлое феодальная по своей сути палочная система обучения и воспитания.

Мероприятия военной реформы второй половины XIX в., направленные на превращение армии в массовую, коренным образом изменили ее организацию, комплектование, управление и вооружение, подготовку офицерского состава, обучение и воспитание войск и другие, не менее важные вопросы [2, с. 137–138]. Определяющую роль в реорганизации системы военного управления сыграл Дмитрий Алексеевич Милютин (1816–1912) – выдающийся государственный и военный деятель, педагог, инициатор, основной разработчик и проводник военной реформы 1860-х–1870-х гг. Д.А. Милютин возглавлял Военное министерство

на протяжении двадцати лет (1861–1881), он стал последним из российских военачальников, носивших звание генерала-фельдмаршала. Также большой вклад в дело совершенствования системы управления военным образованием внесли генералы М.И. Драгомиров, В.М. Аничков, Г.А. Леер, Н.Н. Обручев и другие видные представители военно-педагогической мысли.

Для осуществления реформы военно-учебных заведений был сформирован комплекс управленческих структур, целью деятельности которых было создание новой системы военного обучения и воспитания. Роль военного министерства в освещаемый период, как подчеркивают исследователи данной темы, была очень высока: «...современники считали «действительным» министерством народного просвещения министерство военное, куда стекались лучшие педагогические силы» [8, с. 43].

Основными звеньями этого комплекса, создаваемого в определенной логической и временной последовательности, были следующие:

- Особый комитет по преобразованию военно-учебных заведений (1862);
- Главное управление военно-учебных заведений (ГУВУЗ) (1863);
- военные прогимназии и гимназии – юнкерские и военные училища – офицерские школы и военные академии (1864);
- Педагогический музей военно-учебных заведений (1864);
- «Педагогический сборник» (1864);
- Высшие педагогические курсы (Санкт-Петербург) и Учительская семинария военного министерства (Москва) (1865);
- Педагогический комитет (1869).

Кратко рассмотрим предназначение и основные направления деятельности созданных управленческих структур.

Первым был учрежден 12 октября 1862 г. Особый комитет по преобразованию военно-учебных заведений под началом великого князя Михаила Николаевича (1832–1909) – брата Александра II, государственного и военного деятеля, генерал-фельдмаршала (1878), председателя Государственного совета (1881–1905). В состав Комитета вошли чиновники самого высокого уровня, руководители военного ведомства, видные педагоги. В итоге ее работы была создана тщательно продуманная, управляемая система подготовки военных кадров, соответствующая реалиям пореформенного периода и ставящая, в первую очередь, своей целью повышение уровня общего образования военных кадров.



Одним из принципиальных решений Особого комитета, стало учреждение в 1863 г. ГУВУЗа, предназначенного для координации всей учебно-воспитательной деятельности военно-учебных заведений. Именно ГУВУЗ выполнил практическую задачу создания и руководства новой структурой военно-учебных заведений: военные прогимназии и гимназии – юнкерские и военные училища – офицерские школы и военные академии.

Исследователи высоко оценивают создание и роль ГУВУЗа как ведущего органа – «задающего генератора» управления военным образованием. Ранее, в николаевскую эпоху военно-учебные заведения не имели единой нормативно-правовой базы, а регламентация учебно-воспитательного процесса всецело зависела от начальника военно-учебного заведения. Военное же министерство, в обязанности которого входило комплектование армии офицерами, было почти полностью было устранено от руководства подготовкой командных кадров. Это было коренным образом изменено [3, с. 47]. Оценивая вклад ГУВУЗа, внесенный в развитие не только военного, но и в целом российского образования, современные исследователи обоснованно подчеркивают, что ГУВУЗ был не только центром военного образования, но и в целом российского педагогического движения [10].

Высоко оценена и роль главного реформируемого звена в этой структуре – военных гимназий, создаваемых вместо кадетских корпусов предыдущей, николаевской эпохи: «не подчиненные Министерству народного просвещения военные гимназии стали единственной опорой прогрессивной русской педагогики, центром развития передовой педагогической мысли, прибежищем педагогов, изгнанных из гражданских учебных заведений; постепенно они превратились в лучшие средние учебные заведения того времени» [7, с. 120–121]. По мнению авторов, организация военных гимназий была закономерным и плодотворным шагом, предпринятым государственным и военным руководством на пути реформирования во второй половине XIX в. военно-учебных заведений. Военные гимназии стали своего рода ядром, вокруг которого выстраивалось все реформирование системы военного образования. Основные усилия в них направлялись на воспитание грамотного, инициативного, сознательного офицера, государственного служащего, на повышение общего уровня их образования и развития [6, с. 291].

Программа преобразований была весьма насыщенной. В 1864 г. открылся Педагогический музей военно-учебных заведений – уникальный

общероссийский образовательный, научно-методический и культурно-просветительный центр, просуществовавший до революции 1917 г.

В музее были созданы специальные комиссии по всем предметам обучения в военно-учебных заведениях; отделы: учебной и методической литературы, наглядных пособий, педологический им. К.Д. Ушинского, по изучению педагогического наследия классиков образования и педагогики, а также лаборатория экспериментальной педагогической психологии. В музее также работали учительские курсы для подготовки кадров для военно-учебных заведений. Для самых широкого круга слушателей проводились публичные лекции и научные беседы, которые ежегодно посещали свыше 100 тыс. слушателей [5, с. 83]. Высоким был и статус Педагогического музея в иерархии военного образования. Например, в случае отсутствия начальника ГУВУЗа исполнять его должность военное ведомство поручало директору музея.

В том же 1864 г. начал выходить «Педагогический сборник», учредителем которого выступило Военное министерство, а издателем – ГУВУЗ. Журнал за короткий срок стал ведущим общероссийским научно-педагогическим и методическим печатным органом, превратился в центр, сплотивший лучшие педагогические силы. На его страницах освещались самые актуальные педагогические проблемы, публиковались многочисленные учебно-методические материалы, пропагандировался передовой отечественный и зарубежный педагогический опыт.

В 1865 г. в Санкт-Петербурге начали работу Высшие педагогические курсы, с двухгодичным сроком обучения, на которые принимались лица с высшими или законченным средним образованием. В том же году в Москве была открыта Учительская семинария военного министерства с трехгодичным сроком обучения для подготовки учителей для военных прогимназий. К преподаванию в этих учебных заведениях привлекались лучшие педагогические силы Санкт-Петербурга и Москвы. Таким образом, именно в период становления военно-гимназического образования было положено начало созданию системы учебных заведений, предназначенных для подготовки преподавателей и воспитателей военно-учебных заведений.

В 1869 г. в структуре ГУВУЗа для координации и обобщения опыта деятельности военно-учебных заведений был создан Педагогический комитет, бессменным председателем которого на долгие годы стал великий князь Константин Константинович (1858–1915) – внук Николая I, племянник Александра II, генерал от инфантерии, талантливый военный

педагог. В 1900–1915 гг., до своей кончины он возглавлял ГУВУЗ, предметно и эффективно руководил деятельностью военно-учебных заведений России, постоянно выступал за всестороннее, гармоничное образование и воспитание военных кадров, в том числе и в сфере социально-гуманитарного образования. Константин Константинович также являлся президентом Российской Академии наук, талантливым поэтом (К.Р.), переводчиком, драматургом, литературным критиком, композитором. На его стихи сочиняли музыку П. Чайковский, С. Рахманинов, Ц. Кюи и другие композиторы.

По подсчетам автора более 60% учебного времени в военных гимназиях уделялось социально-гуманитарным или непосредственно связанными с ними учебными дисциплинами.

Среди них: Закон Божий; Русский, церковно-славянский языки и словесность (литература), чистописание и рисование; история (отечественная и всеобщая); география (отчизноведение); естественная история (ботаника, зоология, физика космография); иностранные языки (французский и немецкий); арифметика, алгебра, геометрия, тригонометрия; черчение [4]. Русский и иностранные языки изучались на всех ступнях военного образования – от прогимназии до Императорской академии Генерального штаба.

Высокий уровень компетентности управления был и в гимназическом звене, который обеспечивался правильным подбором командных и педагогических кадров в военно-учебных заведениях. Например, руководителями военно-учебных заведений назначались, как правило, высокообразованные офицеры, любящие и умеющие вести работу с будущими офицерскими кадрами. Так, например, современники исключительно высоко оценивали личность и педагогическую деятельность генерал-майора Ивана Викентьевича Ждан-Пушкина (1813–1872) – директора Первой Московской военной гимназии. Ф.М. Достоевский отзывался о нем так: «Ждан-Пушкин, которого я знаю лично, человек образованнейший, с благороднейшими понятиями о воспитании...». [9].

В результате проведения реформы военного образования, принятия обоснованных управленческих решений, усиления внимания к социально-гуманитарным дисциплинам, преподаваемых в военно-учебных заведениях, удалось значительно повысить эффективность работы всей системы подготовки кадров для российской армии и флота. Если в первой половине XIX в. военно-учебные заведения удовлетворяли потребности армии и флота на 25–27%, то в результате реформирования военно-

учебных заведений ситуация с подготовкой кадров коренным образом изменилась – военно-учебные заведения обеспечивали до 80% вакансий в армии и на флоте [1, с. 97–99].

В целом можно сделать вывод о том, что система отечественного военного образования в конце XIX – начале XX вв. имела стройную управленческую структуру и успешно выполняла основную свою функцию – подготовку офицеров – высококвалифицированных специалистов, высокообразованных людей. С учетом накопленного опыта эта система постоянно совершенствовалась.

В результате предпринятых усилий была выполнена основная задача – проведена оптимизация системы военно-учебных заведений, значительно улучшен процесс подготовки будущих офицеров. Ряд реализованных в тот исторический период идей и мер социально-гуманитарной направленности был востребован в советское время, не потерял он своей актуальности и сегодня.

### *Литература:*

1. Военная история: Учебник / А.С. Киселев [и др.]; под. ред. А.В. Виноградова. М.: Военный университет, 1999. 388 с.

2. Военная история: Учебник / А.С. Киселев [и др.]; под. общ. ред. А.В. Маклачкова. М.: Военный университет, 2016. 700 с.

3. *Воронов В.Н., Сацута С.А.* «Милютинская» реформа военного образования // Мир образования — образование в мире. 2012. № 1. С. 47–51.

4. Исторический очерк военно-учебных заведений, подведомственных Главному их Управлению. От основания в России военных школ до исхода первого двадцатипятилетия благополучного царствования государя императора Александра Николаевича, 1700–1880. Сост. генерал-майор Лалаев. Санкт-Петербург, 1880. // Кадеты России. Энциклопедия кадетского образования и воспитания. URL: [http://www.ruscadet.ru/history/rkk\\_1701\\_1918/common/lalaevguvuz/600.htm](http://www.ruscadet.ru/history/rkk_1701_1918/common/lalaevguvuz/600.htm) (дата обращения: 23.05.2020)

5. *Коровин В.М., Свиридов В.А.* Педагогический музей российских военно-учебных заведений // Педагогика. 2005. № 4. С. 76–83.

6. *Половецкий С.Д., Милованов К.Ю., Никитина Е.Е.* Военные гимназии в системе кадетского образования: методология исследования и

историография // Профессиональное образование и общество. 2019. № 41 (29). С. 277–293.

7. Ромашина Е.Ю. Военные гимназии России: опыт интеграции классического и реального подходов к среднему образованию (1863–1882 гг.) // Интеграция образования. 2005. № 3. С. 119–122.

8. Свиридов В.А. Влияние педагогических взглядов и идей отечественных педагогов на становление и развитие военного образования во второй половине XIX — начале XX вв. // Мир образования – образование в мире. 2014. № 3. С. 35–43.

9. Федор Михайлович Достоевский. Антология жизни и творчества. Ждан-Пушкин Иван Викентьевич. URL: [https://www.fedordostoevsky.ru/around/Zhdan-Pushkin\\_I\\_V/](https://www.fedordostoevsky.ru/around/Zhdan-Pushkin_I_V/) (дата обращения: 13.09.2019).

10. Энциклопедия русского офицера (из библиотеки профессора Анатолия Каменева) // ArtOfWar: Политика. URL: [http://artofwar.ru/k/kamenew\\_anatolij\\_iwanowich/woennyeakademiiwoennyegimnazii\\_nastawlenija\\_woennye\\_pedagogi.shtml](http://artofwar.ru/k/kamenew_anatolij_iwanowich/woennyeakademiiwoennyegimnazii_nastawlenija_woennye_pedagogi.shtml) (дата обращения: 21.05.2020).

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.93.69.044

Ткаченко Р.А.,

директор АНО «Институт демографического  
развития и репродуктивного потенциала»;  
директор по развитию АНО «Агентство позитивного  
развития общества и социальных институтов»;  
старший преподаватель,  
Московский психолого-социальный университет;  
г. Москва, Россия,  
[ruslan@agent-pozitiva.ru](mailto:ruslan@agent-pozitiva.ru)

### **Фамилистическая экспертиза воспитательной системы общеобразовательной организации**

**Аннотация:** создание и развитие воспитательной системы общеобразовательной организации – адекватный и эффективный ответ на возрастающее значение воспитания в системе общего образования. Проведение фамилистической экспертизы на этапах проектирования и контроля развития воспитательной системы позволит учесть нормативные требования к содержанию воспитания в части

соответствия семейной политики, а также обеспечить реализацию приоритетного права родителей на воспитание своих детей.

**Ключевые слова:** воспитательная система; система воспитательной работы; управление общеобразовательной организацией; фамилистическая экспертиза; развитие образовательной организации; развитие воспитания; содержание воспитания; права родителей в сфере образования; фамилистика.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.93.69.044**

**Ruslan Tkachenko,**

Director of the Autonomous nonprofit organization

“Institute of demographic analysis  
development and reproductive potential”;

Director for development  
of the Autonomous nonprofit organization

“Agency for positive development  
development of society and social institutions”;

senior lecturer,

Moscow University of Psychology and Social Sciences,

Moscow, Russia,

ruslan@agent-pozitiva.ru

## **Familistic Expertise of the Educational System of a General Education Organization**

**Abstract:** the creation and development of the educational system of General educational organizations is an adequate and effective response to the growing importance of education in the General education system. Holding familistical expertise in designing and monitoring the development of the educational system will take into account regulatory requirements for the content of education in terms of family policy, and to ensure the implementation of priority rights of parents to raise their children.

**Keywords:** educational system; management of educational organizations; family expertise; development of educational organizations; development of education; maintenance of education; rights of parents in the field of education; family studies.

Общеобразовательные организации выполняют важный социальный заказ общества и государства, собственно, для этих целей они и создаются. В зависимости от социального заказа в разное время перед школой стояли различные задачи, которые влияли на баланс обучения и воспитания в образовании. Воспитание как процесс развития личности

сегодня приобретает приоритетное значение, его расположение в образовательном пространстве становится ведущим [15]. Возрождение регентальной (ведущей) функции воспитания в современном образовании происходит так стремительно, что педагогическому сообществу пока не удалось создать и подготовить необходимую теоретическую и практическую базу для реализации столь значимых решений [14; 28].

Значение воспитания в системе общего образования растет стремительно, но довольно гармонично. Это следует из логики развития воспитания в образовании, к этому призывают научные дискуссии [9; 19], это предписывают актуальные нормативно-правовые акты [21], этого требует общественный запрос [2], об этом говорят высокопоставленные чиновники и политики [11; 12].

Соглашаясь с тезисом, что воспитание имеет стратегическое, направляющее значение, мы вынуждены перейти к обсуждению следующего принципиального вопроса: если воспитание несет регентальную (ведущую) функцию, то куда оно ведет? Современные концепции воспитания предлагают нам разные направления движения. Отметим давно обсуждаемый аспект: столкновение личностно-ориентированной и социально-ориентированной парадигмы воспитания в общеобразовательной организации, которое порождается не только развитием общества, но и непосредственно законами и иными нормативно-правовыми актами.

Случается, что в тексте одного документа одновременно требуется как развитие личности по ее желанию и запросу, так и соответствие этой личности нормам общества, семьи, культуры, традиции. Это противоречие имеет историко-цивилизационный генезис, когда мыслители и исследователи веками задаются вопросом: россияне – это самые восточные европейцы (ценность индивидуализма) или самые западные азиаты (ценность сообщества) [18]. Также давно (с эпохи Возрождения) идет спор о базовой модели образования, как создания образа, в котором обсуждают «родовое» и «личностное» основание этой модели [9, с. 11]. Этот спор вновь становится актуальным в контексте обсуждения направления развития воспитания, поскольку последние десятилетия ознаменовались ростом значения семьи, как в семейной политике, так и в образовании [6].

Общеобразовательная школа получила новый социальный заказ на поддержку института семьи [1]. Во многом это связано с двумя процессами: демографическим кризисом и разворотом общества к традиционному пониманию семьи, в противовес западному стремлению этот институт разрушить и подменить [5]. Этим подчеркивается значимость

семьи, не только как первичного института воспитания и образования ребенка, но и как основы здорового общества и целостности государства. Эта значимость постулируется сравнительно новым научным направлением – фамилистикой. В трактовке А.И. Антонова «фамилистика, как комплекс наук, изучающих семью, в конечном счете призвана раскрыть смысл фамилизма – направленности системы ценностей личности на семью, семейный образ жизни как универсальную форму культурного бытия человека, приоритета ценностей семьи перед остальными ценностями, утверждение фамилистической культуры» [4]. Со школы здесь спрос особый: общество хочет видеть здоровую семью и ожидает от школы поддержки семьи и через более продуктивный диалог с родителями, и через подготовку учеников к семейной жизни вплоть до введения уроков семействования. Динамичный рост числа фамилистических исследований в педагогике за последние годы указывает, что педагогическое сообщество живо откликнулось на этот социальный заказ.

Также динамично развивается взаимодействие между образовательными организациями и родителями учащихся. Исследователи указывают на назревший переход от доминирования школы над родителями к партнерским равноправным отношениям [3; 24]. Такой переход начал осуществляться (в теории пока чуть лучше, чем на практике), но уже назрел переход к другому балансу: по всем нормативно-правовым актам, начиная с международных обязательных документов, Конституции РФ, Семейного кодекса РФ и заканчивая подзаконными актами, за воспитание детей полностью и приоритетно отвечают родители. Так, статья 44 Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» 273-ФЗ прямо указывает: «1. Родители несовершеннолетних обучающихся имеют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами». «2. Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей».

Следуя букве закона, в контексте воспитания школа фактически становится субподрядчиком семьи и должна повышать результативность семейного воспитания. Школа принципиально не готова к такой роли – автору не удалось найти примеров такого подхода ни в восприятии педагогов, ни в научной области, ни тем более на практике, за исключением экспериментальных частных полуправовых школ. Скорее, наоборот, – и в научной литературе, и в программах воспитательной работы мы



встретим попытки «учить родителей», тогда как идеи подготовки педагогов к партнерскому взаимодействию с семьей начали обсуждаться и реализовываться только несколько лет назад [7; 17; 26].

Партнерских отношений от школы ожидают и родители. В этом ключе показателен растущий интерес к семейному образованию. По оценке председателя Комитета Госдумы по образованию В.А. Никонова, прозвучавшей в сентябре 2019 г. на заседании комиссии по науке и образованию, 10% школьников уже находятся на семейном обучении. Это практически двукратный рост только за последний год с сохранением тенденции на увеличение. Так же велико число семей, выбирающих частные школы. Среди причин ухода из государственной школы называют низкий уровень взаимодействия школы с родителями и игнорирование школой интересов семьи, в том числе в области воспитания.

Для системы общего образования рост значения воспитания и связанные с этим проблемы становятся серьезным вызовом, с которым она не справляется, поскольку столкнулась с системным противоречием между неоспоримым социокультурным и личностным значением семьи и недостаточным его отражением в содержании образования [22].

Данное противоречие обострится, если мы обратимся к наследию Д.Б. Эльконина, который определял воспитание, как процесс воспроизводства рода [31]. Продолжение рода – прямая и непосредственная функция семьи. Кроме репродуктивной, выделяют следующие функции семьи: воспитательная, досуговая, эмоциональная, социально-статусная, а также функции социализации, социального контроля, духовного общения и передачи опыта [8]. Это те функции, которые можно отнести к воспитанию, и которые, в той или иной степени стремится осуществлять школа, выполняя социальный заказ. Иные исследователи совокупность этих функций выражают через посредническую роль между личностью и обществом, и в этом посредничестве видят социальную сущность семьи [23, с.15]. Но такую же роль берет на себя школа (точнее получает ее, как социальный заказ). Пока школа концентрировалась на предметной области в образовании и на трансляции государственной идеологии, противоречие, когда семья и школа стремятся выполнять одни и те же функции, не проявлялось. По мере роста значения воспитания, семейной политики и приоритета родителей в деятельности школы все отчетливее проступает это перекрестное выполнение одних и тех же функций. В какой-то мере за школой сохранилась прежняя задача – трансляция государственной

идеологии, но сегодня в качестве идеологии ей предстоит транслировать семейную (фамилистическую) культуру [4].

Таким образом, в современном обществе с согласия государства школа и семья стремятся выполнять одни и те же функции воспитания. Причем и родители, и педагоги, и руководители образовательных организаций, и чиновники системы образования, и законодатели – все по-разному видят баланс и границы ответственности в выполнении этих функций. По сути, школе предлагают самостоятельно и ответственно искать грань между двумя значениями слова «помогать»: выполнять функции за семью там, где семья не справляется, или помогать так, чтобы семья сама выполняла свои функции там, где она справится, но с чьей-то помощью. В социологии и праве это называется «принцип субсидиарности», но в педагогике этот термин не используется, поскольку в вопросах воспитания школа имеет вековой опыт патернализма.

В ситуации, когда общеобразовательная организация получает различные запросы и указания сразу от нескольких «заказчиков» (обучи, воспитай, учти сопутствующие законы, семейную политику, интересы общества, запросы будущих работодателей, личные запросы учеников, мнение родителей), многократно возрастают требования к качеству управления общеобразовательной организацией. При этом управление воспитанием выделяется в отдельную приоритетную задачу, без решения которой трудно помыслить эффективную образовательную организацию [13]. Однако и задачи предметного обучения никуда не делись. Результаты обучения остаются основанием для оценки работы образовательной организации и ее руководителя. Между реализацией задач воспитания и обучения в образовательной организации возникает конкуренция за стратегический ресурс – внимание руководителя. С одной стороны, сегодня руководитель не может уделять внимание воспитательной деятельности по остаточному принципу, с другой, – если фокус внимания сместится от предметного обучения к воспитанию, то пострадает обучение [29, с. 121].

В контексте эффективного управления воспитательной деятельностью в общеобразовательной организации, в педагогической науке отмечают воспитательную систему, подчеркивая ее комплексность, сложность, интегративность и управляемость. Воспитательная система – «целостный социальный организм, возникающий в процессе взаимодействия основных компонентов воспитания и обладающий такими интеграционными характеристиками, как образ жизни коллектива, его

психологический климат» [30]. Правильно сформированная воспитательная система объединяет все образовательные процессы в образовательной организации и управляемо ведет к заданным целям. Специфический признак воспитательной системы – то, что она включает в качестве цели, объекта, субъекта своего функционирования развивающуюся личность (реализация воспитания), а в качестве способа функционирования – педагогическую деятельность (реализация обучения). Воспитательная система способна к саморегуляции, совершенствованию и обновлению.

Исследователи выделяют два уровня системности в школьном воспитании: система воспитательной работы и воспитательная система. Первый уровень присущ образовательным системам. В такой системе цели воспитательной деятельности формируются, исходя из ситуационных конъюнктурных соображений, сама деятельность состоит из бессистемных мероприятий и событий, а результаты воспитательной работы не соотносятся с поставленными целями [27, с. 19]. Кроме низкой эффективности, такой подход при резком росте требований к воспитанию будет поглощать критичный ресурс – внимание руководителя. Воспитательная система позволяет руководителю сохранить этот ресурс для концентрации на обучении за счет системности решения воспитательных задач. Таким образом, создание воспитательной системы становится насущной управленческой задачей для каждой образовательной организации.

Однако в теории воспитательных систем менее всего учтен фактор семьи и родителей – носителей субъектных запросов и требований к целям воспитания. Эта теория появилась еще во времена СССР – родителей и семью она рассматривает скорее, как объект, прямо к системе отношения не имеющий: в качестве внешней среды [30] или общественного фактора [27, с.66]. В.А. Караковский отмечал, что главный инструмент воспитания в школе – коллектив, под которым он понимал союз детей и взрослых, объединенных общими целями, деятельностью и ответственностью. Под взрослыми подразумевались педагоги образовательной организации, возможно, наставники и другие участники системообразующей деятельности [26]. Соответственно, когда родители становятся не только равноправными, но ведущими субъектами, теоретические положения и практический инструментарий управления воспитательной системой требуют корректировки. В этой конструкции под родителями стоит понимать как конкретных родителей учащихся, так и обобщенную ценность родительства в категориях семейной политики и фамилистики.

Создание и развитие воспитательной системы в образовательной организации изучали Т.И. Шамова, Г.Н. Шибанова, П.В. Степанов, П.М. Нечаев. В своих работах они выделяют первый этап создания воспитательной системы, во время которого необходимо провести проблемно-ориентированный анализ состояния воспитания в школе, на основании которого определять цели воспитательной системы [27, с. 63], а также периодически выявлять проблемы и противоречия в развитии воспитательной системы на различных уровнях образовательной среды [13]. Чтобы учесть субъектную роль родителей в формировании целей воспитательной системы, мы предлагаем использовать *фамилистическую экспертизу*.

Фамилистическая экспертиза используется в социологии и праве, представляя собой комплексную и всестороннюю оценку нормативных правовых актов, иных официальных документов, их проектов, входящих в них отдельных положений, практических подходов и (или) практики правоприменения в сфере государственной политики с точки зрения их соответствия основным принципам продуктивной семейной политики, а также их влияния на различные аспекты социальных условий существования семьи, положение семьи в обществе, защищенность прав и интересов семьи и родителей с детьми, функционирование механизмов обеспечения этой защищенности [20].

Фамилистическую экспертизу относят к гуманитарным экспертизам, под которыми понимают опережающее реагирование, призванное обнаружить возможные риски нововведений; эта экспертиза не является одноразовым мероприятием, завершающимся управленческим решением, а несет в себе элементы мониторинга и формат диалога ответственных сторон, где эксперт выступает скорее представителем «рядового обывателя», а уж потом профессионалом [10]. Фамилистическая экспертиза в данном случае – это внутренняя диагностическая процедура, которую проводят педагоги и руководители образовательной организации, в ходе которой эксперты выявляют потенциал и ресурсы развития воспитательной системы, последовательно становясь в позицию всех заинтересованных субъектов (родителей, учащихся, государства) и опираясь на ценности фамилистики.

Использование фамилистической экспертизы в проектировании и управлении воспитательной системой общеобразовательной организации позволит:

- обеспечить условия для реализации приоритетного права родителей на воспитание своих детей;
- повысить эффективность управления инновационными изменениями воспитательной системы;
- обеспечить оптимальную согласованность между запросами и требованиями семьи, общества и государства при определении цели, задач, содержания, условий и результатов процесса воспитания;
- создать гармоничные благоприятные условия для личностного развития учащихся с опорой на фамилистическую культуру и интересы семьи;
- повысить качество локальных актов, регулирующих воспитательную деятельность общеобразовательной организации;
- повысить приверженность педагогических работников образовательной организации фамилистическим ценностям.

### *Литература:*

1. *Ботвина И.В.* Фамилистическая компетентность руководителя общеобразовательной организации как фактор ценностного взаимодействия педагогического коллектива и семьи // Среднее профессиональное образование. Вопросы воспитания. 2018. № 11. С. 22–24.

2. *Буланова М.Б.* Трансформация роли образования в современном российском обществе // Десятые Ковалевские чтения. Россия в современном мире: взгляд социолога / Материалы научн.-практ. конф. 13–15 ноября 2015 г. / Отв. ред. Ю.В. Асочаков. СПб.: Скифия-принт, 2015. С. 77–79.

3. *Варфоломеев Н.В.* Взаимодействие школы и семьи как фактор влияния на формирование фамилистических ценностей подростка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 2 (106). С. 20–24.

4. *Власюк И.В., Варфоломеев Н.В.* Фамилистические ценности выпускников школы как метапредметный результат // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 5–7.

5. *Гурко Т.А.* Теоретические подходы к изучению семьи: [монография]. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Институт социологии РАН, 2016. 210 с.

6. *Дармодехин С.В.* Государственная семейная политика в современной России: автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.04 – Социальная

структура, социальные институты и процессы / НИИ семьи. М., 1997. 39 с.

7. *Кадиева М.Р.* Педагогическое взаимодействие семьи и школы как фактор социализации младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01: Общая педагогика, история педагогики и образования / Дагестан. гос. пед. ун-т. Махачкала, 2013. 22 с.

8. *Колесникова Г.И., Карабухина И.А., Мирошниченко В.Н.* Социология и психология семьи. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 508 с.

9. *Левитес Д.* Образование в отсутствие Образа: цикл статей. «Возвращение» воспитания в школу. М.: МПСУ; Воронеж: МОДЭК, 2012. 120 с.

10. *Луков В.А.* Гуманитарная экспертиза: от теории к практике // Знание. Понимание. Умение. 2006. № 4. С. 197–200.

11. Министр просвещения РФ назвала задачи современной системы образования // Российское образование: федеральный портал. 14.02.2019. URL: <http://www.edu.ru/news/education/ministr-prosveshcheniya-rf-nazvala-zadachi-sovreme/> (дата обращения: 13.05.2020)

12. Необходимо укрепить элементы воспитания в школе – Зенькович // Российское образование: федеральный портал. 07.02.2019. URL: <http://www.edu.ru/news/education/neobhodimo-ukrepit-elementy-vospitaniya-v-shkole--/> (дата обращения: 13.05.2020)

13. *Нечаев М.П.* К вопросу оценивания качества воспитания в современной образовательной организации // Оценка качества деятельности образовательных организаций по вопросам социализации и эффективности профилактики асоциального поведения несовершеннолетних. Альманах / Под ред. Ю.В. Картушина. М.: АСОУ, 2014. С. 2–60.

14. *Нечаев М.П.* Контроль и качество воспитательной деятельности образовательного учреждения. Учебно-методическое пособие. М.: Педагогический поиск, 2010. 176 с.

15. *Нечаев М.П.* Создание системы управления качеством воспитательного процесса // АCADEMIA. Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 3 (17). С. 25–29.

16. *Нечаев М.П.* Управление развитием воспитательной системы общеобразовательной организации // Педагогическое образование и наука. 2017. № 1. С. 60–65.

17. *Овчарова А.А.* Технология социально-педагогического взаимодействия школы и семьи по формированию социально значимых качеств школьника: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 – Теория и методика

обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Моск. гуманитар. пед. ин-т. М., 2012. 28 с.

18. *Олейников А. А.* Политическая экономия национального хозяйства / Отв. ред. О.А. Платонов. М.: Ин-т русской цивилизации, 2010. 1184 с.

19. *Орлова К.М.* Цели воспитания и образ ребенка у современных родителей: кросс-культурное исследование: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 – Психология развития, акмеология / МГППУ. М., 2015. 203 с.

20. *Парфентьев П.А.* Методика фамилистической экспертизы нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов: практическое пособие / Приложение №7 к Аналитическому отчету о реализации социально значимого проекта «Консультационная служба для НКО (повышение эффективности проектной деятельности социально ориентированных НКО, в том числе: телефонная служба, интернет-сервис, экспертная оценка проектов, консультации и подготовка рекомендации)». М., 2017. С. 48–61.

21. Проект Закона Российской Федерации о поправке к Конституции Российской Федерации // Конституция 2020. URL: <http://конституция2020.рф/pdf/ZakonConstitution2020.pdf> (дата обращения: 13.05.2020)

22. *Семина М.В.* Теоретические основы исследования фамилистической метакомпетентности молодежи в образовательном пространстве вуза. Чита: Забайкал. гос. гум.-пед. ун-т, 2012. 220 с.

23. Семейное воспитание: учебник для бакалавров / отв. ред. Е.М. Холостова, О.Г. Прохорова, Е.М. Черняк. М.: Юрайт, 2011. 404 с.

24. *Серезжникова Р.К.* Моделирование содержания взаимодействия семьи и школы как субъекта воспитания // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Междунар. научн.-практ. конф., посв. 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7–8 июня 2016 г.). М.: Изд-во МПСУ, 2016. С. 566–570.

25. *Скороход О.С.* Включение родителей в управление общеобразовательным учреждением: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / Барнаул. гос. пед. ун-т. Барнаул, 2009. 23 с.

26. *Степанов П.В., Степанова И.В.* В.А. Караковский и его воспитательная система // Образование личности. 2015. № 4. С. 54–59.

27. *Степанов П.В.* Развитие школы как воспитательной системы. М.: Педагогический поиск, 2009. 240 с.

28. *Тихомирова Е.И.* Проблемы совершенствования практики воспитания обучающихся в современных образовательных организациях // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: материалы Междунар. научн.-практ. конф., посв. 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского (Москва, 7–8 июня 2016 г.). М. : Изд-во МПСУ, 2016. С. 194–197.

29. *Хэтти Дж.А.С.* Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников / Джон А.С. Хэтти; под ред. В.К. Загвоздкина, Е.А. Хамраевой. М.: Национальное образование, 2017. 496 с.

30. *Шамова Т.И., Шибанова Г.Н.* Воспитательная система школы: сущность, содержание, управление. М.: ЦГЛ, 2003. 200 с.

31. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.82.40.045**

**Цветкова Е.А.,**

кандидат экономических наук;  
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
ea.tcvetkova1@mpgu.su

### **Формирование у будущих менеджеров компетенции управления конфликтами**

**Аннотация:** в статье рассматриваются цели, планируемые результаты, средства обучения студентов-менеджеров дисциплине «Управление конфликтами». Анализируется востребованность формируемых компетенций в будущей, в том числе предпринимательской деятельности.

**Ключевые слова:** компетенции; управление конфликтами; организационные конфликты; менеджмент.



## **Formation of Conflict Management Competency for Future Managers**

**Abstract:** the article discusses the goals, planned results, and means of teaching management students the discipline “conflict Management”. The article analyzes the demand for emerging competencies in future, including business activities.

**Keywords:** competencies; conflict management; organizational conflicts; management.

В соответствии с п. 4.3 Федерального государственного стандарта высшего образования уровня образования бакалавриат направления 38.03.02 «Менеджмент» (Приказ Минобрнауки от 12.01.2016 № 7) [1], выпускники готовятся к организационно-управленческой, информационно-аналитической и предпринимательской деятельности. Все эти виды деятельности включают в себя взаимодействие с другими людьми, создание условий для эффективной работы, управление конфликтами. Одной из дисциплин, которой предусматривается подготовка менеджеров к перечисленным видам деятельности, является «Управление конфликтами».

В МПГУ данная дисциплина включена для изучения на III курсе в вариативную часть учебного плана образовательной программы по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата) направленности «Управление человеческими ресурсами» (пять зачетных единиц) и «Управление финансами и международным бизнесом» (три зачетных единицы).

Цель дисциплины «Управление конфликтами» – формирование у обучающихся компетенций в области управления конфликтами, освоение принципов, закономерностей и методов управления конфликтами в современных условиях для эффективной профессиональной деятельности. Дисциплина направлена на формирование следующих

общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций выпускника:

- (ОК-5) способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;
- (ОПК-3) способность проектировать организационные структуры, участвовать в разработке стратегий управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия с учетом личной ответственности за осуществляемые мероприятия;
- (ПК-1) владение навыками использования основных теорий мотивации, лидерства и власти для решения стратегических и оперативных управленческих задач, а также для организации групповой работы на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды, умение проводить аудит человеческих ресурсов и осуществлять диагностику организационной культуры;
- (ПК-2) владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций при проектировании межличностных, групповых и организационных коммуникаций на основе современных технологий управления персоналом, в том числе в межкультурной среде.

Для определения достижения перечисленных компетенций служат индикаторы (табл. 1).

*Таблица 1. Индикаторы достижения компетенций по дисциплине «Управление конфликтами»*

<b>Компетенция</b>	<b>Индикаторы достижения компетенции</b>
(ОК-5) – способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия	ОК-5.1 – способен работать в группе ОК-5.2 – умеет брать на себя различные роли в группе ОК-5.3 – способен быть толерантным к участникам группы
(ОПК-3) – способность проектировать организационные структуры, участвовать в разработке стратегий управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять мероприятия, распределять и делегировать полномочия с учетом личной	ОПК-3.1 – способен проектировать организационные структуры, в том числе структуры управления человеческими ресурсами, участвовать в разработке стратегии управления человеческими ресурсами

<p>ответственности за осуществляемые мероприятия</p>	<p>ОПК-3.2 – умеет планировать и организовывать реализацию планов в сфере управления человеческими ресурсами  ОПК-3.3 – владеет навыками распределения и делегирования полномочий с учетом фактора личной ответственности</p>
<p>(ПК-1) – владение навыками использования основных теорий мотивации, лидерства и власти для решения стратегических и оперативных управленческих задач, а также для организации групповой работы на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды, умение проводить аудит человеческих ресурсов и осуществлять диагностику организационной культуры</p>	<p>ПК-1.1 – умеет подбирать методы и инструменты мотивации персонала, формы реализации лидерства и власти в процессе решения стратегических и управленческих задач  ПК-1.2 – владеет навыками организации групповой работы на основе знаний особенностей процессов групповой динамики и принципов формирования команды  ПК-1.3 – умеет проводить аудит человеческих ресурсов организации и диагностику организационной культуры, описывая уровень ее развития и тип</p>
<p>(ПК-2) – владение различными способами разрешения конфликтных ситуаций при проектировании межличностных, групповых и организационных коммуникаций на основе современных технологий управления персоналом, в том числе в межкультурной среде</p>	<p>ПК-2.1 – понимает сущность конфликта как фактора управленческой деятельности, способен определить тип конфликта и его характеристики  ПК-2.2 – владеет различными способами разрешения конфликтных ситуаций, умеет подбирать методы разрешения конфликтов в соответствии с управленческой ситуацией  ПК-2.3 – умеет проектировать и организовывать межличностные, групповые и организационные коммуникации с использованием современных технологий управления персоналом с учетом межкультурного фактора</p>

В целях формирования предусмотренных ФГОС и учебным планом компетенций, содержательно курс «Управление конфликтами» разбит на три раздела.

Первый раздел – «Конфликтология» – теоретический; по итогам изучения этого раздела студенты должны знать о классификациях конфликтов, структуре конфликта, его динамике, функциях, предупреждении, управлении, завершении. Для решения поставленных задач студенты работают с конспектами, учебными пособиями, справочниками, готовят презентацию и mind-map, сдают тест в электронной образовательной среде ЭОС. Формируется компетенция ОК-5 на промежуточном уровне.

Второй раздел – «Организационная конфликтология» – посвящен одному из видов конфликтов – конфликтам в организации. Рассматривается проблемное поле организационной конфликтологии, определение предмета организационного конфликта, основные подходы к объяснению источников и причин организационных конфликтов, типология организационных конфликтов, методы диагностики организационных конфликтов, методы управления организационными конфликтами. При изучении второго раздела студенты работают с конспектами, учебными пособиями и справочниками, готовят презентацию и mind-map, сдают тест в ЭОС. Формируется компетенция ОК-5 на промежуточном уровне.

Третий раздел – «Практика управления организационными конфликтами» – знакомит студентов и формирует у них знания, умения, навыки по различным направлениям возникающих в организации конфликтов. В рамках этого раздела рассматриваются темы:

1. Внутриличностные конфликты – изучение своих личностных барьеров, целей, составление карты желаний;

2. Модель DISC – изучение типологии людей, используемой в бизнесе, с применением ее в практике деловых игр;

3. Конфликтная личность – определение типов конфликтных личностей, уровня конфликтности личности, стратегии поведения в конфликте (по К. Томасу), знакомство с возможностью использования фрустрационного теста Розенцвейга в работе по управлению конфликтами, определение направленности агрессии (тест Басса-Дарки);

4. Прием на работу – отработка моделей поведения при приеме на работу как со стороны работодателя, так и со стороны работника; использование чек-листа собеседования при приеме на работу; формирование умения задавать «правильные» вопросы на собеседовании, чтобы

взять на работу нужного сотрудника с требуемыми личностными и лидерскими качествами и избежать конфликтов; умение определять каналы восприятия для правильного представления информации; формирование представлений о стрессовом собеседовании – его целях и возможностях;

5. Мотивация персонала – определение типа трудовой мотивации, чтобы к каждому сотруднику применять адекватные типы материального и нематериального стимулирования, во избежание конфликтов и повышения эффективности взаимодействия в организации;

6. Креативность в работе – определение уровня креативности сотрудника; разрешение конфликтных ситуаций, связанных с недостаточно творческим подходом к работе; использование упражнений на развитие креативных способностей;

7. Конфликт интересов – знакомство со способами удержания сотрудников и развития их инициативности; демотиваторы;

8. Тайм-менеджмент – умение анализировать свои цели и планы, делегировать полномочия; хронометраж рабочего времени;

9. Конфликт по оплате труда – затратный, доходный и сравнительный подходы к определению дохода сотрудника; прямые, косвенные затраты и потери, включаемые в стоимость сотрудника для компании; аудит систем оплаты труда;

10. Обучение – на примере обучения сейлзов: чек-лист для проверки коммерческого предложения; оценка диалогов продавцов и покупателей, составление правильного диалога, ведущего к продаже; фразы-табу; выделение преимуществ товара; фразы для поддержания диалога, отработка возражений;

11. Командообразование – применение социометрического метода для диагностики социального климата в группе; построение команды;

12. Увольнение – конфликты, возникающие при увольнении разных типов сотрудников (лентяев, правдолюбцев, соперников и т. д.), законодательные нюансы, которые должны быть соблюдены;

13. Конфликтогенность руководителя – оценка предрасположенности руководителя к работе по предупреждению и конструктивному разрешению конфликтов в трудовом коллективе, конфликтогены в речи и поведении руководителя; типичные ошибочные действия руководителя, которые могут привести к конфликтам; правила общения с конфликтующими; выбор аргументов в конфликтной ситуации; нейтрализация аргументов эгоиста; качества плохого руководителя;

14. Какой из меня HR? – решение бизнес-кейсов, нацеленных на выявление личностных качеств, управленческих, коммуникативных навыков, профессиональных компетенций;

15. Психологическое айкидо – знакомство и отработка на практике в деловых играх принципов управления конфликтами через направление энергии (своей и оппонента) в нужное русло, не вступая в конфронтацию.

Третий раздел – практический: его освоение сопровождается большим количеством психологических тестов, позволяющих студентам лучше узнать свои личностные особенности, по результатам которых составить дорожную карту развития, а через формирование умения понимать себя и управлять собой – научиться управлять другими людьми и разрешать конфликты. Также применяются деловые игры. Раздел нацелен на формирование компетенций ОПК-3, ПК-1 на промежуточном уровне и ПК-2 на завершающем уровне.

Промежуточная аттестация (зачет) проводится в форме решения кейсов.

Таким образом, у будущих менеджеров в рамках дисциплины «Управление конфликтами» формируется компетенция управления конфликтами, необходимая при осуществлении предпринимательской и других видов деятельности.

### ***Литература:***

1. ФГОС ВО уровень высшего образования – бакалавриат, направление подготовки – 38.03.02 «Менеджмент» // Приказ Минобрнауки от 12.01.2016 № 7 // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. 13.02.2016. URL: <http://www.fgosvo.ru/news/21/1784> (дата обращения: 02.05.2020)

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.92.91.046**

**Шатаева О.В.,**

кандидат экономических наук, доцент;  
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
shataeva-olga@yandex.ru

### **Влияние профиля и масштабов производства на структуру и состав организации**

*Аннотация:* мы рассмотрели вопросы организации управления и изменения состава кадров предприятий и фирм при изменяющемся профиле и масштабе производства.

*Ключевые слова:* персонал; профессия; квалификация; специальность; уровень образования; соотношение различных категорий работников; возраст; профиль; масштабы производства; категории должностей; виды деятельности; кадры, стаж.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.92.91.046**

**Olga Shataeva,**

Ph.D. in Economics, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
shataeva-olga@yandex.ru

### **Impact of Profil and Scale of Production on the Structure and Composition of the Organization**

*Abstract:* we have considered the management and staffing changes of enterprises and firms with a changing profile and scale of production.

*Keywords:* staff; profession; qualifications; specialty; level of education; seniority; ratio of different categories of employees; age; profile; scale of production; categories of positions; activities.

Стратегия развития и функционирования любой организации невозможна без обращения к ее персоналу. Эффективное развитие организации непосредственно связано с созданием сильной и результативной команды, которая способна подкреплять ее высокий профессиональный авторитет.

Обратимся к классическому определению персонала. *Персонал* – это личный состав наемных работников предприятия (исключая руководство), который выполняет разные производственно-хозяйственные функции. *Кадрами* называют часть персонала, официально значащуюся в штате организации [4].

Так как технологии, техника, а также организация управления и производства постоянно меняется, структура и состав кадров предприятий и фирм также подвержены изменениям. Состав кадров можно охарактеризовать такими показателями, как: профессия, квалификация, специальность, уровень образования, стаж, соотношение различных категорий работников, возраст и др.

На количество работников и профессиональный состав организации наибольшим образом влияют: профиль предприятия (а именно, вид выпускаемой продукции), а также масштабы производства (какое количество продукции выпускает данное предприятие). Чем больше предприятие, чем больше продукции оно создает, тем больше рабочей силы потребуется. Рост масштабов производства влияет и на профессиональный состав работников, например, это привлечение специалистов, которые нужны именно в достаточно крупных организациях и производствах (персонал, которой отвечает за согласование тех или иных действий различных подразделений организации – диспетчеры, кадровая служба и т. д.). В небольших организациях эти функции руководители могут выполнять самостоятельно.

Вне зависимости от количества или вида продукции, которую выпускает организация, один вид персонала непосредственно занят производством услуг и товаров, другой персонал – проектированием и техническими исследованиями или разработками, третий – управлением.

Статистическая структура отражает разделение персонала на разные группы в соответствии с функциями, которые они выполняют, с категориями должностей, с видом их деятельности. Выделяют:

- *основной персонал (работники основных видов работ)* – лица, занятые в аппарате управления, в научно-исследовательских отделах,



персонал подсобных производств, люди, работающие над созданием услуг или продукции, а также те, кто обслуживает эти процессы и др.;

- *вспомогательный персонал (работники неосновных видов работ)* – рабочие, занятые жилищно-коммунальным хозяйством, ремонтом, работающие в спортивно-оздоровительных учреждениях, персонал больниц и поликлиник и др. [3].

Персонал принято разделять на *служащих* (управленческий персонал) и *рабочих* (производственный персонал) по видам трудовых функций [5]. *Производственный персонал*, или рабочие, заняты преимущественно в материальном производстве и реализовывают трудовую деятельность с применением большой долей физического труда. Рабочие занимаются выпуском продукции, обеспечивают ее сбыт, обслуживание, обмен и т.д. Производственный персонал можно разделить на рабочих, занимающихся технологическими процессами, которые нужны для создания какого-либо продукта для данного предприятия; а также рабочих, занимающихся ремонтом, трудящихся на складах, в транспортных и инструментальных отделах (рабочие вспомогательных подразделений).

Результат труда производственного персонала – это продукция в вещественной форме (продукты питания, инструменты, автомобили, различная недвижимость и т. д.)

К рабочим также относят младший обслуживающий персонал, который занимается оказанием услуг, не имеющих связи с основным видом деятельности. Это могут быть курьеры, уборщики, повара, водители транспорта для сотрудников организации.

*Управленческий персонал* предприятия, или служащие, заняты трудовой деятельностью и управляют производством с наибольшей долей применения умственного труда. С помощью технических средств управления данный персонал осуществляет переработку информации, а главным результатом деятельности называют создание новой информации, изучение проблем управления, корректировку формы или содержания информации, подготовку различных управленческих решений, а затем выбор руководителем самого эффективного варианта. После следует осуществление и контроль принятых решений. Управленцев принято разделять на две основных группы: специалисты и руководители [1].

*Специалисты* – это персонал, который выполняет определенные функции управления. Специалисты собирают информацию, анализируют и представляют возможные варианты решений непосредственным руководителям высшего звена. К специалистам традиционно относят

юристов, экономистов, бухгалтеров и т. п. Особенностью такой деятельности считается то, что их работа находится в условиях жестких ограничений (это могут быть технико-технологические нормативы, распоряжения или приказы руководителей, организационные регламенты деятельности и др.).

Другая подгруппа служащих – *руководители*. Они осуществляют функции управления, формируют их цели, реализуют подбор и отбор кадров, расставляют персонал, контролируют производственный процесс, занимаются планированием работы организации, координацией деятельности разных подразделений и работников.

Исходя из места в системе управления организацией руководители, как правило, делятся на три уровня: высший, средний, низовой.

Самая малочисленная категория руководителей – это *руководители высшего звена*. К ним относят директоров и заместителей директоров организаций. Они определяют основные направления развития и функционирования предприятия в целом или крупных его составляющих, принимают главные решения относительно будущего предприятия и его текущих дел. От руководителей высшего звена зависят поставленные цели организации и инструментарий их достижения. Деятельность их достаточно сложна, масштабна, характеризуется перспективной и стратегической направленностью, принимаемые решения разнообразны, присутствует сильная связь с внешней средой предприятия.

Рассмотрим *руководителей среднего звена*, контролирующих и координирующих работу руководителей низшего звена. К руководителям среднего уровня относят директоров филиалов, начальников цехов, заведующих. Решение тактических задач является основным видом деятельности, но также могут решаться и какие-либо элементы стратегических вопросов и проблем в организации.

Наиболее многочисленную группу руководителей составляют руководители низшего уровня. На них возложено выполнение различных производственных заданий, они также отвечают за непосредственное пользование выделяемых ресурсов. Это могут быть руководители функциональных и линейных подразделений, начальники смен, мастера и т. д. Работа руководителей низшего звена связана с решением тактических и оперативных вопросов. Она характеризуется кратковременным периодом реализации, большим разнообразием действий и задач, которые часто перетекают из одной в другую, неразрывно связана с общением с рядовым рабочим персоналом [2].

Подводя итоги, отметим, что кадры – это самая подвижная часть производственных сил организации. Чаще всего в организациях персонал формируют целенаправленно, что делает возможным установить его наилучшую квалификационную и профессиональную структуру, а также обеспечить оптимальное количество руководителей, среднее и низшее звено и грамотную расстановку кадров.

***Литература:***

1. Гао Фэн. Совершенствование системы оценки персонала как технологии кадрового менеджмента в китайских компаниях // Молодой ученый. 2014. № 4. С. 478–480.
2. Купер Д., Робертсон И., Тинлайн Г. Отбор и найм персонала. Технологии тестирования и оценки. СПб.: Вершина, 2009. 336 с.
3. Нечаева И.И. Оценка профессиональных знаний и опыта персонала // Труд и социальные отношения. 2005. № 4 (8). С. 69–72.
4. Одегов Ю.Г., Журавлев П.В. Управление персоналом: учебник для вузов. М.: Финстатинформ, 2007. 877 с.
5. Турчинов А.И. Профессионализация и кадровая политика: проблемы развития теории и практики: учеб. пособие. М.: Вильямс, 2008. 272 с.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.85.84.047**

**Шатаева О.В.,**

кандидат экономических наук, доцент;  
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
shataeva-olga@yandex.ru

**Голубев Г.Д.,**

студент,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
delta200118@gmail.com

**Сергеева С.К.,**

студентка,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
svetasergeeva2001@yandex.ru

## **Некоторые аспекты оценки эффективности и результативности работы персонала организации**

**Аннотация:** статья рассматривает аспекты влияния эффективной оценки персонала на обучение и развитие персонала, моральное и материальное стимулирование, прием на работу, формирование резерва, перемещения по служебной лестнице на предприятии.

**Ключевые слова:** прямая и косвенная оценка результатов труда; цели оценки; мотивационные цели; информационные цели; административные цели; эффективность работы персонала; результативность работы персонала.

DOI 10.37492/ETNO.2020.85.84.047

**Olga Shataeva,**

Ph.D. in Economics, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
shataeva-olga@yandex.ru

**Georgy Golubev,**

student,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
delta200118@gmail.com

**Svetlana Sergeeva,**

student,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
svetasergeeva2001@yandex.ru

## **Some Aspects of Evaluating the Effectiveness and efficiency of the Organization's Staff**

**Abstract:** in the article, we consider aspects of the impact of effective staff evaluation on training and development of personnel, moral and material stimulation, hiring, reserve formation, movement of the company's ranks.

**Keywords:** direct and indirect evaluation of labor results; evaluation goals; motivational goals; informational goals; administrative goals; staff performance.

Персонал любой организации оценивается по результатам эффективной и результативной работы. Для этого руководителю необходимо собрать информацию об успехах работы своих сотрудников, то есть оценить выполнение ими своих обязанностей. Руководитель дает обратную

связь своим подчиненным, информирует о том, насколько хорошо сотрудники справляются с работой, а также предоставляет возможность исправить недочеты. Используя методы оценки и результаты деятельности персонала, руководитель может выделить наиболее выдающихся сотрудников и повысить уровень их достижений, например, переведя на более привлекательную должность.

Цели оценки деятельности разделяют на три группы [6, с. 81]:

1. *Мотивационные цели.* Оценка результатов трудовой деятельности – это важное средство мотивации поведения персонала. Определив успешных работников, руководители могут должным образом их вознаграждать (премией, благодарностью, повышением и др.). Постоянное и систематическое положительное подкрепление трудового поведения, которое ассоциируется с высокой производительностью, ведет к такому же поведению и в будущем.

2. *Информационные цели.* Оценка нужна также и для информирования сотрудников о примерном уровне их работы. Сотрудник не только узнает об эффективности своего труда, но и о своих сильных и слабых сторонах, направлениях совершенствования.

3. *Административные цели.* Каждое предприятие должно проводить оценку труда своих работников, чтобы принимать какие-либо административные решения (перевод, повышение, увольнение сотрудника).

Продвижение по службе – эффективный способ признать выдающуюся работу сотрудника, также, это удовлетворяет стремление к достижениям и успеху у персонала [4].

Перевод можно использовать для расширения опыта персонала, либо тогда, когда руководитель считает, что сотрудник будет более эффективно и успешно работать на другой должности. Часто перевод используют для сотрудников с большим стажем работы в компании, хоть он и работает неудовлетворительно, но руководство может посчитать расставание с ним неэтичным. В таком случае перевод – это понижение в должности, таким образом данный сотрудник больше не препятствует способному сотруднику занять выгодное место работы в организации.

Когда же сотрудник получает результаты оценки его труда, и те оказываются недостаточно эффективными, а сотрудник не имеет возможности или не хочет их улучшать, чтобы соответствовать стандартам предприятия, то трудовой договор с ним должен быть расторгнут.

Какой бы ни была административная ситуация, без правильного метода оценки персонала или его применения нельзя принять обоснованное и эффективное решение.

Оценка персонала проходит по двум направлениям:

1. анализ результатов труда работника (прямая оценка);
2. анализ личных и деловых качеств (косвенная оценка) [7, с. 99].

Для проведения прямого вида оценок нужно, чтобы подчиненный и руководитель вместе согласовали и определили конкретные цели, которые затем будут использоваться в роли стандарта для возможных будущих оценок.

Косвенные оценки – оценки традиционные, сфокусированные на определенных чертах характера сотрудника (отношение к людям, инициативность, надежность, умение работать в коллективе). При косвенной оценке идет сопоставление личных качеств сотрудника с должностными обязанностями конкретного места работы.

Среди современных методов, позволяющих оценить эффективность деятельности работников предприятия [1, с. 44], относятся анкетирование, описательная оценка, классификация, сравнение по парам, рейтинг, метод «360 градусов», оценка по ситуации. Остановимся на каждом из них в отдельности.

1. *Анкетирование.* Заполняется анкета с определенным набором вопросов, затем анализируется наличие или отсутствие указанных черт [7, с. 99].

2. *Описательная оценка.* Оценивающий описывает и выявляет положительные и отрицательные черты поведения сотрудника. Этот метод часто дополняет другие методы, так как не предусматривает фиксацию полученных результатов.

3. *Классификация.* Метод основан на ранжировании оцениваемого персонала по конкретному критерию – от лучшего к худшему, при этом часто присваивают соответствующие порядковые номера.

4. *Сравнение по парам.* Выполняется попарное сравнение сотрудников, которые находятся в одинаковых должностях. Далее подсчитывают разницу, когда кто-то из оцениваемых в паре был лучше другого, на основании результатов составляют общий рейтинг всей группы.

5. *Рейтинг.* Метод рейтинга шкал основан на оценке соответствия работника занимаемой должности. Он представляет собой шкалирование личных качеств сотрудников, где самый важный компонент – список функций работника. После изучается работа и затрачиваемое на нее

время. Учитывается и то, насколько экономно работник использует материальные средства. В конце качества оцениваются по семибалльной шкале, где 1 – очень низкая степень, 7 – очень высокая. Результаты оцениваются по соответствию выявленных качеств некому эталону или сравниваются с результатами другого персонала, который занимает ту же должность, как и оцениваемый.

6. *Оценка по решающей ситуации.* Перед использованием этого метода готовят список описания «правильного» и «неправильного» поведения персонала в решающих или типичных ситуациях. Затем данные описания распределяют по рубрикам в соответствии с определенным характером работы. Далее оценивающий заносит примеры поведения каждого из оцениваемых работников по каждой рубрике в специальный журнал. В будущем данные в журнале можно использовать как базовый критерий для оценивания деловых качеств сотрудников [5, с. 432].

7. *Рейтинговые поведенческие установки.* Метод основан на использовании «решающих» ситуаций, из которых определяются требуемые деловые и личные качества сотрудников, становящиеся факторами для сравнения. Оценивающий соотносит описание какого-либо критерия в анкете с квалификацией аттестуемого и ставит пометку в шкале. Это дорогостоящий и трудоемкий метод, однако он понятен и доступен работникам.

8. *Метод «360 градусов»* подразумевает оценку персонала не только непосредственным начальником, но и подчиненными с коллегами. Формы проведения оценки по данному методу могут различаться, но основной смысл в том, что все оценивающие заполняют одинаковые бланки, затем проводится обработка результатов с помощью компьютера для того, чтобы обеспечить анонимность. Цель – получение объективных и всесторонних результатов оценки.

Оценка персонала – это одна из главных функций управления сотрудниками компаний. Ее роль в системе управления предприятием заключается в том, что именно на основе оценки субъект управления принимает какие-либо соответствующие решения. Эффективность принятого решения будет напрямую зависеть от качества и надежности полученной информации. Оценка сотрудников связывает элементы системы управления кадрами в единое целое. Без проведения оценки соответствующих профессиональных, личностных и деловых качеств персонала организации, нельзя реализовать процесс управления персоналом ни по одному из направлений (высвобождение персонала, перемещения



по карьерным должностям, стимулирование труда, планирование и подбор персонала, отбор и адаптация, сплочение коллектива, развитие различных способностей работников и т. д.).

Эффективная оценка служит основой многих процедур: обучение и развитие персонала, моральное и материальное стимулирование, прием на работу, формирование резерва, перемещения на предприятии [3].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что оценка работы кадров компании позволяет более эффективно пользоваться потенциалом сотрудников, так как система оценки помогает повышать их уровень мотивации, стимулируя потребность в повышении квалификации и обучении, определяет направление их развития, также обеспечивает оптимальное функционирование различных подразделений и всей компании в целом и успешное решение производственных задач [2]. В основном, оценка работы персонала служит трем взаимосвязанным целям: мотивационной, информационной и административной. Информация ведет к административному решению о перемещении по службе и должна мотивировать сотрудников работать эффективнее.

### *Литература:*

1. *Борисова Е.А.* Оценка и аттестация персонала. СПб.: Питер, 2002. 256 с.
2. *Гаврилова О.Н.* Обзор систем, методов и методик оценки персонала // Кадровая служба и управление персоналом предприятия. 2009. № 6. С. 2–13.
3. *Лукьяненко А.Б.* Альтернативные методы оценки персонала // Руководитель бюджетной организации. 2010. № 1. // Гарант. URL: <http://base.garant.ru/5851353/> (дата обращения: 06.05.2020)
4. *Мизинцева М.Ф., Сардарян А.Р.* Оценка персонала. М.: Юрайт, 2014. 378 с.
5. *Сербинский Б.Ю.* Управление персоналом. Учебное пособие / Под ред. С.И. Самыгина. М.: Приор, 1999. 432 с.
6. Управление персоналом организации. Практикум. Учебное пособие / Под ред. проф. А.Я. Кибанова. М.: Инфра–М, 2001. 638 с.
7. *Шапиро С.А., Шатаева О.В.* Основы управления персоналом. М.: Кнорус, 2019. 208 с.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.84.22.048**

**Шатаева О.В.,**

кандидат экономических наук, доцент;  
доцент кафедры экономической теории и менеджмента,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
shataeva-olga@yandex.ru

**Сухарева К.С.,**

студентка,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
sksenia2001@yandex.ru

**Саргсян А.М.,**

студент,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
alex-2001-0101@mail.ru

## **Особенности психологических методов оценки работы персонала организации**

***Аннотация:*** статья рассматривает проблемные вопросы психологических методов оценки персонала, их особенностей и влияние этих показателей на эффективность работы персонала организации.

***Ключевые слова:*** психологические исследования; эффективность работы кадров; психологическая концепция профессионализма; методы оценки: комбинированные, качественные и количественные.

Ph.D. in Economics, Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of Economic Theory & Management,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
shataeva-olga@yandex.ru

student,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
sksenia2001@yandex.ru

student,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
alex-2001-0101@mail.ru

## **Features of Psychological Methods for Evaluating the Work of the Organization's Staff**

**Abstract:** the article examines the problematic issues of psychological methods of evaluation of staff, their features, and the impact of these indicators on the efficiency of the staff of the organization.

**Keywords:** psychological research; staff efficiency; psychological concept of professionalism; evaluation methods: combined, qualitative, and quantitative.

В современной науке нет единого подхода к изучению проблемных вопросов измерения эффективности работы кадров организации, так как трудовой процесс непосредственно связан с экономическим развитием, социальной деятельностью, производством и его конечным результатом. Однако современная оценка персонала в первую очередь ориентирована

на психологию, то есть оценку не только профессиональных, но и личностных качеств, ориентированных на развитие предприятия.

Уже в 1950–1960-х гг. в психологии получило преимущественное развитие исследование эффективности деятельности [5]. Психологические исследования в то время были направлены на изучение различных специфических черт в поведении индивида, которые отличают его от функционирующей машины. Большое внимание уделялось психическому состоянию индивида как объекта деятельности, эмоционально-волевым аспектам и процессам мотивации.

Одним из главных направлений развития современной теории психологии деятельности человека стало изучение роли состояния его физиологических и психических функций в обеспечении профессиональной надежности. Так, в исследованиях деятельности оператора было установлено, что степень развития и особенности реактивности профессионально важных качеств и функций индивида, состояние функциональных систем организма косвенно или прямо влияют на его уровень производительности [5]. Условия и содержание деятельности, организация трудового процесса и какие-либо особенности объекта управления непосредственно определяют характер функционального состояния оператора, что и влияет на эффективность его деятельности.

Сегодня принято выделять несколько главных показателей оценки эффективности работы: личностные качества и способности, необходимые при исполнении служебных обязанностей, профессионализм, а именно склонность и способность человека к результативному выполнению конкретной деятельности, сама деятельность и ее результаты, мотивация и мотивы деятельности, личные качества и потенциал, который характеризуется возможностью реализации каких-либо видов деятельности, деловые качества персонала [1]. Изучали проблемы психологических показателей эффективности работы персонала зарубежные и отечественные исследователи, например, Д.К. Макклеланд, В.Л. Марищук, Н.И. Кабушкина, А.К. Макарова, А.А. Деркач, К.С. Фищенко, В.А. Бодрова.

А.К. Маркова, автор психологической концепции профессионализма, к психологическим показателям эффективности относит вовлеченность разных сторон психики индивида в процесс труда, заинтересованность персонала трудом и чувство удовлетворенности после его выполнения, степень напряжения психических процессов и функций. Как утверждает автор, они необходимы для достижения определенного результата, свободы выбора форм процесса и результата труда [3, с. 308].

Для психологической оценки персонала используется ряд различных методик и методов, которые, в свою очередь, подразделяются на комбинированные, качественные и количественные [2, с. 336–341]. Рассмотрим наиболее часто используемые количественные методы: личностные опросники, тесты способностей и комбинированный метод.

1. *Личностные опросники.* Данный метод использует психодиагностические методики, предназначенные для того, чтобы определить степень выраженности у человека каких-либо личностных особенностей. При помощи личностных опросников, как правило, диагностируют особенности межличностных отношений и характера, эмоциональную и мотивационную сферы, темперамент. Данная группа методик включает [6, с. 432]: тесты на активность поведения; опросники ценностей и темперамента, которые применяются для изучения ценностной сферы личности; опросники психического благополучия, в которых оценивают уровень тревожности, социальной адаптации, невротизации и др.; различные многофакторные опросники, предназначенные для описания всей сферы индивидуальных и личностных характеристик человека; опросники самооценки, где изучаются некоторые особенности отношения индивида к самому себе; опросники особенностей мотивации.

2. *Тесты способностей* – один из важнейших методов психологической оценки. Это специально подобранные и стандартизированные задания, служащие для того, чтобы оценить потенциальную способность работника решать разнообразные задачи. Каждая разновидность интеллектуальных тестов может быть рассмотрена как тест способностей. Самые распространенные – тесты, направленные на выявление профессиональных способностей персонала. Методики, наиболее себя зарекомендовавшие, приведены в таблице 1.

Таблица 1. Методики диагностики способностей персонала [6]

Методика	Факторы исследования
Тест структуры интеллекта Амтхауэра	Определение способности к абстрактному мышлению, памяти, пространственному воображению, языковому чутью, математическому мышлению, образованию суждений и т. п.
Тест Гилфорда	Измеряет социальный интеллект – профессионально важное качество, позволяющее прогнозировать успешность деятельности педагогов, психологов,

	психотерапевтов, журналистов, менеджеров, юристов, следователей, врачей, политиков, бизнесменов
Тест Равена	Оценивает сам интеллект, позволяет составить представление о способности сотрудника к систематизированной, планомерной, методичной интеллектуальной деятельности
Краткий ориентировочный (отборочный) тест (КОТ), опросник диагностики IQ, адаптация В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлик	Предназначен для диагностики общего уровня интеллектуальных способностей (IQ) и предусматривает психодиагностику таких параметров интеллекта, как способность к обобщению и анализу, гибкость мышления, скорость и точность воспроизведения материала и другие шкалы. Тест КОТ также позволяет получить развернутую характеристику сформированности познавательной адаптации субъекта в мире в целом

Важно отметить, что множество известных тестов для выявления интеллектуального уровня (способностей человека) не могут дать достаточно материала для прогнозирования. Результаты тестов предоставляют ограниченную информацию, которую следует дополнить различными сведениями из других источников.

Организации часто пользуются качественными методами психологической оценки. Качественные методы, зачастую неформализованные, направлены на получение информации путем глубокого изучения небольшого по объему материала. Чаще всего используют интервью. Все существующие виды интервью характеризует неравноценность функций собеседников и строгая организованность: интервьюер задает вопросы респонденту (сотруднику, которого оценивают), но не высказывает своего мнения, не показывает своего личного отношения к испытуемому, не ведет активный диалог. Задача интервьюера – это сведение к минимуму своего влияния на ответы оцениваемого и создание благоприятной атмосферы. Главная цель интервью – получение от респондента ответов на вопросы, сформулированные в соответствии с задачами исследования, а также с характеристиками и качествами сотрудника, наличие или отсутствие которых нужно выявить.

*3. Комбинированный метод.* К этому методу традиционно относят бизнес-кейсы (всестороннее описание ситуации, в которой могла оказаться какая-либо реальная фирма). Как правило, в кейсе описываются внешнее окружение и внутренняя среда организации и их изменение

в определенный период времени. События приводятся в таком порядке, в каком они происходили в реальности. Главное в кейс-методе – формулировка проблемы, которую должен решить сотрудник [7, с. 68–70]. Точность при выборе рабочей ситуации, профессионализм создания кейса определяют верность прогноза при использовании этого метода. В методе заложена прагматичность предложенных вариантов решения различных бизнес-задач, а также имеется возможность найти систему нестандартных подходов при решении типовых проблем, что помогает определять степень креативного мышления у сотрудника.

В психологическом подходе в отличие от традиционной аттестации оцениваются не сами результаты (эффективность работы персонала), а потенциал работника. С помощью психологических методов добиваются высокой степени детализации и точности оценки.

В последнее десятилетие использование психологических методов оценки продолжает набирать популярность. Основная цель психологической оценки персонала – оценка человека в отношении каких-то специфических проблем. Важное отличие психологических методов в том, что они дают возможность выявить потенциал человека, спрогнозировать перспективы, а не только оценить его сиюминутное состояние [8, с.102]. В связи с этим все больше компаний стали отдавать предпочтение психологическим подходам.

### *Литература:*

1. *Анцупов А.Я., Ковалев М.В.* Социально-психологическая оценка персонала. М.: Юнити-Дана, 2008. 391 с.
2. *Мамай Л.А.* Особенности психологической оценки эффективности работы специалистов: обзор подхода, методов и методик // Молодой ученый. 2015. № 18. С. 336–341.
3. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
4. *Сошников А., Пеленицын А.* Оценка персонала. Психологические и психофизические методы. М.: Эксмо, 2009. 173 с.
5. *Стадник А.* Путеводитель по кадровому менеджменту. Вып. II. Оценка персонала. М: Бегин групп, 2005. 182 с.
6. Управление персоналом. Учебное пособие / Под ред. Б.Ю. Сербинского, С.И. Самыгина. М.: Приор, 1999. 432 с.

7. *Фищенко К.С.* Оценка эффективности работы персонала // Актуальные вопросы экономики и управления: материалы междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2011 г.). М.: РИОР, 2011. С. 68–70.

8. *Шапиро С.А., Шатаева О.В.* Основы управления персоналом. М.: Кнорус, 2019. 208 с.

\* \* \*



# АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЫ. ИНТЕГРАЦИЯ ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ

---

DOI 10.37492/ETNO.2020.94.83.049

**Пржиленская И.Б.,**  
доктор социологических наук;  
зав. кафедрой культурологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
prz-irina@mail.ru

## **Роль социально-гуманитарных знаний в подготовке транспрофессионалов в сфере культуры и образования**

*Аннотация:* современный рынок труда заинтересован в специалистах, обладающих транспрофессиональными компетенциями. В статье обосновывается необходимость ориентации на транспрофессионализм при разработке содержания профессионального образования специалистов в области культуры и образования; подчеркивается роль социально-гуманитарных знаний для их подготовки к работе в условиях синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным профессиональным областям; отмечается потребность в реализации транспрофессиональных моделей подготовки специалистов в сфере культуры и образования за счет совместных усилий представителей социномических профессий, педагогов, менеджеров, психологов, специалистов-практиков.

*Ключевые слова:* транспрофессионализм; транспрофессиональные компетенции; смежные области социально-гуманитарного знания; надпрофессиональный дискурс; трансдисциплинарный синтез знаний.

DOI 10.37492/ETNO.2020.94.83.049

**Irina Przhilenskaya,**  
Doctor of Sociology,  
Head of the Department of Culturology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
prz-irina@mail.ru

## The Role of Social and Humanitarian Knowledge in the Training of Transprofessionals in the Field of Culture and Education

**Abstract:** the modern labor market is interested in specialists with trans-professional competencies. The article substantiates the need for orientation towards professionalism in the development of the content of professional education of specialists in the field of culture and education; emphasizes the role of social and humanitarian knowledge in preparing these specialists for work in the context of the synthesis and convergence of professional competencies belonging to different professional fields; there is a need for the implementation of trans-professional models of training specialists in the field of culture and education due to the joint efforts of representatives of socio-economic professions, teachers, managers, psychologists, and practitioners.

**Keywords:** transprofessionalism; transprofessional competencies; related fields of socio-humanitarian knowledge; supra-professional discourse; transdisciplinary synthesis of knowledge.

Современные образовательные организации, помимо академической подготовки, направленной на развитие интеллекта, культуры и профессиональной компетентности будущих специалистов, должны помочь им стать конкурентоспособными на рынке труда. Это в равной степени касается выпускников всех направлений подготовки, в том числе и педагогов, культурологов, искусствоведов, представителей творческих профессий. На решение этой задачи направлены современные образовательные стандарты, которые максимально сопряжены с профессиональными, что должно позволить выпускнику как можно быстрее и эффективнее включиться в трудовую деятельность, удовлетворяя при этом запросы работодателя.

Педагоги и работники культуры достаточно востребованы на современном этапе развития социокультурной сферы, однако не всегда можно четко сформулировать, какими компетенциям они должны располагать для реализации ряда трудовых функций. Это во многом можно объяснить размытостью предметных областей профессиональной деятельности представителей данных профессий. Если предметная область работника культуры или представителей ряда творческих профессий находится в стадии активного формирования, то предметная область профессии педагога устоялась. Однако от современного педагога требуются знания и навыки, которые могут быть сформированы при освоении смежной или совершенно отличной по содержанию профессии. В данном случае

мы имеем дело с областями профессиональной деятельности специалиста, связанных как с предметом, так и ожидаемым со стороны работодателей продуктом профессиональной деятельности.

Проблема подготовки таких специалистов связана с формированием у них транспрофессиональных компетенций, позволяющих освоить навыки вхождения как в собственную, так и в смежную профессию, а в условиях высокой социальной динамики и непрерывной трансформации профессиональной среды – освоить далекую от своей профессию. «Атлас новых профессий» [1], представленный Агентством стратегических инициатив и Московской школой управления «Сколково», отражает актуальность надпрофессиональных компетенций, специализированность которых не имеет четких границ.

Основоположник отечественной теории транспрофессионализма П.В. Малиновский определил структуру базовых транспрофессиональных компетенций следующим образом: «узкая специализация в какой-то профессии; способность к межпрофессиональной коммуникации; способность к трансдисциплинарному синтезу знаний; ориентация на сочетание фундаментальных исследований с практическим решением проблем; навыки командной работы; постоянное саморазвитие и самосовершенствование; вхождение в то, что получило название *community of practice* (профессиональные и транспрофессиональные сети). Специалисты, овладев транспрофессиональными компетенциями, должны быть готовы работать в различных профессиональных средах» [4, с. 21]. Специфика транспрофессиональной работы состоит в комплексировании методов, средств и способов мышления и деятельности под конкретную проблемную ситуацию, не имеющую стандартных вариантов решения.

В наибольшей степени это касается социономических профессий, предполагающих работу с людьми на основе постоянного общения. К ним в первую очередь относятся профессии преподавателей, учителей, воспитателей, библиотекарей, сотрудников сферы обслуживания, туризма и культуры. Очевидно, что от этих специалистов, с одной стороны, ожидают коммуникабельности, эмоциональной стабильности и эмпатии, а с другой, – умения контролировать ситуацию, принимать адекватные решения, способности к организационной работе.

Следует отличать *трансфессионализм* и *транспрофессионализм*. Первый термин подразумевает способность осваивать и реализовывать профессиональные действия, относящиеся к функционально близким профессиям, с общими объектами труда, а второй – способность

осваивать и реализовывать профессиональные действия, относящиеся к различным видам и группам профессий. Транспрофессионалы не привязаны к узкой специализации, полученной в университете, обладают широкими знаниями, умениями и навыками, востребованными в различных профессиональных областях. Тогда возникает вопрос, откуда берутся транспрофессионалы? Конечно же, за счет того, что активно занимаются саморазвитием, постоянно обучаются, участвуют в проектах, оканчивают различные курсы, проходят тренинги. Они активно реализуют то, что называется непрерывным образованием. В данном случае можно сопоставить транспрофессионализм с credenциализмом, который характеризуется оценкой специалиста по уровню его образования, на основе представленного диплома без учета реального соответствия навыков специалиста требованиям работодателей.

По мнению профессора МГУ им. М.В. Ломоносова Т.Ю. Базарова, узкие специалисты обречены. Он полагает, что специализация важна в период обучения, чтобы в тонкостях изучить свое будущее дело. Следующие пять лет стоит посвятить освоению смежных профессий. Только в этом случае можно стать транспрофессионалом. Теряется смысл традиционного понятия карьеры, поскольку подобные специалисты могут разрывать отношения с работодателями после того, как выполнят оговоренные обязательства.

Многочисленные и многолетние социологические опросы выпускников вузов показывают их устойчивое желание работать в соответствии с полученным образованием, при осознанной готовности трудиться в иных профессиональных сферах. Стоит упомянуть развитие фриланса как главной тенденции в трансформациях профессионализма работников сферы культуры. Зачастую карьеру и трудоустройство большинства выпускников культуроведческих и творческих направлений подготовки сложно проследить, поскольку они предпочитают профессиональную реализацию в статусе «вольных художников».

Исследования, проведенные в 2014 г. НИУ «Высшая школа экономики», отмечают высокий уровень образованности фрилансеров. Среди попавших в выборку фрилансеров было 17% представителей таких гуманитарных специальностей как история, филология, философия и 16% творческих и художественных специальностей. Распространен удаленный или электронный фриланс. 40% опрошенных считает, характер их работы на рынке фриланс-услуг не соответствует полученному образованию. Самооценка профессионализма – комплексный показатель, который

включает и уровень профессиональной подготовки индивида, как формальное, так и неформальное образование, опыт работы и даже такие сложно измеряемые категории, как талант и везение [5]. Согласно исследованиям, отраженным в публикациях на заданную тему, ситуация с требованиями к представителям фриланса со стороны их заказчиков в последние годы практически не изменилась.

Вот цитата с сайта коворкинга «Yellow Rockets»: «Фриланс однозначно подойдет не каждому. Как ответил один из участников опроса: “Это легко лишь тогда, когда в удовольствие. Как и любая другая работа”. На пути фрилансера много подводных камней, мало быть просто хорошим специалистом в своей сфере. Нужно быть и продажником, так как заказы не приходят сами, и психологом, потому что иной раз непонятно, чего же именно хочет заказчик, и менеджером, чтобы грамотно планировать время и ресурсы. А также бухгалтером, юристом, секретарем, переводчиком и много еще кем» [6].

Другие выраженные представители транспрофессионалов – трудящиеся сферы образования: преподаватели, учителя, работники дополнительного образования. В частности, профессиональные стандарты учителя и педагога дополнительного образования наглядно демонстрируют перечень требований, обеспечить который может специалист, имеющий обширную предметную и практическую подготовку из смежных областей социально-гуманитарного знания: психологии, культурологии, социологии, экономики, менеджмента, права.

Следует отметить рост числа государственных и частных организаций, оказывающих образовательные услуги в рамках своей деятельности. Это школы, лицеи, колледжи, библиотеки, музеи, выставочные залы, театры, дома творчества, клубы и пр. Здесь транспрофессионалы, находят себе наилучшее применение, поскольку деятельность таких организаций всецело ориентирована на социальный запрос.

Значимость классических социально ориентированных видов занятости, к которым относятся педагоги и работники культуры, снижается за счет появления на рынке труда новых профессионалов, расширяющих возможности выбора для пользователей. Это означает нарастание конкуренции в сфере культуры и образования, что потребует от организаций, занимающихся подготовкой подобных специалистов, как расширения перечня образовательных программ, так и открытия профилей подготовки, динамично реагирующих на запросы рынка труда.

П. Бурдые отмечал, что трансформации профессионализма в современную эпоху связаны не только с расширением сфер практической деятельности человека, но и с изменениями в категориях мышления [2]. Практическое действие и сопутствующий ему дискурс обусловлены друг другом. Сложно определить, что первично, но влияние сопутствующего дискурса на практические умения и навыки однозначно.

Профессия – это особый дискурс, выраженный в языке, в деятельности, в особенностях мышления. Можно выделить педагогический, искусствоведческий, художественный, арт-дискурс, деловой, экономический и прочие дискурсы, принятые в профессиональных сообществах. Однако существуют и надпрофессиональные дискурсы – академические, к которым относятся дискурс научных сообществ и гуманитарных дисциплин; это мировоззренческие дискурсы научных эпох, философских и религиозных учений.

Интересно, что работодатели не всегда могут четко сформулировать требования к кандидату. Как правило, в ходе собеседования словмаркеры и используемые обороты речи могут действовать в качестве своего рода пароля. То, что принято называть личными качествами соискателя, к его личности не имеет никакого отношения. Это качество языка, которым он овладел при освоении определенного дискурса [3].

Социально-гуманитарная составляющая подготовки современных специалистов к работе в условиях синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным профессиональным областям, выполняет роль своеобразного посредника, поскольку позволяет сопрягать дискурсивные области различных сфер профессиональной деятельности. Более того, реализация транспрофессиональной модели образовательных программ требует разработки уникальных образовательных продуктов за счет совместных усилий представителей социальных профессий, педагогов, менеджеров, психологов, специалистов-практиков.

Для удовлетворения конъюнктурных потребностей рынка труда социально-культурной сферы в последнее время стали востребованы магистерские программы, программы дополнительного образования и профессиональной переподготовки, имеющие интегративный характер. Они позволяют преодолевать разрыв между существующим форматом обучения и социальным заказом за счет расширения областей междисциплинарной подготовки.

### *Литература:*

1. Атлас новых профессий 2.0 (Вторая редакция). М.: Агентство стратегических инициатив; Московская школа управления «Сколково», 2015 // Сколково: официальный сайт. URL: [http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO\\_SEDeC\\_Atlas\\_2.0.pdf](http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas_2.0.pdf). (дата обращения: 05.05.2020)

2. Бурдые П. Университетская докса и творчество: против схоластических делений // Socio-Logos'96. Альманах Российско-французского центра социологических исследований Института социологии РАН. М.: Socio-Logos, 1996. С. 8–31.

3. Кислов А.Г. От опережающего к транспрофессиональному образованию // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 1. С. 54–74.

4. Малиновский П.В. Вызовы глобальной профессиональной революции на рубеже тысячелетий // Российское экспертное обозрение. – 2007. № 3. С. 21–23.

5. Мониторинг рынка удаленной работы — масштабный количественный онлайн-опрос независимых профессионалов (фрилансеров) и заказчиков их услуг. Исследование осуществлено в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2014 г.: проект ТЗ–156 // Стребков Д.О., Шевчук А.В., Спирина М.О. Развитие русскоязычного рынка удаленной работы, 2009–2014 гг. (по результатам Переписи фрилансеров) / отв. ред. сер. В.В. Радаев; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»; Лаб. экон.-социол. исслед. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2015. 225 с. (Аналитика ЛЭСИ. Вып. 16). URL: [https://www.hse.ru/data/2015/12/21/1132926820/Analitica\\_16-text\\_tip.pdf](https://www.hse.ru/data/2015/12/21/1132926820/Analitica_16-text_tip.pdf) (дата обращения: 13.05.2020)

6. Фриланс – ожидание и реальность // Yellow Rockets. 14.05.2019. URL: <https://yellowrockets.com/2019/05/freelance-day/> (дата обращения 05.05.2020)

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.83.46.050

**Бучкина Е.А.**,  
кандидат филологических наук,  
доцент кафедры культурологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
ea.buchkina@mpgu.su

## **Деятельность специалистов сферы культуры в период культурной революции в России**

*Аннотация:* в статье проанализирована деятельность работников избы-читальни («избачей») в период культурной революции в России. Деятельность избы-читальни как инструмента культурной политики рассмотрена в трех аспектах: как объект управленческой деятельности, как конструктивистский проект и как реальная жизненная практика. Феномен данного учреждения культуры получил в тексте статьи новое прочтение в рамках модели государства-архитектора Г. Шартрана и концепции «третьего места» Р. Ольденбурга как особого типа социокультурного пространства.

*Ключевые слова:* изба-читальня; избач; культурная революция; библиотечное дело; модель государства-архитектора; модели культурной политики; «третье место».

DOI 10.37492/ETNO.2020.83.46.050

**Elena Buchkina**,  
Ph.D. in Philology,  
Associate Professor of the Department of Culturology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
ea.buchkina@mpgu.su

## **The Activities of Cultural Professionals during the Cultural Revolution in Russia**

*Abstract:* the article analyzes the activities of hut-reading room workers (“iz-batch”) during the cultural revolution in Russia. The activity of the hut-reading room as an instrument of cultural policy is considered in three aspects: as an object



of managerial activity, as a constructivist project, and as a real-life practice. The phenomenon of this cultural institution received a new reading in the text within the framework of the architect model by H. Chartrand and the concept of “third place” by R. Oldenburg as a special type of sociocultural space.

**Keywords:** hut-reading room; izbatch; Cultural Revolution; library science; the Architect Model; models of cultural policy; “third place”.

В данной статье рассматривается интересный с исторической точки зрения опыт выстраивания новой схемы деятельности специалистов сферы культуры в меняющихся социокультурных обстоятельствах – в период культурной революции в России. Под *культурной революцией* мы будем подразумевать хронологический отрезок 1920–1930 гг., когда советская власть решала амбициозные задачи в сфере культуры, связанные с необходимостью обучить миллионы неграмотных, заложив тем самым почву как для индустриализации, ускоренного промышленного развития страны, так и для восприятия населением новой идеологии и принятия массами образа нового советского человека. Идеологические задачи культурной революции были призваны решать ставшие максимально доступными и демократизированными учреждения культуры: музеи, театры, клубы и библиотеки, сеть которых должна покрыть всю страну, в том числе сельские и национальные регионы.

Во время культурной революции двумя основными формами такого рода учреждения культуры были рабочий клуб в городе и изба-читальня в сельской местности. Мы остановимся на рассмотрении избы-читальни и связанной с ней деятельности специалистов сферы культуры на селе, так называемых избачей. Исследуем деятельность избы-читальни в трех измерениях: как административно-управленческий объект советской культурной политики, как конструктивистский проект учреждения, призванного воспитать из крестьянина новый тип человека, а также как реальную реализацию этой модели «на местах».

Библиотечная и просветительская работа стали ключевыми звеньями в деле ликвидации неграмотности и в концепции формирования «нового человека». Власти уделяли работе библиотекарей большое внимание, что отразилось в новом институциональном оформлении этой культурно-просветительской отрасли. Деятельностью библиотек руководил Народный комиссариат просвещения, управлявший в этот период всей сферой культуры. Его отдел Главполитпросвет (Главный политико-

просветительский комитет Наркомпроса) под председательством Н.К. Крупской курировал работу библиотек, изб-читален и рабочих клубов [1, с. 223].

Существовали формальные критерии разграничения разных типов библиотек, в том числе – избы-читальни и красного уголка как первичной формы библиотеки. Одним из критериев было количество книг, которым располагало учреждение культуры, но, кроме того, эти культурные объекты различались и обязанностями сотрудников, среди которых для избачей отдельно отмечается кружковая и просветительская работа. В документах того времени говорится, что *«Изба-читальня должна удовлетворять следующим требованиям: наличие отдельного помещения; наличие достаточно квалифицированного работника; минимум 200 книг популярной литературы; кружковые занятия и громкая читка не реже 2–3 раз в неделю; обязательная выписка следующих газет: «Сельская правда», «Безбожник», «Крестьянская газета», «Комсомолец» и журналов: «Изба-читальня», «Крестьянка»; организация справочного стола. Где нет избы-читальни, там организуется Красный уголок в качестве ее первичной формы. Библиотека как самостоятельное учреждение может существовать лишь при наличии: отдельного помещения и хозяйственных расходов; самостоятельного работника; минимума 1500 книг; отдельной читальни; следующих видов деятельности: выделение не менее трех передвижных библиотек по 50–100 книг в каждой, наличия справочного бюро, работы по рекомендации книг читателям...»* [7, с. 92].

Необходимо отдельно остановиться на такой технической функции избача, как организация «справочной работы» – то есть поиска ответов на вопросы крестьян по самому широкому кругу проблем, в том числе финансово-экономических (начисления налогов) и ветеринарных. Методичка для избачей 1925 г. определяет справочную работу как «помощь населению в его труде и жизни (со стороны хозяйственной, бытовой, политической и просветительской)» и «средство поднятия авторитета избы-читальни», а также подчеркивает, что необходимо «удовлетворять все вопросы и запросы, не оставляя ни одного из них без ответа» [4, с. 5]. Та же методичка рекомендует читать вслух газету, имея в руках географическую карту и объясняя сразу все непонятные слова.

Существенной проблемой в организации сельских библиотек в 1920-е гг. была нехватка кадров. Формы и методы государственной подготовки кадров для советских библиотек впервые были определены Н.К. Крупской в статье «Библиотечная семинария» (1918) [5, с. 15]. По ее

инициативе в 1918 г. в Москве при Наркомпросе РСФСР была организована библиотечная семинария, положившая начало государственной организации библиотечного образования.

В том же году в Петрограде был создан первый в стране вуз для подготовки библиотечных и культурно-просветительских работников – Институт внешкольного образования (будущий Санкт-Петербургский государственный институт культуры), в составе которого выделялся книжно-библиотечный факультет. В дальнейшем институты внешкольного образования, созданные по той же модели, открылись в других городах страны, например, в Костроме, Иваново-Вознесенске и пр. [1, с. 263]. С начала 1930-х гг. стала развиваться государственная система высшего библиотечного образования. В 1930 г. создан первый самостоятельный библиотечный вуз – Московский государственный библиотечный институт [1, с. 353] (ныне – Московский государственный университет культуры и искусств). Таким образом, государство серьезно подходило к организации изб-читален как объекта культурной политики, создавая управленческие структуры и развивая систему учебных заведений для подготовки кадров. Для учета и контроля состояния отрасли организовывались библиотечные переписи, крупнейшей из которых в тот период стала Всесоюзная перепись библиотек 1934-го года [5, с. 408].

Перейдем к анализу избы-читальни как конструктивистского проекта. Широко известен макет избы-читальни, подготовленный для Международной выставки современных декоративных и промышленных искусств, проходившей в Париже в 1925 году. Макет был разработан во ВХУТЕМАСе под руководством авангардиста Антона Лавинского. Интересно, что на выставке в Париже советская делегация представила как проект избы-читальни, так и проект рабочего клуба, оба с интерьерами в натуральную величину. Проект также был опубликован в 1925 г. в брошюре «Искусство в быту» – приложении к журналу «Красная нива», чтобы советские люди с ним могли познакомиться [6, с. 45].

Приведем описание макета избы-читальни А.М. Лавинского по книге С.О. Хан-Магомедова «Архитектура советского авангарда»: «Здание окрашено в белый цвет, его углы выделены красным; на коньке крыши надпись “Изба-читальня”. Фронтон здания украшали эмблема “Серп и молот” и изображение книги с надписью “Ленин”. Над входом трибуна для оратора, а над нею – метеорологическая будка с флюгером, электрические часы, радиомачта с громкоговорителем. Предусмотрено приспособление для установки киноэкрана» [9, с. 524].

Отметим цветовое решение проекта: яркие контрастные цвета, прежде всего красный, визуально выделяют его среди других деревенских зданий. В проекте избы-читальни выделяются такие важные внешние элементы, как метеорологическая будка и радиомачта. Метеорологическое оборудование указывает на просветительский и прикладной потенциал данного учреждения культуры, так как, помимо прочего, с его помощью крестьянин должен был учиться прогрессивным методам ведения сельского хозяйства, а том числе – навыку предсказывать погоду не по приметам, а «по науке». Радиомачта с громкоговорителем отражает представления того времени о важности радио как нового медиаканала, который Ленин назвал «газетой без бумаги и без расстояний». Возможность установки киноэкрана также говорит о том, что проектируемое учреждение культуры должно было дать крестьянину возможность приобщиться к такому новому для него виду искусства, как кинематограф. Проект предполагал наличие открытой летней веранды, на которой в хорошую погоду можно было читать книги и газеты, сразу обмениваясь новостями и мнением о прочитанном с проходящими мимо односельчанами. Таким образом, в данном проекте обращает на себя внимание расширение функций библиотеки: ее задача – не только выдача книг, но и научное просвещение, агитация и пропаганда, а также расширение горизонтальных коммуникаций в деревне.

Для реализации основных направлений деятельности в проекте избы-читальни А.М. Лавинского были оборудованы отдельные «уголки» как прообраз кружковой работы: сельскохозяйственный – с образцами продуктов и диаграммами на агрономические темы, женский, молодежный и пионерский, радиолюбительский и др. [9, с. 526]

Итак, мы, во-первых, рассмотрели организацию деятельности избы-читальни с административно-управленческой точки зрения, во-вторых, обратили внимание на то, как эта деятельность представлялась в проекте, в рамках модели переустройства культурной среды конструктивистами круга А.М. Лавинского. Теперь рассмотрим основные направления работы избы-читальни на конкретном примере. Для этого приведем описание организации избы-читальни села Полново (сегодня это Новгородская область) на озере Селигер из сборника студенческих этнографических очерков под редакцией В.Г. Тана-Богораза «Старый и новый быт» (1924). Автор очерка – студент С. Стибницкий. Сам сборник 1924 г. года также отражает культурные изменения, произошедшие в академическом сообществе: в предисловии к сборнику проф. В.Г. Тан-Богораз отмечает, что

в советскую этнографию пришла генерация совершенно новых молодых исследователей, зачастую – выходцев из крестьянской среды, что способствовало коренным изменениям в советской науке.

Сначала очеркист описывает организацию пространства избы: «Между двумя окнами <...> стояло пианино, на стенах висели литографии известных картин (например, “Трудная задача”, “Запорожцы” и т. п.), в углу там, где глаз привык видеть суровые лики в окладах, – по бокам портрета Ленина висели Луначарский и Маркс. Портрет Ленина был с автографом. <...> стояло несколько шкафов с книгами, стол, фисгармония – все это из имущества, реквизированного у местных помещиков». Далее молодой советский этнограф показывает, как данное учреждение культуры решает в своей работе просветительские задачи: «Вокруг стола <...> группа молодежи столпилась у развернутой газеты, и кто-то читал о землетрясении в Японии. <...> Спорили, решали, где находится Япония, какой в ней главный город, спрашивали друг у друга значение непонятных слов...» [8, с. 105]. В очерке анализируется состав библиотеки: «книг там довольно много, кроме классиков все больше учебники и популярно-научные книжки. Есть немного политической литературы. Выписывается газета “Беднота” и журнал “Красная молодежь” <...> Читают, главным образом, по сельскому хозяйству <...>».

Заканчивается очерк указанием на расширение возможностей учреждения – в описываемом селе изба-читальня развивается в иной институт культуры (театр), но пока для небольшой группы молодежи, уже полностью освоившей ее первоначальную, «библиотечную» функцию: «В маленькой передней избы-читальни висели два театральные костюма, больше всего похожие на одежду стрелцов. Это бутафория местного театрального кружка» [8, с. 105].

На практике основным направлением деятельности библиотекарей являлась работа по ликвидации безграмотности, которая вообще была ключевой задачей советской культурной революции. Всероссийская перепись населения в 1920 г. выявила в стране 54 млн безграмотных, то есть 60 % населения [3, с. 53].

Одним из ключевых инструментов организации такого рода деятельности для избачей была работа с газетой. Ее разделяли на «немую» (вырезки из газет, «настенная сводка» раз в неделю, стенная газета один-два раза в месяц с рисунками), а также «громкую» – чтение вслух после работы с последующей беседой о прочитанном, «устная газета», то есть организация деятельности пионеров и комсомольцев, пересказывавших

односельчанам отдельные интересные статьи, «живая газета» – то есть театрализованные постановки. Чтобы приучить крестьян работать с газетой как одним из ключевых медиаканалов того периода, часто организовывались специальные газетные кружки [4, с. 18].

С точки зрения моделей культурной политики, предложенных канадским исследователем Гарри Шартраном, опыт культурной революции можно считать реализацией модели государства-архитектора [2, с. 23], так как в этот период выстраивается принципиально новая система культурных объектов, контролируемая и финансируемая государством. Также во время культурной революции ярко проявился подход «культура для всех», то есть идея широкой демократизации культуры, получившая в мире широкое обсуждение в рамках культурной политики только в 1960-е годы.

Новая модель культурной политики основывалась на системе учреждений культуры, обладавших широкими функциями. Пространство в этих учреждениях должно было обладать особыми свойствами, поэтому оно проектировалось так, чтобы человек проводил в них много времени, – сопоставимо со временем, проводимым на работе и дома. Основным занятием в деревенской избе-читальне и городском рабочем клубе должно было стать общение.

В 1980-е гг. американский социолог Рэй Ольденбург сформулировал концепцию «третьего места» для описания широкого круга социокультурных объектов и практик. Согласно Р. Ольденбургу, в каждом поселении должен быть некий объект общественного пространства, который становился бы своеобразной «точкой сборки» для локального сообщества, в нем были свои завсегдатаи, но проектировался он так, чтобы туда мог прийти каждый. Вход в эти объекты был бы бесплатным, либо плата за вход была невелика. Как мы показали в статье, аналогичные принципы легли в основу при проектировании моделей учреждений культуры в 1920-е гг. в период культурной революции в России. Сегодня концепция «третьего места» и многие принципы функционирования учреждений культуры времен культурной революции оказываются весьма актуальными для различных современных культурных учреждений, в том числе московских библиотек.

***Литература:***

1. *Абрамов К.И.* История библиотечного дела в СССР. М.: Книга, 1970. 458 с.
2. *Востряков Л.Е.* Государственная культурная политика: понятия и модели. СПб.: Изд-во СЗИ РАХНиГС, 2011. 168 с.
3. *Дробижев В.З.* У истоков советской демографии. М.: Мысль, 1987. 221 с.
4. Изба-читальня и библиотека на селе (Материалы 2-й Окружной Конференции избачей и библиотечных работников Пермского округа 6–9 декабря 1925 г.). Пермь: Пермполиграф, 1925. 55 с.
5. *Крупская Н.К.* Библиотечное дело. Избы-читальни. Клубные учреждения. Музеи. М.: Директ-Медиа, 2014. 632 с.
6. *Манукян Д.В.* Новые тенденции выставочного проектирования в контексте Международной выставки в Париже 1925 года // *Артикульт*, 2015. № 19 (3). С. 44–53.
7. *Масяйкина Е.А.* Материалы всесоюзной библиотечной переписи 1934 г. как источник изучения деятельности сельских библиотек // *Вестник Томского государственного университета*. 2011. № 4. С. 87–97.
8. *Стибницкий С.* Изба-читальня // *Старый и новый быт: сборник / Под ред. проф. В.Г. Тана-Богораза; Комис. по устройству студенч. этногр. экскурсий*. Л.: Гос. изд-во, 1924. 144 с.
9. *Хан-Магомедов С.О.* Архитектура советского авангарда: В 2-х книгах: Кн. 2. Социальные проблемы. М.: Стройиздат, 1996. 712 с.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.75.60.051**

**Васильева Ж.В.,**  
кандидат культурологии,  
доцент кафедры культурологи,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет;  
г. Москва, Россия,  
zhanna.vasiliewa2013@yandex.ru

**Вестиментарные фэшн-тренды в контексте культуры  
конца XIX – начала XX в.: опыт включения  
в процесс преподавания МХК**

*Аннотация:* вопросы взаимодействия моды и сферы искусства, аспекты сближения их позиций в области репрезентации базовых эстетических установок конца XIX – начала XX вв. долгое время оставались вне поля исследовательского внимания культурологов и искусствоведов. Между тем, для преподавания курса мировой художественной культуры (МХК) анализ динамики взаимопроникновения моды и искусства в период модерна, выявление параллелей в развитии фэшн-трендов и художественных направлений конца XIX – начала XX в. имеет принципиальное значение. Обосновать необходимость включения учебного материала по вестиментарным фэшн-трендам в курс МХК – наша задача.

*Ключевые слова:* мода; фэшн-тренды; искусство; модерн; авангард; преподавание МХК; история искусства.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.75.60.051**

**Zhanna Vasiliewa,**  
Ph.D. in Culturology,  
Associate Professor of the Department of Culturology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
zhanna.vasiliewa2013@yandex.ru



## **Vestimental Fashion-Trends in the Context of Culture of the late XIX – early XX century: Experience of Inclusion in the Process of Teaching the History of World Culture**

**Abstract:** questions of interaction between fashion and art, aspects of convergence of their positions in the field of representation of basic aesthetic attitudes of the late XIX – early XX centuries for a long time remained out of the field of attention of researchers. Meanwhile, for teaching the history of world culture, the analysis of the dynamics of the interpenetration of fashion and art in the modern period, the identification of parallels in the development of fashion trends and artistic trends of the late XIX – early XX century is of fundamental importance. Our task is to justify the need to include educational material on vestigial fashion trends in the course of world art culture.

**Keywords:** fashion; fashion trends; art; modern; avant-guard; teaching the history of world culture; art history.

Когда речь заходит о преподавании курса мировой художественной культуры (МХК), мы, как правило, делаем акцент на рассмотрении функционирования различных видов временных, пространственных и пространственно-временных искусств в контексте историко-культурного периода, на отражении ими сущностных черт мировосприятия эпохи. Вопросы же взаимодействия моды и сферы искусства, аспекты сближения их позиций в области репрезентации базовых эстетических установок конца XIX – начала XX вв. долгое время оставались как бы в стороне.

«Забывчивость» в процессе преподавания по отношению к модным трендам и их создателям имеет достаточно давние традиции. Изначально в нашей стране трансформации вестиментарного ландшафта подробно изучались только на отделениях художественных вузов, готовящих театральные художники. В области МХК и истории искусства мода как часть культуры общества, связанная с мировоззренческими идеями и новыми художественными течениями, рассматривалась поверхностно и вскользь.

Кроме того, довольно долгое время в зарубежной и отечественной научной литературе феномен моды не признавали видом искусства, достойным отдельного комплексного изучения. Шла и во многом до сих пор продолжается дискуссия на тему: а искусство ли мода? Последняя воспринималась как сфера противоположная искусству, как Другое

по отношению к нему. Р. Редфорд отмечал, что «мода полностью противоречит представлениям о неизменности, правде и подлинности и воспринимается как нечто чрезвычайно опасное, когда вероломно вторгается в цитадели искусства» [5, с. 31]. Почему же появилась такая интерпретация моды?

Во-первых, моду, и во многом справедливо, относили к миру телесности, сексуальности и женственности. Она воспринималась как нечто, непосредственно взаимосвязанное с телом, дополняющее и видоизменяющее его, не существующее отдельно. Считалось, что мода раскрывает свой символический потенциал только во взаимодействии с телом и не способна самовыразиться вне него. Она обретает бытие лишь в контексте физической телесности. В моду облачаются, ее носят, изменяют, она изживает себя, чего нельзя сказать об истинном произведении искусства, сохраняющем свою знаково-символическую целостность в веках. Более того, в вестиментарном проявлении она тленна и ускользает вместе с износившимся платьем. Мода, по сути, утилитарна и создана для реализации потребностей в тепле, уюте и красоте на фоне повседневности.

Во-вторых, мода как явление, возникшее в конце XIX в., сформировалась как индустрия, связанная с массовой культурой и массовым производством. Трендовые агентства, улавливающие настроения общества, желания различных слоев населения, с 1960-х гг. выпускают тренд-буки, прогнозирующие покупательские предпочтения. Эти издания служат связующей нитью между запросами потребительского рынка и ведущими производителями фэшн-индустрии. Как известно, массовые вкусы и потребности недолговечны и поверхностны. Также недолговечна и поверхностна мода. Она не может конкурировать с высокими образцами классической живописи и архитектуры, наполненными глубоким смыслом и вечными ценностями.

В-третьих, моду как феномен отличает постоянная изменчивость и новации. По быстротечности и игре знаковыми кодами, по стремлению к отказу от некогда актуальных мотивов и возвращению к накопительной памяти в винтажных коллекциях с модными трендами не может сравниться ничто. Заложенная в успешное функционирование индустрии смена сезонных коллекций противостоит отражению идеи истиной красоты и гармонии в произведениях искусства. Выставки арт-объектов вызывают пиетет зрителей, воспринимающих уникальные и вечные в своем роде образцы скульптуры или декоративно-прикладного искусства. При этом модные показы не могут породить подобных эмоций, так как

интерпретируются смотрящими в качестве очередных и скоротечных трендов. Более того, сложные для восприятия образцы искусства не часто вторгаются в границы популярной культуры, в то время как мода постоянно присутствует в ее быстро трансформирующемся контексте.

В-четвертых, искусство и моду отличает отношение к коммерческой составляющей креативной деятельности. Известные кутюрье посредством фэшн-шоу, дефиле, рекламы в СМИ ориентированы на зрелищность, публичность, а, в конечном счете, на стимулирование потребительской активности, формирование необходимости в приобретении товара или услуги. Дизайнерам важно одобрение массовой аудитории, приятие результатов их труда. Искусство же предстает как высокая эстетическая сфера, где художник самовыражается, подчас не думая о мнении созерцателя. К. Малевич искренне удивлялся зрителям, пытавшимся уловить смысл в его картинах. Задача творца, в идеале, – поиск истины, трансляция эмоций и ощущений во времени. Художник может создать произведение искусства, не рефлексировав над его рыночной стоимостью. Он стремится не столько к коммерческой успешности, сколько к реализации внутренней экзистенции. Отсутствие практической ценности – важный критерий для мира искусства.

Коммерческая заинтересованность индустрии моды в результатах своей деятельности является решающей для ее функционирования. Коко Шанель по этому поводу заявляла: «Платье – это не трагедия и не картина, это очаровательное и недолговечное творение, но не бессмертное произведение искусства. Мода должна умереть и умереть быстро, ради того, чтобы могла выжить коммерция». [6, с. 35] Мода представляет собой, по словам Д. Крейн, эстетическую экономику, где экономические расчеты и эстетические вопросы являются важными аспектами культурного производства. [4, с. 137]

Опираясь на все вышесказанное, очевидно, что мода продолжительное время, особенно в среде искусствоведов, трактовалась как нечто незначительное и поверхностное, телесное и коммерциализированное – на фоне высокого статуса истинного искусства. Она не воспринималась как часть мира культуры, достойная бытия в рамках музейных коллекций, галерейных пространств и учебных курсов по истории искусства.

Вместе с тем, в истории европейской культуры с конца XIX в. наблюдается взаимопритяжение моды и искусства. Мода выступает как кратковременный, но яркий и наиболее заметный для окружающих манифест сегодняшнего дня искусства. Более того, с начала XX в. мода играет

ведущую роль в популяризации новаций в области искусства для широких слоев населения. Она стремится адаптировать художественные ценности для своих утилитарных целей, выступая проводником символического текста искусства в мир массовой культуры. Для преподавания МХК особый интерес представляет рассмотрение динамики взаимопроникновения моды и искусства в конце XIX – начале XX в. Этот аспект дает возможность разносторонне проанализировать визуальные проявления эпохи, выявить параллели в развитии модных трендов и художественных направлений.

Одним из представителей зарождающейся фэшн-индустрии конца XIX в., пионером взаимодействия этих двух сфер был французский модельер английского происхождения Чарльз Фредерик Ворт. Он стремился к тому, чтобы его изделия называли «произведениями», а профессию приравнивали к профессии художника. Становясь в общественном мнении творцом, он дистанцировался от портных-ремесленников, которым заказчики приносили отрез материала и указывали силуэт платья. Художник – это диктатор мод, пророк будущего, ко мнению которого прислушиваются богатые и родовитые клиенты. Именно поэтому Ворт тщательно выстраивал собственный публичный образ, заботясь о том, чтобы в нем видели творческую личность. В поисках собственного стиля Ворт позаимствовал у Рембранта черный берет, шею портного украшал пышный шарф-бант. В таком облике он часто появлялся на публике и был изображен на портретах. Внешняя репрезентация помогла ему повысить свой престиж в мире моды, где каждую созданную им модель встречали как проявление высокого искусства. Кутюрье, одевавший супругу Наполеона III императрицу Евгению, круг ее приближенных, австрийскую императрицу, жен послов и русских великих княгинь, считал, что разница между созданными им туалетами и живописными полотнами носит лишь технический характер.

Желая соответствовать романтическому образу художника, Ворт подчеркивал, что для создания платья ему необходимо вдохновение, которое он черпает из высокого искусства прошлого. Кутюрье с юности изучал старинные модные гравюры в библиотеках и музеях. Для ряда моделей Ворты источником заимствования послужили полотна венецианской школы эпохи Возрождения, маньеристов, А. ван Дейка, Д. Веласкеса, А. Ватто и др. Принцессы и аристократки, заказывая модному тогда немецкому художнику Ф.К. Винтерхальтеру свои портреты, желали быть запечатленными только в платьях от Ворты, тем самым создавался еще

один уровень визуальной репрезентации модного силуэта. Вестиментарные произведения Ворта нашли отражение в картинах современных ему живописцев-портретистов – французов А.Ш.А. Барона и Ж.Л. Жерома, итальянца Дж. Больдини.

По сути, Ворт дал жизнь концепции *haute couture*, начал представлять модные коллекции два раза в год еще до наступления сезона, чем вызывал у публики интерес не меньший, чем при открытии художественных выставок. Он изменил положение портного в обществе, которого рассматривали уже не как ремесленника, подчиняющегося желаниям заказчика, а как кутюрье-художника, диктующего новые тенденции в формировании модного образа. Кроме того, Ворт стал первым нашивать на одежду свои фирменные ярлыки – «Worth». В дальнейшем они были наделены той же функцией, что и подпись художника, – устанавливали подлинность платья и аутентичность руки мастера.

«Ворт подавал себя как художник, и с самого начала, во Франции высокая мода воспринималась как искусство, но вместе с тем и как индустрия», – отмечает куратор парижского Музея моды и текстиля П. Гольбен [6, с. 33]. Чарльз Фредерик Ворт первым смог контролировать и подчинять общественное мнение личному художественному вкусу, причем в своих работах ставя акцент на сочетаемости предметов гардероба в контексте готового образа. Это видение было сродни разработке композиционной выразительности в живописи. Как справедливо отмечает А. Гечи, «Ворт единолично, без посторонней помощи, превратил моду в целостный культурный феномен». [1, с. 87]

Наиболее влиятельный модельер первой четверти XX в. – парижанин Поль Пуаре. В рассматриваемый период он был безусловным авторитетом, именовался «King of Fashion», разработал канон современной одежды и внес огромный вклад в сближение моды и искусства. Недолго проработав в Доме Worth, Пуаре основал собственное дело и специализировался на прогрессивных моделях, в большинстве своем с ориентальными мотивами (такими как греческий хитон, японское кимоно, ближневосточный кафтан, тюрбан, шаровары), которые произвели революцию в довоенном мире моды.

П. Пуаре, как и Ч.Ф. Ворт, ощущал себя «художником», творцом красоты и стиля. Он представлял костюмы как современные произведения искусства, а себя как покровителя искусств и мецената. Диалог с искусством в профессиональной деятельности стал его фирменным стилем. «Дамы приходят ко мне за платьем, точно так, как идут к выдающимся

живописцам, если хотят иметь собственный портрет. Я – художник, я не портной», – заявлял модельер [7, с. 30].

П. Пуаре был активным собирателем картин и скульптур передовых мастеров авангарда. В его коллекции были работы Р. Делоне, Р. Дюфи, А. Дерена, П. Ириба, К. Бранкузи, Ж. Лепапа, А. Матисса, А. Модильяни, П. Пикассо. Он старался привлекать художников и литераторов к реализации проектов в мире моды. Например, известный парижский график и дизайнер Поль Ириб создал фирменную этикетку или товарный знак его модного дома – розу Ириба, которую Пуаре использовал на протяжении двадцати лет своей деятельности. Представитель фовизма и кубизма Рауль Дюфи выступил, по просьбе модельера, дизайнером текстиля, разработав ксилографии для тканей в графическом стиле. Писатель Фернан Нозьер работал над текстом иллюстрированной рекламной брошюры «Духи Розины», где охарактеризовал это детище мастера как «продуманное, скрупулезное и утонченное произведение искусства». [7, с. 30]

Пуаре-художник освободил женщин от корсета, разработал цилиндрические фасоны, скроенные по прямой, тем самым сменив трехмерный образ женской фигуры двухмерной абстракцией. Его модели начала XX в. возрождали освобождающий тело силуэт времен Директории и характеризовались завышенной талией и изысканной драпировкой. Именно они были представлены в двух альбомах, графиков и дизайнеров Поля Ириба «Платья Поля Пуаре» (1908) и Жоржа Лепапа «Вещи Поля Пуаре» (1911), выпущенных ограниченным тиражом. Эти альбомы – своего рода реклама, но реклама, сделанная ручным способом на высочайшем художественном уровне для элиты общества. На их страницах использовалась техника раскраски по трафарету – *roschoir* – позволяющая передать красоту колоннообразных одежд *haute couture* и насыщенную цветовую палитру модельера. По сути дела, эти альбомы представляли собой произведения искусства, плод взаимодействия кутюрье и художников.

П. Пуаре активно сотрудничал с театром. Часто он сам выступал в качестве инициатора проведения и главного действующего лица костюмированных театрализованных вечеринок. Наибольшую известность получил праздник под названием «Тысяча вторая ночь», проведенный 24 июня 1911 г. на территории модного Дома Paul Poiret. Гости мероприятия были художники и меценаты, одетые в персидские костюмы мастера. Постановки такого рода выступали как своеобразный синтез искусств, сочетающий экстравагантные модные показы и театрализованные представления. Кроме того, они служили наглядной действенной

рекламой продукции кутюрье для парижской элиты и не только. Сам модельер вспоминал: *«Я придумал тунику для персидской пьесы, уместную в окружении эффектных балетных декораций... Я был изумлен, когда наутро после премьеры постоянные клиентки принялись звонить мне по телефону, умоляя, чтобы я создал нечто наподобие этой туники для выхода в свет. Естественно, я согласился...»* [8, с. 48]. В этом же году на пике своей славы Пуаре заключил контракт с Gazette du Bon Ton, в основе концепции которой лежало соединение визуального искусства и haute couture. Его модели появлялись на страницах журнала в виде театрализованных гравюр, имеющих сюжет и подпись-комментарий. Это сотрудничество сблизило модельера с иллюстраторами-кубистами и повлияло на разработку им новых принтов тканей, например, «кубистического крепа». [3, с. 61]

П. Пуаре одним из первых стал предлагать стиль жизни, сочетая архитектуру одежды, декор интерьера и графический дизайн. Он поддерживал идею Венских мастерских о «совокупном произведении искусства» – Gesamtkunstwerk [7, с. 29], которое в его трактовке включало в себя женский вестиментарный комплекс вместе с подходящими аксессуарами, специально разработанными ароматами духов, произведенными на парфюмерной фабрике «Розина», предметами домашнего интерьера и обоями. Его клиентки обсуждали с мастером не только детали туалетов, но и обстановку гостиных, спален, будуаров, орнамент ковров и дизайн осветительных приборов. Более того, они могли все это приобрести в открывшемся в 1912 г. бутике «Мартина», наглядно передавшем атмосферу модернизма и позиционирующем взаимосвязь моды и оформления интерьеров. В статье 1911 г. «Искусство одеваться» П. Корню отмечал, что Пуаре олицетворяет новую эру, в которой одежда выступает видом декоративного искусства. Соответственно, платья более выгодно будут смотреться в «современном интерьере, где и дизайн мебели, и цвет тканей отражают одни и те же эстетические тенденции» [3, с. 60].

В отличие от Ч.Ф.Ворта, Пуаре создавал не только дорогие модели для избранных клиентов, но и сотрудничал с производителями готовой одежды, которые выпускали «подлинные копии» его моделей для широкой публики. Особенно внушительных масштабов такого рода явление достигло в Северной Америке, куда модельер отправился в 1913 г. То, что в Париже выпускалось для элиты, было окружено аурой исключительности и недоступности, в Америке стало достоянием многих. Пуаре нес искусство в массы, читал публичные лекции о стиле, посещал крупнейшие

универмаги, рекламируя свои фасоны. Именно в контексте его творческой судьбы проявился дуализм истинного искусства и промышленного производства, оригинала и авторизованной копии.

Таким образом, заслуга П. Пуаре состоит в том, что он выступал как пропагандист и популяризатор передовых тенденций современного искусства в мире моды, создавал почву для знакомства массовой аудитории с течениями модерна, стирая границы между модой, декоративно-прикладным и изящным искусством.

Еще одна попытка соединить искусство и моду в 1920-х гг. была предпринята французской художницей-абстракционистской Соней Делоне (Сарой Штерн). Мир динамично преобразовывался, жизнь стремительно изменялась, происходила глубокая индустриальная трансформация культуры. В своем творчестве художники круга Делоне стремились передать прогрессивные настроения периода модерна, преобразовать вестиментарный код, связанный теперь с идеями эмансипации и нового образа жизни, непрерывного движения и ритмически верного соотношения между цветами.

С. Делоне соединяла изобразительное искусство и текстильный дизайн. В заметке «Влияние живописи на моду» она подчеркивала, что «в настоящее время мода стала конструктивной и испытывает бесспорное влияние живописи» [2, с. 88]. Будучи женой известного французского художника Робера Делоне, сначала она придерживалась идеей симультанизма и футуризма, позднее – дадаизма, неопластицизма П. Мондриана и полистилицизма Р. Дюфи. По сути, костюм у Делоне выступал в качестве произведения авангардной живописи. Она была одним из идеологов «арт-моды» Парижской школы, дизайнером «новой цветовой абстракции» [9, с. 71]. «Платья-поэмы» с печатным стихотворным принтом, созданные в рамках дадаизма, не получили широкого распространения даже среди образованной парижской публики, но стали активно обсуждаемыми арт-объектами начала 1920-х гг.

Определяющее значение на творческие поиски С. Делоне оказал Пит Мондриан. Под его влиянием она начала использовать три-четыре основных цвета в палитре, а принты текстиля стали более крупными и геометричными (прямоугольники, квадраты, ромбы, зигзаги). Подчас у Делоне появляется прямое цитирование полотен голландского мастера в контексте орнамента туник, платьев, шляпок.

С. Делоне старалась донести свои идеи до массового потребителя. В частности, она разработала орнаменты для лионских ткацких фабрик.



Именно в это время большое влияние на нее оказывал кубист Рауль Дюфи, принты которого также использовались рядом компаний при производстве тканей. Делоне с глубоким уважением относилась к творчеству Дюфи и отзывалась о нем так: «Свою личность он в большей степени выразил не в живописи, а в искусстве текстиля. Ткани Дюфи были солнечным лучом, освещающим хмурый день. Его работы мгновенно вошли в моду, наполнив ее радостью и непредсказуемостью» [9, с. 81]. Дюфи вдохновил Делоне на создание «плавающих» орнаментов с оптическим эффектом, порождающих иллюзию движения геометрических фигур на ткани при хождении. Кроме того, она заимствовала его «точечный дизайн», где черные и белые круги помещены в центр черно-белых квадратов. Именно этот принт был использован художницей в 1925 г. для модного дома Chanel.

Автор работала не только с тканями, но и создавала актуальные фэшн-силуэты. Именно поэтому в 1925 г. в союзе с французским кутюрье Жаком Хеймом С. Делоне открывает «Симультанный бутик» (Boutique Simultane), где предлагает парижанкам ткани и деловые, вечерние, спортивные костюмы, вдохновленные ее художественной деятельностью. Продаваемые платья и комплекты подчеркивали значимость модно одетого тела в процессе активного взаимодействия с городской средой. Делоне настаивала на том, что платья должны избавлять женщину от оков, принимать в расчет телесную организацию носящего. Как отмечал Робер Делоне, в интерпретации жены трансформация телесности распространяется и на «всю обстановку, в которую погружаются ее модели». Это интерьер, и архитектура, и средства транспорта, и урбанистический ландшафт. Он называл платья Сони «живым полотном», которое онтологически связано с ощущением времени [5, с. 102]. Кроме того, одежда дизайнера производила надлежащее впечатление только на теле и в движении, она как бы «искала» своего субъекта, который превратит ее в яркое и динамичное симультанное событие, реализуя идею об изменяющемся и движущемся произведении искусства.

Модели Делоне отличал простой крой, прямые силуэты, яркий геометрический рисунок ткани, часто в технике аппликации, ритмичное сочетание цветов. Популярностью пользовались минималистичные платья, жилеты, пальто, манто, юбки, шали, шарфы, платки и купальные костюмы. Дополняли силуэт шляпки, сумки и зонты. Общественный резонанс вызвало пальто с геометрическим узором теплых коричнево-бежевых тонов для американской иконы стиля, актрисы театра и немого

кинематографа Глории Свенсон, которое Делоне представила в 1924 г. Чуть позднее в 1925 г. она приняла участие в Международной выставке декоративного искусства в Париже, что сделало ее работы популярными и востребованными не только в аристократически-богемных кругах, но и у массового потребителя.

Интегрируя искусство в фэшн-пространство, дизайнер верила, что будущее моды именно за доступной одеждой прет-а-порте, дополняющей силуэт современной горожанки. Ее уникальные принты и модели стали символом авангардной моды и отражали специфику мировоззренческой парадигмы эпохи в целом.

Таким образом, моду можно трактовать как самостоятельное явление близкое искусству, постоянно осуществляющее творческий взаимообмен с ним, дополняющее и расширяющее представление о возможностях позиционирования мировоззренческих установок. Мода выступает как эстетический феномен, посредством которого общество выстраивает собственный имидж. Очевидно, что при преподавании курсов МХК и истории искусства (тема «Культура эпохи модерна») необходимо учитывать трансформации в области вестиментарных трендов, раскрывать сущность этого процесса на примере деятельности конкретных кутюрье, их взаимодействия со сферой искусства, выявляя закономерности изменения способа саморепрезентации в контексте различных проявлений художественной культуры конца XIX – начала XX вв.

### *Литература:*

1. *Гечи А.* Новое время: три решающих момента в пересечении искусства и моды // *Мода и искусство* / Ред. А. Гечи, В. Карамис; пер. с англ. М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 79–95.

2. *Делоне С.* Влияние живописи на моду // *Теория моды. Одежда. Тело. Культура.* М.: Новое литературное обозрение, 2010–2011. № 18. С. 85–89.

3. *Дэвис М.Э.* Новая мода на модные гравюры: одежда Пуаре в контексте // *Пуаре – король моды. Poiret – King of Fashion.* М.: АзБука, 2011. С. 59–64.

4. *Крейн Д.* Границы: распутывание сложных отношений между модой и искусством с помощью теории культуры // *Мода и искусство* / Ред. А. Гечи, В. Карамис; пер. с англ. М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 136–148.

5. *Слевин Т.* Robe Simultanee Сони Делоне: новые времена, мода и трансмедиальность // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. М.: Новое литературное обозрение, 2014. № 31. С. 71–106.

6. *Стил В.* Мода // Мода и искусство / Ред. А. Гечи, В. Карамис; пер. с англ. М.: Новое литературное обозрение, 2015. С. 30–47.

7. *Трой Н.Дж.* Введение: Модернизм Пуаре и логика моды // Пуаре – король моды. Poiret – King of Fashion. М.: АзБука, 2011. С. 23–38.

8. *Трой Н.Дж.* Поль Пуаре и его стиль «минарет». Размышления о «подлинниках» и «репродукциях» произведений высокой моды и о взаимоотношениях моды с искусством // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. М.: Новое литературное обозрение, 2014. № 31. С. 37–70.

9. *Хорошилова О.* Абстрактный мир элегантных вещей. Авангард Парижской школы в контексте дизайнерского творчества Сони Делоне // Теория моды. Одежда. Тело. Культура. М.: Новое литературное обозрение, 2010–2011. № 18. С. 71–84.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.79.88.052

**Гвоздев А.В.,**

кандидат философских наук,  
доцент кафедры культурологии,

Институт социально-гуманитарного образования,

Московский педагогический  
государственный университет,

г. Москва, Россия,

av.gvozdev@mpgu.su

## **Визуальная грамотность педагога в информационном обществе**

**Аннотация:** современная культура характеризуется все нарастающим потоком визуальной информации. Визуальная грамотность позволит не только разобратся в нем, но и эффективно создавать и использовать изображения в коммуникации, учитывая культурный контекст, наладить гармонию между визуальным восприятием и дискурсивным мышлением. Также визуальная грамотность учит устойчивости по отношению к манипуляциям в медиа. Особую актуальность данная тема приобретает при подготовке учителей в педагогических вузах.

**Ключевые слова:** визуальные символы; дискурсивное мышление; визуальная грамотность; визуальная грамматика; визуальный синтаксис; визуальная семантика; интерпретация изображения; визуальное взаимодействие.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.79.88.052**

**Andrey Gvozdev,**  
Ph.D., Associate Professor  
of the Department of Culturology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
av.gvozdev@mpgu.su

## **Teacher Visual Literacy in the Information Society**

**Abstract:** modern culture is characterized by an ever-growing stream of visual information. Visual literacy will allow not only to understand it, but also to effectively create and use images in communication, considering the cultural context, to establish harmony between visual perception and discursive thinking. Visual literacy also teaches resilience to media manipulation. This topic is particularly relevant in the preparation of teachers in pedagogical universities.

**Keywords:** visual symbols; discursive thinking; visual literacy; visual grammar; visual syntax; visual semantics; image interpretation; visual interaction.

Культура, по Л. Уайту, основана на способности человека к символизации [4, с. 26]. Визуальные символы присутствовали в культуре всегда. Если в классической культуре визуальность была уравновешена дискурсивностью, то с развитием технических средств передачи информации первая постепенно начинает доминировать.

Фотография, кино, телевидение, видеофильмы, компьютерная графика совершенствуют технологии получения, обработки и тиражирования изображения, что влечет за собой потерю интереса к чтению, особенно у подрастающего поколения. В 1970-е гг. родители и педагоги сетовали на то, что дети чтению предпочитают телевидение, в 1990-е – видеофильмы, в наше время – это, конечно же, интернет. Особенность современных визуальных технологий состоит в том, что они не требуют от пользователя профессиональной подготовки. Любой человек может

снять фотографию или видеofilm и выложить его в социальных сетях, или даже создать там видеоблог.

Философ В.М. Межуев писал, что привычка воспринимать динамичные визуальные образы и короткие текстовые сообщения чревата потерей навыков дискурсивного мышления. Человеку дается готовая картинка, нет надобности в фантазии, у него формируется клиповое мышление. В то время как классическая культура требует вдумчивого выстраивания образно-ассоциативных связей, современный человек живет под натиском все возрастающего видеопотока, ему некогда осмысливать увиденное.

Однако ход развития технологий, а в целом и культуры остановить нельзя. Уже в конце XX в. был поставлен вопрос о визуальной грамотности, которая предполагает умение современного человека ориентироваться в огромном количестве изображений, и самое главное – владеть навыками их интерпретации. В этих условиях актуализируется задача повышения визуальной грамотности, прежде всего, педагога. Заведующий отделом музейной педагогики Русского музея Борис Столяров пишет: «К сожалению, приходится констатировать, что сегодня как в школе, так и в музее не так уж много педагогов, способных успешно сочетать «традиции и инновации» нашего восприятия, в том числе и в области художественного образования» [3].

Если традиционная грамотность предполагает понимание письменного текста, то визуальная грамотность связана с «чтением» и пониманием изображений. В широком смысле слова визуальная грамотность охватывает все, что связано со зрительным восприятием – изобразительные искусства. В более узком смысле – технические виды искусств: фотография, кино. Здесь уместно вспомнить о таком культурологическом направлении, как семиотика кино (У. Эко, К. Мец, Р. Барт), в рамках которого изучались иконические знаки кинематографа. Эту проблематику затрагивал и отечественный мыслитель Ю. Лотман [2].

В современном и специфическом смысле визуальная грамотность связана со всем, что нас окружает, всем видеорядом обыденной культуры (дизайн, реклама, граффити, комиксы, ТВ, интернет и т. п.), обеспечивающим социальное взаимодействие. Как дисциплина «Визуальная грамотность» появилась во время господства электронных медиа. Термин впервые употребил писатель Джон Дебе. В 1969 г. при его участии в США была создана Международная ассоциация визуальной грамотности, которая объединяет специалистов разных отраслей знания. Целью

организации стало образование, основанное на концепции визуальной грамотности, которая в то время понималась как развитие способностей видения и их интеграция с другими чувственными переживаниями человека. В 2011 г. ассоциация определила «набор способностей, который позволяет человеку эффективно находить, интерпретировать, оценивать, использовать и создавать изображения и визуальные медиа. Навыки визуальной грамотности позволяют учащемуся понять и проанализировать контекстуальные, культурные, этические, эстетические, интеллектуальные и технические компоненты, связанные с производством и использованием визуальных материалов» [6]. То есть акцент сместился с пользователя на создателя видеоконтента.

Ассоциация проводит ежегодные конференции, издает материалы конференций и журнал. В сентябре 2020 г. планируется провести онлайн-конференцию «Визуальная грамотность в виртуальном мире», где будут затронуты следующие вопросы: доступность визуальных ресурсов в интернете, визуальная дезинформация, плагиат и ремиксы изображений, визуальный сторителлинг, дополнительная реальность и др.

В 2004 г. по заказу американской компании Adobe преподаватель Технологического университета в Сиднее Энн Бэмфорд написала трактат «Белая книга визуальной грамотности». Визуальная грамотность определяется в ней как «способность конструировать смысл из визуальных образов». Утверждается, что визуальная грамотность – «решающий фактор в получении информации, построении системы знаний и достижения образовательных результатов» [1]. Для производства изображений и более эффективного их использования полезно знать принципы визуальной грамотности. Современную коммуникацию невозможно представить без визуальных символов, значение которых, в отличие от слов, не закреплено в словарях, а в еще большей степени обусловлено контекстом.

Энн Бэмфорд выстраивает визуальную грамматику по аналогии с языковой, выделяя визуальный синтаксис и семантику.

Под визуальным синтаксисом в данном случае понимается форма или составные части изображения. К синтаксису относятся графическая композиция изображения (фигуры, линии, цвета), положение камеры (например, ракурс фотографии или портрета снизу вверх делает человека более величественным). Форма изображения часто влияет на эмоциональную оценку изображения зрителем, которая может быть негативной или позитивной. Это порой достигается манипуляцией с размерами и расположением объекта, что влияет на семантику – значения визуальных

символов, которые, в свою очередь, зависят не только от формы и структуры изображения. Огромную роль играют культурные коды, которыми пользуется человек при интерпретации изображения. Часто бывает, что картинка утрачивает или приобретает значения в конкретном историческом времени, в связи с определенными событиями или в определенной субкультуре. Так, граффити для несведущего человека – просто каракули, а для представителя хип-хоп культуры – не только объект, приятный глазу, но целый массив информации, которую можно вербализировать. Таким образом, семантика зависит от характера социального взаимодействия, которое ведется с помощью изображений. «Шершавым языком плаката», – так В. Маяковский охарактеризовал синтаксическую и семантическую сущность своего художественного ремесла.

Синтаксис и семантика неразрывны в одном изображении, они должны представлять собой единство, обусловленное целевой аудиторией, ценностями, контекстом, целью коммуникации. Религиозные изображения отличаются от рекламных баннеров, картинки в детских журналах отличаются от картинок в журналах для молодежи. Большую роль может играть гендерный фактор, формат медиа. Селфи мужчин и женщин в социальных сетях, как правило, отличаются друг от друга. Селфи на фоне достопримечательностей обычно отличаются от фотографий на официальные документы, а семейные фото не похожи на снимки трудового коллектива.

Изучением этих принципов и занимается «Визуальная грамотность» как дисциплина, чей предмет видится в визуальном взаимодействии как социальной практике, основанной на ценностях и цели коммуникации. Какова же цель самой дисциплины? Вопрос не праздный, так как часто приходится слышать, что смотреть дети научатся сами, а учить их нужно читать и осмысливать текст. Вторая часть высказывания не вызывает сомнения, однако с первой можно поспорить. В условиях информационной перегруженности, когда визуальная составляющая явно доминирует, учащиеся должны уметь отличать нужное от ненужного, ценное от бесполезного. Понимание скрытого смысла делает человека устойчивым к манипуляциям, которые могут быть в рекламных, политических и прочих сообщениях. Изображение имеет огромный потенциал эмоционального воздействия, в том числе манипулятивный. Поэтому необходимо развивать навыки дискуссии по поводу изображения.

В числе упражнений, которые рекомендует Энн Бэмфорд для развития визуальной грамотности, имеются такие, как рассмотрение

поздравительных открыток, выявление соотношения текста и картинки, обсуждение чувств, которые вызывает изображение; изучение упаковок, обсуждение, что в них истинно, что изменено для привлечения покупателя, изучение логотипов.

В 2011 г. Ассоциацией научных библиотек и колледжей (США) были разработаны стандарты для преподавания дисциплины, которые предполагают, что визуально грамотный студент может определить характер и объем необходимых визуальных материалов, найти их, интерпретировать и анализировать, оценивать изображения и их источники, использовать изображения и визуальные медиа, создавать изображения и визуальные медиа, понимать этические, эстетические, правовые и экономические проблемы, связанные с использованием изображений и видео [5].

Таким образом, визуальная грамотность призвана способствовать развитию дискурсивных способностей человека, она учит критичности мышления, создает основу для понимания эстетического замысла автора, делает из пассивного потребителя визуальной информации творца. Особенно актуальным становится вопрос обучения визуальной грамотности будущих учителей, а стало быть, необходимо задуматься о введении данной дисциплины на всех направлениях подготовки педагогических вузов.

### *Литература:*

1. Бэмфорд Э. Белая книга визуальной грамотности (1). Понятие, история, важность визуальной грамотности / Anne Bamford // Visual Club. Блог о визуальной грамотности: Все об умении видеть, понимать и создавать красоту. URL: <https://vizual.club/2017/07/02/belaya-kniga-vizualnoy-gramotnosti-chto-takoe/> (дата обращения: 08.05.2020)
2. Лотман Ю.М. Семиотика кино и проблемы киноэстетики. Таллин: Ээсти раамат, 1973. 92 с.
3. Столяров Б.А. Развитие визуальной культуры у учащихся в условиях музея // Педагогика искусства. 2015. № 3. С. 46–59.
4. Уайт Л. Понятие культуры // Антология исследований культуры. Т. 1: Интерпретации культуры. СПб.: Университетская книга, 1997. С. 17–48.
5. ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education // Association of College & Research Libraries: A Division of the American



Library Association. URL: <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy> (accessed: 08.05.2020).

6. Visual Literacy Defined // International Visual Literacy Association. URL: <https://ivla.org/about-us/visual-literacy-defined/> (accessed: 08.05.2020).

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.34.35.053**

**Кан Цюнцун,**  
соискатель,  
кафедра психологии  
и педагогической антропологии  
Московский государственный  
лингвистический университет,  
г. Москва, Россия,  
[caoxiong2000@gmail.com](mailto:caoxiong2000@gmail.com)

**Рыблова А.Н.,**  
доктор педагогических наук, профессор  
кафедры лингводидактики  
Московский государственный  
лингвистический университет,  
г. Москва, Россия,  
[alla.r61@mail.ru](mailto:alla.r61@mail.ru)

## **Содержание научно-исследовательской деятельности иностраннных магистрантов**

*Аннотация:* в статье ставится и успешно решается проблема организации научно-исследовательской деятельности иностраннных магистрантов в РФ и КНР. Авторы статьи анализирует проблемы, возникающие при реализации магистерских программ у обучающихся во время их обучения за рубежом, отмечает рост числа иностраннных граждан, желающих освоить магистерские программы за рубежом, выделяют направление и профиль наиболее востребованных ими программ. На основе теоретического анализа нормативных документов, научных исследований российских и китайских ученых была определена сущность научно-исследовательской деятельности в магистратуре, а также ее цели, виды, синтезированы основные действия и операции, которые должны выполнять иностраннные магистранты по направлению подготовки.

**Ключевые слова:** содержание научно-исследовательской деятельности; иностранные магистранты; магистерские программы России и Китая; нормативные документы; направления подготовки; переработка научной информации; индивидуальный план научно-исследовательской деятельности.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.34.35.053**

**Kang Qiongqiong,**  
postgraduate,  
Department of psychology  
and pedagogical anthropology,  
Moscow State Linguistic University;  
Moscow, Russia,  
caoxiong2000@gmail.com

**Alla Ryblova,**  
Doctor of Pedagogy,  
Professor of the Foreign Language  
teaching Department,  
Moscow State Linguistic University;  
Moscow, Russia,  
alla.r61@mail.ru

## **The content of Research Activity of Foreign Undergraduates**

**Abstract:** the article raises and successfully solves the problem of organizing research activity of foreign undergraduates in Russia and China. The authors analyze the problems that arise when implementing masters' programs for foreign students, point out the growth in the number of foreign undergraduates, highlights the most popular training directions in the masters' programs. Based on the theoretical analysis of regulatory documents, and scientific researches by Russian and Chinese scientists, the definition of research activity in the masters' programs, as well as its goals, types are defined, the main actions and operations that should be performed by foreign undergraduates are summarized.

**Keywords:** content of research activity; foreign undergraduates; research activity; masters' programs in Russia and China; training directions; regulatory documents; scientific information processing; individual plan of research activity.

Актуальность исследования сущности научно-исследовательской деятельности иностранных магистрантов обусловлена необходимостью

совершенствовать их образовательный процесс в магистратуре в России и Китае. Последние два десятилетия российское уровневое высшее образование постоянно совершенствуется и становится все более привлекательным для иностранных граждан. Особым спросом на рынке образовательных услуг пользуются российские магистерские программы.

По данным статистического сборника «Экспорт российских образовательных услуг», в течение трех лет число иностранных магистрантов, обучающихся очно в российских вузах, непрерывно увеличилось. Так, в 2015/2016 академическом году в России учились более 18 тыс. иностранных магистрантов [6, с. 39], в 2016/2017 академическом году эта цифра выросла до 21 141 человек [7, с. 38], а в 2017/2018 академическом году составила 21 802 человек [8, с. 38]. Среди всех стран дальнего зарубежья число студентов из Китайской Народной Республики, обучающихся в российских вузах, занимает первое место, составляя 11,4% от общего числа иностранных студентов.

Статистика показывает, что наиболее популярными специальностями для иностранных магистрантов в 2017/2018 учебном году в России стали техника и технологии наземного транспорта (20,4% всех иностранных магистрантов, обучающихся в российских вузах по этой специальности); техника и технологии кораблестроения и водного транспорта (5,8%); фундаментальная медицина (5,6%); электро- и теплоэнергетика (4,4%); информатика и вычислительная техника (4,3%); техника и технологии строительства (4,2%); технологии легкой промышленности (4,1%); аэронавигация и эксплуатация авиационной и ракетно-космической техники (4,0%); машиностроение (3,5%); электроника, радиотехника и системы связи (2,9%) [8, с.170].

КНР также реализует множество магистерских программ для иностранных граждан. В 2010 г. в Китае была запущена государственная программа обучения иностранцев в Китае. Благодаря этому Китай лидирует в Азии по количеству иностранных студентов. Не останавливается и развитие программ и форм сотрудничества в области образования между Россией и Китаем. Так, сейчас развиваются проекты «Университет ШОС», «Лига университетов БРИКС», планируется учреждение специализированной ассоциации университетов России и Китая. Благодаря этому растет и количество российских студентов в Китае. Согласно опубликованному Министерством образования Китая документу «Общая статистика по приезжающим в Китай иностранным студентам», в 2016 г. В Китай на программы магистратуры было зачислено 2 625 студента

из России [9, с. 59], в 2017 г. – уже 3 094 студента [10, с. 63], а в 2018 г. в Китай приехало 3 398 российских студентов [11, с. 66].

Наиболее популярными направлениями подготовки у иностранных магистрантов в 2018 г. в Китае были менеджмент (доля иностранных магистрантов, обучающихся в китайских вузах по этому направлению – 24,4%); инженерия (24,0%); экономика (11,6%); юриспруденция (8,2%); китайский язык (7,3%); европейская медицина (6,5%); литература (5,9%); естественные науки (3,1%); педагогическое образование (2,4%); традиционная китайская медицина (2,1%); сельское хозяйство (1,9%) и искусство (1,8%) [11, с. 89].

Проблема заключается в том, что иностранные магистранты испытывают большие языковые и информационные затруднения в процессе поиска и переработки научной информации и техническом оформлении результатов научно-исследовательской деятельности, как во время аудиторных занятий, так и во время самостоятельной работы. Таким образом, целью нашего исследования стало выявление сущности научно-исследовательской деятельности и определение алгоритма действий иностранных магистрантов по переработке научной информации для снятия их затруднений и повышения качества выполнения научных работ.

*Методология исследования.* Для достижения цели исследования и решения поставленной проблемы был проведен теоретический анализ отечественных и зарубежных исследований (А.С. Аكوпова 2005, М.В. Корчагина 2014, Е.В. Кузеванова 2013, А.В. Леонтович 2003, А.Н. Рыблова 2004, Гу Минюань 1991, Лю Веньи 1992, Сюэ Тяньсян 2001, Ю Цзяцин 2005).

*Научно-исследовательская деятельность* (далее – НИД) – неотъемлемый элемент образовательного процесса при освоении программы магистратуры. В настоящее время многие ученые раскрыли сущность понятия «научно-исследовательская деятельность» с разных точек зрения. Например, А.В. Леонтович рассматривает исследовательскую деятельность учащихся как деятельность, связанную с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением и предполагающая наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере, нормированная, исходя из принятых в науке традиций: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала [3, с. 110]. В этом определении подчеркивается цель научно-исследовательской деятельности, раскрывается

содержание ее этапов. Е.В. Кузеванова определяет НИД как особую активную мыслительную деятельность, основанную на поисковой активности, направленную на решение конкретных проблемных вопросов и приводящую в результате к получению нового знания в соответствии с поставленными целью и задачами [2, с. 59]. В определении отмечается роль активного поиска при реализации НИД.

Китайский педагог Сюэ Тяньсян считает, что научно-исследовательская деятельность – это открытие новых знаний и формирование новых технологий на основе всестороннего осмысления и освоения знаний и опыта, накопленных предшественниками [12, с. 15]. В этом определении подчеркивается необходимость соблюдения преемственности при реализации научно-исследовательской деятельности. Китайский ученый Ю Цзяцин определяет НИД как фундаментальное и прикладное исследование в научной области на основе определенного мировоззрения и методологии [13, с. 30]. Ученый подчеркивает важность следования методологии в НИД, но не конкретизирует ее суть.

На основе проведенного анализа мы определяем НИД магистрантов как аналитико-синтетическую деятельность по переработке научной информации для осуществления научного исследования и конструирования новой научной информации в виде оригинальных научных статей, тезисов докладов на научных конференциях, индивидуальных научных проектов, магистерской диссертации и т. п.

Для определения содержания НИД иностранных магистрантов были проанализированы также базовые нормативные документы, прежде всего, ФГОС ВО по разным направлениям подготовки в магистратуре. Как показал анализ, направление подготовки и профиль определяет требования к компетенциям, которые связаны с организацией НИД.

Ряд ФГОС ВО предъявляет требования к соответствующим компетенциям с точки зрения профессиональной ориентации, например, ФГОС ВО по направлению подготовки 030900 «Юриспруденция» требует от выпускников обладать способностью квалифицированно проводить научные исследования в области права (ПК-11). ФГОС ВО по направлению подготовки 51.04.01 «Культурология» требует от выпускников обладать способностью организовывать исследовательские и проектные работы в области культуроведения и социокультурного проектирования (ОПК-1). ФГОС ВО по направлению подготовки 03.04.02 «Физика» требует от выпускников обладать способностью самостоятельно ставить конкретные задачи научных исследований в области физики и решать их

с помощью современной аппаратуры и информационных технологий с использованием новейшего российского и зарубежного опыта (ПК-1).

В некоторых ФГОС ВО требования к соответствующим компетенциям отражают цели проведения научно-исследовательской деятельности, например, ФГОС ВО по направлению подготовки 06.04.01 «Биология» гласит, что выпускники должны обладать способностью творчески использовать в научной и производственно-технологической деятельности знания фундаментальных и прикладных разделов дисциплин (модулей), определяющих направленность (профиль) программы магистратуры (ПК-1). ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» требует от выпускников обладать способностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач (ПК-6).

Другие ФГОС ВО определяют соответствующие компетенции с точки зрения порядка проведения действий в научно-исследовательской деятельности. Так, например, во ФГОС ВО по направлению подготовки 38.04.01 «Экономика» отмечается, что выпускники должны обладать способностью обобщать и критически оценивать результаты, полученные отечественными и зарубежными исследователями; выявлять перспективные направления и составлять программу исследований (ПК-1); способностью обосновывать актуальность, теоретическую и практическую значимость избранной темы научного исследования (ПК-2); способностью проводить самостоятельные исследования в соответствии с разработанной программой (ПК-3); способностью представлять результаты проведенного исследования научному сообществу в виде статьи или доклада (ПК-4).

В процессе теоретико-методологического анализа магистерских программ было установлено, что целью научно-исследовательской деятельности магистрантов является формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО, развитие и совершенствование у магистранта способностей к генерации идей, умений объективной оценки научной информации и получения новых научных результатов. НИД направлена на закрепление и углубление теоретической базы обучающегося, приобретение практических навыков и компетенций в сфере научно-исследовательской деятельности.

В образовательном процессе магистратуры используют различные виды научно-исследовательской деятельности магистрантов. Принято выделять два вида НИД по типу исследования: фундаментальная

и прикладная. В соответствии с Федеральным законом «О науке и государственной научно-технической политике», фундаментальные научные исследования – это экспериментальная или теоретическая деятельность, направленная на получение новых знаний об основных закономерностях строения, функционирования и развития человека, общества, окружающей среды; прикладные научные исследования – это исследования, направленные преимущественно на применение новых знаний для достижения практических целей и решения конкретных задач.

Авторами данной статьи было выявлено и доказано, что содержание НИД определяется индивидуальным планом магистранта с учетом направления подготовки и в соответствии с темой его выпускной квалификационной работы / магистерской диссертации. А.Н. Рыблова считает, что научно-исследовательская деятельность обучающихся осуществляется в процессе выполнения различных операций: сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, индукции, дедукции и т. п., составляющих основу методов научного познания [5, с. 273]. На основе ее многолетних исследований авторы синтезировали основные действия и операции, которые магистранты должны выполнять в процессе НИД:

1) *проектирование программы НИД* (определение темы научного исследования; постановка целей; разработка плана предъявления научного содержания в международном научном сообществе; определение временных параметров (графика) выполнения исследования; прогнозирование методов, форм и средств исследования, качественной и количественной обработки результатов; проведение промежуточного и итогового, контроля и оценки результативности научного исследования);

2) *поэтапное осуществление теоретического исследования* (обзор научных источников; сбор и отбор, анализ и синтез научной информации; исследование научных теорий, концепций, идей, подходов, принципов; разработка и оформление разных видов научных работ, документов);

3) *проведение экспериментального исследования изучаемых научных проблем* (апробация на практике, проверка в естественных условиях эффективности предлагаемых теоретических моделей, структур, модулей и др.; статистическая обработка экспериментальных данных);

4) *контроль и оценка качества проведенного научного исследования* (предъявление новых научных результатов исследования международному научному сообществу в различных формах устной и письменной научно-исследовательской деятельности (научный доклад, научная статья, научная монография, научный проект и др.).

Разделяя точку зрения А.Н. Рыбловой [1; 4], мы считаем необходимым научить магистрантов обосновывать актуальность темы и формулировать проблему исследования, оформлять введение, заключение и делать выводы в научной работе, представлять работу научному сообществу университета, выполненную в соответствии с требованиями академического письма и публичного обсуждения.

Однако на практике мы обнаруживаем, что многие иностранные магистранты испытывают большие затруднения в реализации НИД, по большей части, при выполнении научных исследований, в выступлениях на научных конференциях и семинарах, в разработке и оформлении научных докладов, статей, тезисов, курсовых работ и магистерских диссертаций.

Так, у иностранных студентов не были сформированы умения поиска, переработки и применения научной информации. Изменения в языковой среде привели к тому, что иностранные магистранты столкнулись с большими трудностями при сборе информации о реферируемых и реферативных журналах, монографиях и использовании электронно-библиотечных систем.

Многие иностранные магистранты не умеют самостоятельно организовывать свою образовательную и научную деятельность без посторонней помощи, так как привыкли к тому, что в зарубежных университетах с первых дней обучения бакалавриата им оказывали индивидуальную информационную, методическую, научную и личную помощь, закрепляя за каждым студентом преподавателя со множеством функций (куратора, тьютора, руководителя и т. п.), позволяющих оперативно решать их индивидуальные проблемы. Таким образом, иностранные магистранты, особенно первокурсники, сталкиваются с перечисленными проблемами с первых дней обучения в университетах.

Преподаватели, работающие в аудиторное время в группах иностранных магистрантов, предпринимают все необходимые меры, чтобы те овладели современными информационными навыками для самостоятельного приобретения и обновления научной информации по направлению и профилю подготовки посредством различных носителей информации и успешно решать научные задачи проводимых исследований. Но уменьшение количества часов на групповую работу в аудиторное время и большое количество обучающихся в группах не позволяет обеспечить качественную индивидуальную подготовку иностранных студентов в магистратуре.



В заключение следует отметить, что для решения вышеперечисленных проблем необходимо совершенствовать организацию НИД во внеаудиторное время и закрепить за каждым иностранным магистрантом индивидуального консультанта, оказывающего им тьюторскую поддержку для повышения качества их научно-исследовательской деятельности.

### *Литература:*

1. Кан Ц., Рыблова А.Н. Внеаудиторная индивидуализация научно-исследовательской деятельности иностранных магистрантов: тьюторская поддержка посредством информационных библиотечных ресурсов // *Science for education today*. 2020. № 2. С. 7–21.

2. Кузеванова Е.В. Особенности научно-исследовательской деятельности магистрантов // *Новый университет. Сер.: Актуальные проблемы гуманитарных и общественных наук*. 2013. № 8 (29). С. 59–64.

3. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся. М.: МГДД(Ю)Т, 2003. 110 с.

4. Рыблова А.Н. Разноуровневое управление иноязычным образовательным процессом подготовки переводчиков: традиции и новации. М.: ФГБОУ ВО МГЛУ, 2019. 212 с.

5. Рыблова А.Н. Система управления профессионально ориентированной самостоятельной познавательной деятельностью студентов: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Тольятти, 2004. 448 с.

6. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 7 / Министерство образования и науки РФ. М.: Центр социологических исследований, 2017. 496 с.

7. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 8 / Министерство науки и высшего образования РФ. М.: Центр социологических исследований, 2018. 536 с.

8. Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник. Вып. 9 / Министерство науки и высшего образования РФ. М.: Центр социологических исследований, 2019. 536 с.

9. 来华留学生简明统计 2016. –北京:教育部国际合作与交流司, 2017. 323 с. / *Statistics on foreign students in China 2016*. Beijing: Department of international cooperation and exchange, Ministry of education. 2017. 323 p. (In Chinese)

10. 来华留学生简明统计 2017. –北京:教育部国际合作与交流司, 2018. 348 с. / Statistics on foreign students in China 2017. Beijing: Department of international cooperation and exchange, Ministry of education. 2018. 348 p. (In Chinese)

11. 来华留学生简明统计 2018. –北京:教育部国际合作与交流司, 2019. 357 с. / Statistics on foreign students in China 2019. Beijing: Department of international cooperation and exchange, Ministry of education. 2019. 357 p. (In Chinese)

12. 薛天翔. 研究生教育学.–桂林:广西师范大学出版社, 2001. 349С. / Xue Tianxiang. Education of postgraduate students. Guilin: Guangxi Normal University press, 2001. 349p. (In Chinese)

13. 俞加庆. 教育管理辞典. –海口:海南出版处, 2005. 372 с. / Yu Jiaqing. Dictionary of education management. Haikou: Hainan press, 2005. 372 p. (In Chinese)

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.97.33.054**

**Кульдышева А.Д.,**  
магистрант кафедры культурологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
an.kyldusheva@gmail.com

## **Внедрение новых технологий в культурно-образовательное пространство музеев**

**Аннотация:** в статье говорится об использовании и образовательных возможностях различных современных технологий в музеях. Приводятся и анализируются различные технологические разработки в данной сфере.

**Ключевые слова:** средства мультимедиа; интерактивные экспозиции; виртуальный музей; выставка; современная аудитория; новые технологии.

## **Introduction of New Technologies in Cultural-Educational Space of Museums**

**Abstract:** the article deals with the use of various modern technologies in museums and their educational opportunities. Various technological developments are presented and analyzed.

**Keywords:** multimedia; interactive expositions; virtual museum; exhibition; modern audience; new technologies.

Целью исследования является определение продуктивности влияния новых технологий на деятельность музеев и культурно-образовательную среду. Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи: изучить основные современные технологии, внедряющиеся в музейное пространство; проанализировать культурно-образовательную деятельность музеев, активно использующих информационные технологии; выявить образовательный потенциал новых технологий в музейном пространстве.

В современном мире мощные и разноректорные информационные потоки значительно усложняют длительную концентрацию на каком-либо одном предмете или явлении. Мы реагируем лишь на что-то самое яркое и интересное, но удерживать внимание становится все труднее. И если влияние научно-технологического прогресса сложно остановить, то повлиять на образовательную сторону возможно. Именно поэтому в музейном пространстве начинают внедряться различные интерактивные инсталляции, сенсорные дисплеи-справочники, мультимедиа-технологии и многое другое. Такие нововведения помогают привлечь внимание зрителя, заинтересовать его и, тем самым, донести до него важную и полезную информацию.

Одно из самых распространенных технических средств в музее – аудиогиды, применяющиеся в большинстве экспозиций. Аудиогиды – прекрасный информативный источник. Его плюсы: 1) проработанный увлекательный рассказ, иногда сопровождающийся музыкальными эффектами; 2) прослушать его можно бесконечное количество раз, что помогает лучше усвоить информацию [3, с. 67].

Но и аудиогиды постепенно устаревают, к ним на замену приходят AR-гиды (с дополненной реальностью), в них, помимо аудиоматериала, присутствует также визуальная информация. Профессию экскурсовода это не отменяет, а, скорее, дополняет. Работа гида стоит в разы дороже, его удобнее нанимать для больших групп, он ведет экскурсию по сформированному маршруту с ограниченным на просмотр экспонатов временем, к тому же при большом потоке посетителей в музеях просто может не хватать экскурсоводов. «Аудиогиды на базе специальных устройств чаще всего встречаются в крупных музеях, таких, как Эрмитаж, Государственный музей изобразительных искусств имени А.С. Пушкина, Кунсткамера, музейный комплекс «Вселенная воды», Океанариум, так как требуют от музея существенных затрат на содержание оборудования», – отмечают исследователи [2].

Современные музеи стараются насыщать экспозицию, придумывать новые способы подачи информации, так как зритель становится более требовательным. В этом экспозиционерам помогают мультимедиа-технологии, так как они дают разнообразные эмоциональные впечатления посетителям. Интегрированные в музейное пространство, мультимедиа преподносят посетителям информацию в новом ключе.

Сам термин «мультимедиа» означает «спектр информационных технологий, использующих различные программные и технические средства с целью наиболее эффективного воздействия на пользователя (ставшего одновременно и читателем, и слушателем, и зрителем)» [4, с. 176].

Данные нововведения разнообразят привычную экспозицию. Ранее мы могли оценить только реальные предметы, теперь же к ним могут прилагаться мониторы или голографические экраны с фото или видео, которые несут дополнительную информацию об объекте, с помощью этого посетитель может проникнуться его историей.

Существуют также аудио-этикетки, благодаря которым мы можем прослушать информацию о том или ином экспонате. В Государственном Дарвиновском музее (Москва) отдельные экспонаты сопровождают «живые этикетки» – небольшие экраны, транслирующие видеофрагменты

с животными в естественной среде обитания, благодаря чему мы можем получить больше сведений о них.

Некоторые музеи в своих экспозициях используют разного плана проекционные экраны разных размеров. Они могут быть любой формы: полукруглыми, сферообразными, разбитыми на несколько частей и т. д. Подобный экран мы можем увидеть в Еврейском музее (Москва), он состоит из шести проекторов, на которых транслируется единое изображение. Также иногда встречаются видео-стены и светодиодные экраны, как в виде вытянутых прямоугольников, так и в виде, например, пирамид. На таких экранах транслируется различная хроника событий, анонсы, видео-лекции. С помощью экранов и проекторов музеи могут проводить различные образовательные мероприятия. В Центре мультимедиа Русского музея (Санкт-Петербург) действует онлайн-лекторий, транслирующий лекции в реальном времени. Тематические встречи, семинары, конференции проводятся в кинотеатре со специальным оборудованием, предназначенным для видеоконференцсвязи и онлайн-трансляций.

Положительная сторона мультимедиа-технологий – возможность создания и показа трехмерных реконструкций, что может обогатить экспозицию. В числе экспонатов музейно-выставочного комплекса Новый Иерусалим (Истра, Московская обл.) есть карета патриарха Никона, которая дошла до нашего времени в полуразрушенном состоянии, но, благодаря наложенной компьютерной анимации, мы можем увидеть, как она выглядела несколько веков назад. На витрину со стоящей внутри старинной каретой накладывается изображение с ее реконструкцией, и на проекции она показана в движении.

Уже сейчас понятно, что использование мультимедийных программ изменило художественную экспозицию и представление профессионалов и музейных посетителей о ней. Среди ключевых тенденций развития мультимедиа в музее исследователи выделяют расширение спектра музейного мультимедиа – от прикладного информационного мультимедиа к самостоятельному электронному экспонату, от электронного экспоната к мультимедийной экспозиции; превращение музейных компьютерных разработок в самостоятельный вид музейной деятельности наряду с хранением, экспонированием и т. д. [1, с. 233–234].

Эмоциональное восприятие экспозиции усиливают интерактивные объекты, которые привлекают не только взрослых, но и детей, так как с такими предметами можно иметь непосредственно тактильный контакт. Благодаря интерактивным экспозициям дети становятся участниками

процесса, получая новые знания. Например, в «Экспериментаниуме» (Москва) дети в игровой форме проводят опыты, наглядно и тактильно знакомятся с миром науки и техники, что для них намного интереснее, чем просто слушать экскурсию.

Существует множество видов интерактивного обогащения экспозиции. Это разнообразные сенсорные столы, стены, киоски, экраны, книги, в которых посетитель может прочесть дополнительную информацию о музее, посмотреть видеоролики.

В Музее исламской культуры (Казань) посетителей всех возрастов привлекает интерактивный «Листающийся Коран», в котором можно прослушать звучание сур, ознакомиться с разными изданиями Священной книги. Художественный музей Кливленда (США) установил большой сенсорный экран под названием «Стена коллекций», который позволяет посетителям ознакомиться с собранием музея, внимательно рассмотреть экспонаты, увеличив их на экране, а также добавить их в свою виртуальную коллекцию, используя ее в личном маршруте по экспозиции.

Интерактивная зона Музея русского импрессионизма (Москва) знакомит посетителей с основными принципами импрессионизма, вовлекая нас в процесс создания картин. На небольших прозрачных экранах мы можем прочесть информацию о художниках, увидеть их мастерские и инструменты, процесс работы, а также принять участие в эксперименте со смешиванием красок, изучить строение света и тени в работах импрессионистов. Этот проект интересен тем, что в нем с реальными объектами сочетаются голографические и видеоэффекты.

Различные инсталляции, видеомэппинг, голографические витрины помогают показать посетителям то, чего в реальности увидеть сложно или уже невозможно. Это различные эксперименты, предметы из фонда, разрушенные / утерянные / хрупкие артефакты, крупные или миниатюрные объекты.

Большой популярностью в мире пользуются виртуальные экспозиции. В конце 2017 г. в Третьяковской галерее проходила VII Московская международная биеннале современного искусства, где свой проект «Bjork Digital» представляла певица Бьорк. Проект состоял из аудиовизуальных произведений из альбома «Vulnicura» и интерактивной инсталляции «Biophilia». Выставка погружала зрителя в мир Бьорк, полный боли от расставания с художником Мэтью Барни. Благодаря виртуальной экспозиции посетитель мог прочувствовать все эмоции, которые она

вложила в этот проект. При помощи VR-очков можно было просмотреть видеоклип, став при этом его полноценным участником. В клипе Бьорк могла то подойти к зрителю вплотную, то куда-то исчезнуть, оставив его разглядывать панораму. На песне «Family» посетителям выдавали шлемы дополнительной реальности, в процессе клипа предлагалось выполнить некоторые задания, такие как «защитить рану» на груди Бьорк. Такие художественные проекты вызывают огромный спектр эмоций, дают взглянуть на ситуацию в новом ключе.

Музеи постепенно переходят на новый технологический уровень. Даже при небольшом бюджете каждый музей вкладывается хотя бы в разработку собственного сайта или приложения. Внедрение технологий на данный момент – самое эффективное вложение средств в развитие музейной среды. Посетитель становится активным участником экспозиционной среды, которую сотрудники музея стараются сделать максимально динамичной. Интеграция новейших технологий совершенствует культурно-образовательное пространство музеев, открывает новые возможности, меняет наше восприятие и мировоззрение.

### *Литература:*

1. Будюкина Н.Н., Клыгина Е.В., Самохвалов А.В. К вопросу разработки концепции серии мультимедийных изданий по музейным выставкам // Вестник Томского государственного университета. 2013. Т. 18. Вып. 1. С. 233–234.

2. Макаров Д.В., Шутова О.В. Внедрение технологий и новых приемов в культуру работы современного музея // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21052> (дата обращения: 03.05.2020)

2. Мышева Т.П. Мультимедиа в музейном пространстве // Медиаобразование. 2015. № 3. С. 65–71.

4. Харченко Г.И., Гулакова М.В. Использование современных мультимедийных технологий в процессе обучения // Наука. Инновации. Технологии. 2009. № 61. С. 175–180.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.60.45.055

**Пожилов Д.М.,**  
старший преподаватель  
кафедры истории,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
dm.pozhilov@mpgu.su

**Современные методы дистанционного преподавания  
социально-экономических реформ  
(на примере темы «Приватизация» в дисциплине «История»)**

*Аннотация:* в статье рассматриваются современные методы дистанционного подхода к преподаванию истории на примере темы «Приватизация». Автор рассматривает платформы MOOK и Stepik как дополнительную возможность в изучении приватизационного периода в рамках дисциплины «История», оценивает пользу дистанционных платформ для поддержки основного курса.

*Ключевые слова:* дистанционное образование; дистанционные платформы; поддержка курса; приватизация; преподавание истории.

DOI 10.37492/ETNO.2020.60.45.055

**Dmitry Pozhilov,**  
senior lecturer  
Department of History,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
dm.pozhilov@mpgu.su

**Modern Methods of Distance Teaching  
of Socio-Economic Reforms  
(on the example of Privatization in the Subject «History»)**

*Abstract:* the paper deals with modern methods of remote approach to history teaching by the example of privatization. The author considers such platforms as MOOK



and Stepik as additional opportunity in studying privatization period within the framework of «History» discipline. He assesses the usefulness of distance platforms in supporting the core course.

**Keywords:** distance education; distance platforms; course support; Privatization; History teaching.

Социально-экономические ситуация в России привела к необходимости модернизации многих социальных институтов, и в первую очередь, системы образования, которая напрямую связана с экономическими процессами через подготовку производительных сил. Для современного образования во всем мире значима тенденция к усилению ориентации на субъективный опыт обучающегося, развитие творчества в сочетании с ответственностью за результат своих действий. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, способные самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, быть мобильными, динамичными, конструктивными специалистами, обладать развитым чувством ответственности.

Метод обучения – это способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых. Метод обучения является одним из важнейших компонентов учебного процесса. Современные технические возможности позволяют проводить занятия со студентами в режиме онлайн, оперативно передавать задания и проверять их в устной и письменной форме. Подготовка к лекциям и семинарам ведется с использованием интернета и современных средств технической связи. Данная модель, позволяющая получить образование без необходимости регулярного посещения занятий, имеет множество очевидных преимуществ: экономия времени, удобный учебный график, возможность контроля для ведения аттестации.

В наибольшей мере преимущества дистанционного обучения проявляются в преподавании гуманитарных дисциплин (социологии, истории, экономики и др.), что обусловлено возможностью гибко сочетать теорию и практику, использовать свежую информацию для иллюстрации теоретических положений и анализа современной ситуации.

Уже в начале XXI в. Означилась тенденция к переходу на дистанционную форму обучения. Развитие интернета, появление электронных ресурсов, библиотек и учебников обусловили развитие платформ дистанционного образования. В 2012 г. на российский образовательный рынок

вышли платформа дистанционного образования МООК (Массовые открытые онлайн-курсы) и медиатека на базе Лекторума [2]. Но данные курсы не пользовались особой популярностью, в то время как известные дистанционные образовательные гиганты (Coursera, Udacity и edX) привлекали не только большое количество слушателей курса, но и инвестиции [3]. Курсы на базе этих платформ разрабатывали ученые с мировыми именами. В России же это были небольшие курсы, которые и развивались не так стремительно.

В 2016 г. МООК начинает широко внедряться в образовательную среду не только высшего, но и школьного образования. На базе этой платформы учатся и школьники, и студенты, и сами преподаватели (повышение квалификации). С этой точки зрения, МООК стал прекрасной альтернативой для непрофильных дисциплин. Но, к сожалению, гуманитарных курсов значительно меньше, чем курсов по техническим дисциплинам.

Хорошей альтернативой для студента также выступает платформа Stepik, где студент может пройти курсы, которые будут соответствовать его учебному плану. Результатом обучения станет сертификат о прохождении курса. Подобные платформы особенно полезны студентам, изучающим непрофильные дисциплины: например, математикам, осваивающим культурологию, или дизайнерам, изучающим математику [1]. Но преподаватель не сможет отследить прогресс полученных знаний у своих студентов на этих платформах, если он сам не организовал на них свой «класс», либо преподаватель может проверить знания на экзамене. Но тогда сама идея – получить знания, результат и занести оценку в итоговую аттестацию студента, – становится бессмысленной.

Поэтому современные преподаватели стараются разрабатывать свои курсы, на которых открывается больше возможности для контроля и адаптации изучаемого материала под студента или группу.

Особенно хорошо просматривается данная проблематика при изучении истории России конца XX в. в дисциплине «История». Как правило, тех аудиторных часов, которые выделяются не только в школе, но и в вузе, не хватает на изучение данного материала, поэтому студентам и школьникам его обычно предлагают осваивать самостоятельно. Не стоит забывать, что тот мир, в котором мы сейчас живем, неразрывно связан с процессами, протекавшими в конце прошлого столетия. Поэтому, для формирования правильного представления о причинно-следственных связях прошлого и настоящего студент или школьник должен качественно проработать данный материал, в чем ему могут

помочь дистанционные курсы, желательно, разработанные его преподавателем.

В связи со сложившимися условиями в начале 2020 г., дистанционная форма обучения дала еще больше возможностей в изучении этой темы. Благодаря открытым интернет-источникам и огромной проделанной работе коллег появились новые, актуальные видео-лекции, научные работы и статьи. Все это помогло наполнить курс не только визуальным материалом, но и создать уникальные и интересные творческие задания, проекты и тесты для обучающихся. Теперь тема приватизационных процессов конца XX в. в курсе «История» рассматривается не только через призму личности Б.Н. Ельцина, но и как экономическая трансформация общества с ее последствиями, различными вариантами путей решения и итогом приватизационной волны.

Таким образом, можно сделать вывод, что благодаря сложившейся ситуации дистанционная форма обучения дала больше возможностей для освоения того учебного материала, на который, как правило, не хватало учебных часов. Но полностью переводить весь учебный процесс в дистанционную форму обучения в будущем – решение неверное, поскольку человеческое общение нельзя заменить общением в сети посредством современных технологий. Как дополнительная поддержка существующего учебного очного курса дистанционные платформы являются хорошим подспорьем не только для студентов и школьников, но и для преподавателя. Если обучающийся не может посещать занятия лично, например, по причине ОВЗ, дистанционная форма обучения дает возможность получения полноценного образования. Таким образом, вся запланированная учебная программа может быть освоена в полном объеме.

### *Литература:*

1. *Бондаренко Н.В. и др.* Перспективы массовых открытых онлайн-курсов (МООК) в сфере высшего образования / Н.В. Бондаренко, С.Ю. Рошин, Я.М. Рощина, В.Н. Рудаков, Н.Б. Шугаль // НИУ ВШЭ. Институт статистических исследований и экономики знаний. Цифровая экономика. 09.11.2017. URL: <https://issek.hse.ru/news/211386127.html> (дата обращения: 05.05.2020).

2. *Вьюшкина Е.Г.* Массовые открытые онлайн-курсы: теория, история, перспективы использования // Известия Саратовского университета. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2015. № 2. С. 78–83.

3. *Изотова И.* Всеобщая «МООКизация» // Учеба.ру. 19.03.2014.  
URL: <https://www.ucheba.ru/article/226> (дата обращения: 05.05.2020).

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.73.30.056

**Шевцова А.А.,**  
доктор исторических наук,  
профессор кафедры культурологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
aa.shevtcova@mpgu.su, ash@inbox.ru

**Купцова И.А.,**  
доктор культурологии,  
профессор кафедры культурологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
ia.kupcova@mpgu.su, ki-06@list.ru

### **«Списать нельзя придумать»: творческие домашние задания в условиях дистанционного обучения**

**Аннотация:** В статье рассматривается кейс дистанционного обучения, реализованный на кафедре культурологии Московского педагогического государственного университета (МПГУ) во время пандемии коронавируса COVID-19 весной – начале лета 2020 г. Авторы анализируют спектр различных творческих домашних заданий для студентов бакалавриата и магистратуры и практику их применения в условиях дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение; Zoom; ИнфоДа Moodle; домашнее задание; творческое задание; общекультурные компетенции; культурология; мотивация; андрагогика; бакалавриат; магистратура.

DOI 10.37492/ETNO.2020.73.30.056

**Anna Shevtsova,**  
Doctor of History,  
Professor of the Department of Culturology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
aa.shevtcova@mpgu.su, ash@inbox.ru

**Irina Kuptsova,**  
Doctor of Culturology,  
Professor of the Department of Culturology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
ia.kupcova@mpgu.su, ki-06@list.ru

## **“You can't copy-paste”: Creative Home Tasks in the Context of Distance Learning**

**Abstract:** the article deals with the case of distance learning, implemented at the Department of cultural studies of the Moscow state pedagogical University (MPSU) during the COVID-19 coronavirus pandemic in the spring and early summer of 2020. The authors analyze the range of various creative homework assignments for undergraduate and graduate students and the practice of their application in distance learning.

**Keywords:** distance learning; Zoom; info-Moodle; homework; creative task; General cultural competence; cultural studies; motivation; andragogy; bachelor's degree; master's degree.

В середине марта 2020 г. в рамках мер по противодействию распространения коронавирусной инфекции Московский государственный университет полностью перевел реализацию всех образовательных программ на дистанционное обучение. Мониторинг ситуации с дистанционным обучением в МПГУ, в частности, в Институте социально-гуманитарного образования, выявил, что большинство преподавателей и студентов были готовы к такому повороту событий и восприняли новый формат

обучения, с одной стороны, как вынужденную меру, с другой, как – новую возможность для освоения и развития новых компетенций.

В то же время нельзя сказать, что до экстренного перевода на дистанционное обучение в вузе не существовало опыта такой работы и необходимых средств. Многочисленные образовательные программы дополнительного образования, повышения квалификации, переподготовки, заочные магистерские программы предполагали активную работу профессорско-преподавательского состава и, разумеется, студентов, в виртуальной обучающей среде с открытым программным кодом [1], а именно – в системе ИнфоДа Moodle МПГУ. Многие авторы курсов очных бакалавриата и магистратуры также использовали возможности ИнфоДа Moodle МПГУ, создавая собственные курсы, размещая там учебные материалы, тесты, видеолекции, проверяя и оценивая домашние задания студентов. Ряд технических сложностей, возникающих при работе на этой образовательной платформе у новичков, компенсируется прозрачностью и объективностью системы оценивания, возможностью слушать лекции и работать с учебными материалами в удобное время, множество вариантов группировки учебного контента и т. д.

Основными ресурсами и средствами дистанционного обучения выступили: образовательный портал МПГУ; многочисленные ресурсы для проведения вебинаров; электронная почта; открытые образовательные ресурсы (в том числе, массовые открытые онлайн-курсы – MOOKи); социальные сети.

Разумеется, при переходе на дистанционное обучение в выигрышной ситуации оказались те преподаватели и обучающиеся, онлайн-версии дисциплин которых уже существовали в этой виртуальной учебной среде. Им оставалось только дать методические указания студентам, прокомментировав новые правила игры, и продолжать пополнять контент, в том числе видеолекциями, проверяя усвоение материала с помощью дистанционных домашних заданий. Остальным пришлось в срочном порядке открывать свои виртуальные курсы параллельно с освоением возможностей платформ Zoom для видеолекций, онлайн-конференций и семинаров и Big Blue Button для подготовки к экзаменационной сессии и государственной аттестации.

Что касается наполнения групп на дистанционных занятиях, она предсказуемо оказалась такой же, как и при очном обучении: злостные прогульщики, разумеется, точно так же опаздывали и искали оправдания, как и в стенах университета.

Основными проблемами при переходе на дистанционную форму обучения оказались (перечислим их по времени возникновения):

- *технические*, когда в условиях резкого перехода на дистанционный формат обучения выявилось наличие/отсутствие у преподавателей и студентов необходимых технических средств (компьютеров, смартфонов) и достаточных компетенций в области информационных технологий (различных программ, приложений и пр.); еще одной стороной проблемы стало отсутствие устойчивого интернет-соединения и низкий уровень технических ресурсов специальных программ, которые нередко не выдерживали количества одномоментных обращений к ним большого числа пользователей, что затрудняло работу;

- *психологические*, проявившиеся в неготовности / неспособности принять произошедшие изменения в обучении как обучающимися, так и отдельными преподавателями (в том числе, наблюдался способ принятия через отрицание, для которого необходимо определенное время); еще одним ракурсом проблемы стала самоизоляция в условиях пандемии, вызвавшая различные психологические последствия вплоть до депрессии и дезориентации, что также существенно затрудняло процесс обучения;

- *методические*, являющиеся, на наш взгляд, ключевыми вопросами при подготовке и реализации процесса обучения в дистанционном формате. Как уже отмечалось, предположения оптимистов о резком росте посещаемости занятий оказались несостоятельными. Остро встала проблема мотивации студентов, использования приемов удержания внимания на занятии, чередования видов активности при отсутствии привычной формы коммуникации в системе «преподаватель – студент», а также быстро проявившийся дефицит общения в системе «студент – учебная группа». Очевидным стал факт неэффективности и невозможности переноса классических форматов преподавания в дистанционный формат, что привело к выработке наиболее приемлемых способов обучения с применением системы ИнфоДа Moodle МПГУ;

- *физиологические*, возникшие уже на первой неделе дистанционного обучения и связанные с гиподинамией и повышенным напряжением зрения и слуха в ходе онлайн-занятий. «Прикованные» к экранам мониторов, испытывающие неудобства от постоянного сидячего положения, участники образовательного процесса испытали значительное негативное воздействие на свое здоровье. Этот факт еще раз подтверждает необходимость разработки иных методик обучения в дистанционном формате, а не формального переноса расписания занятий из аудиторий

в онлайн-пространство. Надеемся, что решение данной проблемы не заставит себя ждать;

- *коммуникативные*, проявившиеся в быстром осознании неравноценности традиционного и дистанционного формата обучения, стремительном нарастании ощущения дефицита «живого» общения, недостатка невербальных коммуникативных средств, трудностей восприятия информации онлайн. В целом, невозможность привычного общения отмечалась всеми участниками образовательного процесса, как одна из самых значимых и острых проблем. При взаимодействии «лицом к экрану» возрастает напряжение при восприятии говорящего, трудно считываются его эмоциональное состояние, настрой, ощущается нехватка привычных жестов, поз и мимики. Пожалуй, самими сложными с этой точки зрения были вебинары, на которых было не видно и не слышно никого из участников, кроме выступающего, что было обусловлено техническими причинами.

На кафедре культурологии МПГУ одним из способов мотивировать студентов, многие из которых были вынуждены покинуть общежития, уехать домой и находиться в самоизоляции или, в случае болезни, на карантине, стали творческие дистанционные задания, разработанные авторами статьи, а также нашими коллегами, среди которых необходимо отметить Елену Александровну Бучкину, к. филол. н., доцента кафедры культурологии. Полученные результаты настолько вдохновили наших студентов и коллег, что было решено посвятить обсуждению данной методики одно из заседаний Открытой культурологической мастерской кафедры культурологии МПГУ, которая состоялась 30 апреля 2020 г. в дистанционном режиме (руководитель и модератор – И.А. Купцова), в котором приняли участие преподаватели и студенты бакалавриата и магистратуры, наши выпускники и коллеги.

Своими задачами при разработке творческих заданий в условиях самоизоляции мы видели следующие:

- дополнить традиционные академические задания новыми интересными форматами, которые способны вовлекать студентов, вызывать у них повышенный интерес и вести к раскрытию творческих способностей и креативности;
- адаптировать уже разработанные и запланированные творческие задания к дистанционному формату;
- мотивировать студентов к освоению дисциплин удаленно;



- компенсировать, насколько это возможно, отсутствие привычной коммуникации в системах: «преподаватель – студент», «студент – студент», «студент – учебная группа»;

- использовать актуальные формы творчества, ярко проявившиеся в условиях самоизоляции и отраженные в публикациях пользователей социальных сетей (например, использование принципа популярного в социальных сетях проекта «ИзоИзоляция» и т. п.).

Одним из обсуждаемых на упомянутой Открытой культурологической мастерской кейсов, получивших положительную оценку, стали дистанционные творческие задания, которые применялись при обучении следующим дисциплинам в системе ИнфоДа Moodle: 1. «Арт-бизнес», четвертый курс бакалавриата, направление подготовки «Культурология»; 2. «Прикладная культурология», третий курс бакалавриата, направление подготовки «Культурология»; 3. «Музейный менеджмент», «Музейная педагогика», второй курс магистратуры, направления подготовки «Педагогическое образование», программа «Мировая художественная культура и музейно-выставочное дело»; 4. «Экскурсии в туристическом, музейном и выставочном деле», второй курс магистратуры, направление подготовки «Педагогическое образование», программа «Культурное наследие России и образовательный туризм».

При этом, разумеется, никто не отменял разножанровых традиционных заданий: работы с текстами (реферирование, контент-анализ, ответы на вопросы, написание эссе и научных статей); тестов; сравнительного анализа, подготовки исследовательских проектов, подготовке к дискуссиям на коллоквиумах и семинарских занятиях и т. д. Творческие задания, которые практиковались на кафедре задолго и независимо от мер борьбы с пандемией, преследуют иные задачи. Остановимся на них более подробно. Задания отличались и содержанием, и объемом, и степенью сложности, однако можно выделить общие черты.

1. В условиях быстро и непредсказуемо меняющейся реальности, острой конкурентной среды задания призваны развивать проектное мышление в сфере культуры, создание уникального контента в сжатые сроки при ограниченных ресурсах, опора на знания и собственные силы, тайм-менеджмент.

2. Принимая и продвигая междисциплинарный подход и популяризируемую ФГОС ВО метапредметность, задания концентрируют обучающегося на целостном видении исследовательской / творческой задачи, применении всего багажа знаний, умений и навыков.

3. Выполнение заданий активно развивает такие профессиональные навыки, как визуальная грамотность (колорит, композиция, аттрактивность), понимание структуры и смысловых пластов произведения, умение вербализовать, кратко и точно описать: «сам себе куратор и PR», умение отбросить лишнее, информационная и медийная компетентность.

4. В условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение, самоизоляции, приближающихся экзаменов и аттестации (ВКР), задания были призваны снизить уровень стресса посредством переключения из режима «обучающийся» в режим «творец». Арт-терапия – признанный метод не только педагогики, но и андрагогики.

5. Наконец, и это отмечали многие студенты, подобные домашние задания способствовали рефлексии, повышению осознанности, в частности, в таких сферах, как осознанное потребление, осмысление приоритетов, принятие себя, право на собственное художественное и профессиональное высказывание.

Итак, студенты-культурологи четвертого курса после изучения таких тем, как «Анатомия натюрморта: семиотика и ирония в современном прочтении» получили задание подготовить собственный фотонатюрморт в стиле Vanitas [2], причем приветствовалось использование повседневных бытовых предметов, а самым смелым предлагалось дополнить собственный натюрморт предметами, символика которых напоминала бы о пандемии, с которой мир столкнулся в 2020 году. Жизнерадостные и философские, минималистичные и барочные, самые разные студенческие «ванитасы» захватили не только самих студентов, но и их семьи, самоотверженно собиравшие реквизит, снимавших бэкстейдж и «болевающих» за своих авторов в социальных сетях (рис. 1, 2). Задание включало также подробный разбор символики собственного натюрморта.

Третьекурсникам, в рамках темы «Прикладные исследования костюма и моды» было предложено сделать фотовыкладку (сет) в стиле Instagram, рассказывающих о любимых вещах и том послании, которые эти вещи (и их носитель) передает окружающим (рис. 3).



*Рис. 1. Валерия Воробьева. «Vanitas». Цифровая фотография. 2020*



*Рис. 2. Екатерина Петрова. «Vanitas». Цифровая фотография. 2020*



*Рис. 3. Анастасия Добрынина. «Пастель». Фотосет для Instagram. Цифровая фотография. 2020*

И на третьем, и на четвертом курсах выполнению данных заданий предшествовало создание тематических цифровых коллажей или mood-board'ов, например, при помощи графического редактора Photoshop или онлайн-платформы My Collages. Темы «Красота» или «Архетип» позволяют студенту реализовать собственный творческий потенциал, задуматься о личном бренде и самопрезентации на знакомом ему визуальном материале. Далее уже знакомая обучающимся технология мудборда позволяет использовать ее при составлении маршрутных листов по музейной экспозиции, где проходит выездное занятие. Например, при посещении выставки «Ткани Москвы» в Музее Москвы (ноябрь 2019 г.) одно из заданий маршрутного листа включало выбор визуально аттрактивного экспоната – будущего центрального элемента коллажа, а также разработку проекта музейного сувенира на его основе (рис. 4). Один из студенческих коллажей (автор – Юлия Голубева) украсил обложку сборника докладов студенческой конференции ИСГО МПГУ в 2020 г. [4]/



*Рис. 4. Алексей Васькин. «Transpotting». Мудборд по итогам посещения выставки «Ткани Москвы» в Музее Москвы. Цифровой коллаж. 2020*

Творческие задания для студентов магистратуры включали своего рода разминку – подготовку цифровых ребусов на музейную тематику и собственно проект – разработку виртуального образовательного музейного проекта для подростков. Изучив и проанализировав механику музейного образовательного проекта на примере «Подросток читающий» (Музей Достоевского, куратор проекта Мария Михновец) [3], студенты предлагали свои проекты, включающие развивающие квесты, игры, онлайн-путешествия и экскурсии. Среди наиболее удачных работ следует отметить виртуальную экскурсию по творчеству Энди Уорхола «Как зарождался поп-арт» Анны Кульдышевой, «Человек – животное довольно странное»: квест по творчеству Михаила Зощенко» Даниила Михайловского, «Какого цвета коровы в странном мире Марка Шагала?» Евгении Ворониной, «Подписывайтесь на @dante.official»: Квест-интервью, посвященный творчеству Данте Алигьери» Валерии Спицыной, «Читающий Маяковский» Павла Крюкова, «Экскурсия-стрим на злобу английского дня. Джордж Бернард Шоу» Светланы Исайкиной.

По инициативе одной из баз практик, с которой кафедра заключила соглашение о сотрудничестве, Управления музейно-туристского развития ГАУК «МОСГОРТУР», студентам магистратуры, изучающим дисциплину «Экскурсии в туристическом, музейном и выставочном деле»,

было предложено разработать авторский пешеходный маршрут по Москве для пенсионеров. Ребята предложили следующие полноценные тематические экскурсии с проработкой и наполнением портфеля экскурсовода, реперных точек – объектов показа, тайминга и, разумеется, содержания экскурсии: «Советский конструктивизм в переулках Арбата» Алисы Ащеуловой, «Тайны и лики Лубянской площади» (Наталья Каверина), «Мистическая Москва Булгакова» (Джейран Тари-Верди), «Марьяна Роща: прошлое и настоящее» (Екатерина Фаршатова), «Красная Пресня: история трех восстаний» (Павел Крюков), «Арбат и «дети Арбата»: судьбы, опаленные войной...» (Данила Михайловский), «Многоконфессиональная Москва: Китай-город» (Алексей Уваров).

Интересно, что авторы продемонстрировали не только уверенные краеведческие и историко-культурологические знания при выборе объектов показа московского наследия, но и собственный стиль в подаче сложного, объемного и интересного материала. Консультирование и защита авторского экскурсионного маршрута, к большому сожалению студентов и преподавателя, прошли не на самом маршруте, а дистанционно, через Zoom-конференцию. Однако уровень подготовки магистрантов позволяет надеяться, что экскурсии оффлайн пройдут столь же удачно.

Студенты первого курса магистратуры направления подготовки «Педагогическое образование», программа «Креативная деятельность и социокультурное проектирование в образовании» в ходе освоения дисциплин «Культура и искусство в России» и «Социокультурная деятельность в образовании» выполняли следующие интегрированные междисциплинарные задания. Так, для более глубокого освоения ряда тем по истории культуры России магистрантам было предложено разработать и апробировать викторину в формате телевизионной игры «Своя игра». Студенты создали банк необходимых вопросов и разместили их на соответствующем интернет-ресурсе (<https://vladimirkhill.com/si/game>), а затем в ходе практического занятия провели онлайн-игру. На основе данной разработки затем была создана версия викторины для школьников, обучающихся в МПГУ на дополнительной программе «Цивилизационное наследие Москвы» (авторы: Йозеф Догналек, Дарко Воджевич, Глеб Унукаев, Елизавета Никитенко и Елизавета Ковель).

В качестве следующего задания магистрантам было предложено разработать оналайн-квесты для школьников, связанные с культурным наследием России. Одним из удачных проектов стал квест «Тайны Московского Кремля», созданный Дарьей Стариковой. Данные задания

основаны на самостоятельном поиске материала, его верификации, комбинации, оформлении и презентации. Необходимо было составить вопросы и задания квеста, придумать саму историю этого виртуального путешествия, используя вымышленных героев и разработанную систему оценки участников. Выполнение и презентация заданий продемонстрировали высокий уровень креативности студентов, отразили не только их знания по дисциплинам, но и понимание актуальных форм и методов работы со школьниками, что необходимо в их дальнейшей профессиональной деятельности.

Пожалуй, самым популярным и вызвавшим живой интерес заданием стала визуальная интерпретация произведения русского живописца подручными и доступными в условиях самоизоляции средствами. Студентам было необходимо изучить развитие российского изобразительного искусства в определенный исторический период, выбрать одно из произведений изобразительного искусства и создать его визуальный образ. Затем они фотографировали свою работу и представляли ее вместе с оригиналом.

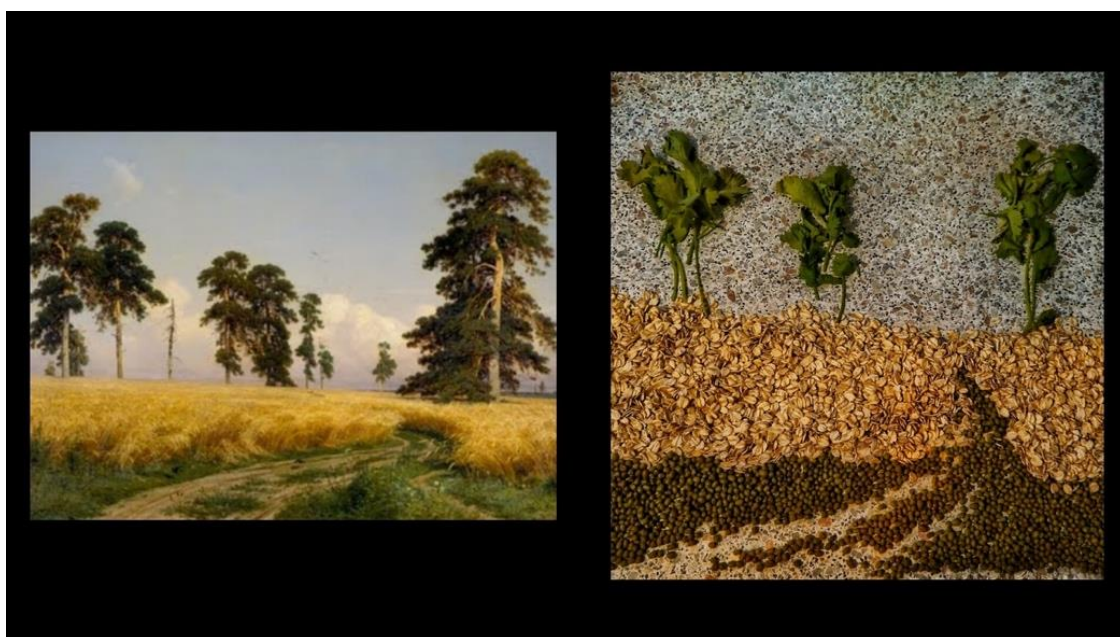
Это задание возникло на волне невероятной популярности группы «ИзоИзоляция» в социальных сетях, где участники выбирали любую картину и воссоздавали ее из подручных средств (в случае натюрмортов) или добивались максимального портретного сходства с оригиналом путем грима, костюмов и иных приемов. Адаптируя это форму для процесса обучения, нами были введены конкретные параметры задания: временной отрезок, жанр (портрет, натюрморт, пейзаж) и непременная принадлежность художника России (задание выполнялось в ходе освоения дисциплины «Культура и искусство в России» (рис. 5–7).

Заданиями, которые вышли за рамки освоения дисциплин, и продолжившимися уже в ходе встреч Открытой культурологической мастерской, стало художественное чтение рассказов А.П. Чехова, а также в завершение учебного года – театральная онлайн-постановка отрывка поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души». Опыт Zoom-театра позволил студентам раскрыться и показать свое видение классического произведения в специфических условиях онлайн-показа.

Надеемся, опыт кафедры культурологии ИСГО МПГУ окажется полезен нашим коллегам в высшей школе и в среднем профессиональном образовании.



*Рис. 5. Елизавета Ковель. «Одуванчики» (И.И. Левитан)*



*Рис. 6. Мафтуна Атамуратова. «Рожь» (И.И. Шишкин)*





Рис. 7. Евгений Драчев. «Портрет П.А.Демидова» (Д.Г. Левицкий)

**Литература:**

1. *Büchner A.* Moodle 3 Administration. 3<sup>rd</sup> Ed. Packt Publishing, 2016. 492 p.

2. *Кудряшов И.* «Колорит»: Тщетность бытия в глазницах черепа. Жанр *vanitas* // *Concepture*. 25.03.2019. URL: [https://concepture.club/post/rubrika\\_2021/vanitas-vanitatum-in-painting](https://concepture.club/post/rubrika_2021/vanitas-vanitatum-in-painting) (дата обращения: 06.05.2020)

3. *Михновец М.* Подросток читающий: художественный текст в пространстве литературного музея // *Музейный опыт*. 17.02.2020. URL: <https://www.museumandfamilies.com/post/podrostok-chitaushii> (дата обращения: 06.05.2020)

4. Социально-гуманитарные знания как фактор изменений современного общества: материалы межвузовской студенческой научно-практической конференции (г. Москва, МПГУ, 3 марта 2020 г.) / под общ. ред. М.М. Мусарского, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой; сост. С.А. Горохов. [Электронное издание сетевого распространения]. М.: МПГУ, 2020. 417 с.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.64.41.057

Юдина Е.Н.,

доктор социологических наук, профессор;  
заместитель заведующей кафедры  
теоретической и специальной социологии по науке,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
elena\_nikolaevna@inbox.ru

## **Современные проблемы преподавания дисциплин в социогуманитарной сфере**

*Аннотация:* интернет-пространство стало частью реального мира современных студентов. В наши дни особенно актуальна проблема активизации использования интернета как дополнительного ресурса в образовательном процессе. В статье приводятся результаты небольшого социологического исследования, посвященного использованию интернета в преподавании социологических дисциплин.

*Ключевые слова:* интернет-ресурсы; студенты; образовательный процесс; преподавание; социология.

DOI 10.37492/ETNO.2020.64.41.057

Elena Yudina,

Doctor of Sociology, Professor;  
Deputy Head of the Department  
of Theoretical and Applied Sociology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
elena\_nikolaevna@inbox.ru

## **Modern Problems of Teaching Disciplines in the Social and Humanitarian Sphere**

*Abstract:* Internet space has become a part of the real world of modern students. The problem of increasing the use of the Internet as an additional resource

in the educational process is now particularly topical. The article contains the results of a small sociological study on the use of the Internet in teaching sociological disciplines.

**Keywords:** Internet resources; students; educational process; teaching; Sociology.

Современное поколение студентов имеет свои особенности. Ученые относят людей, рожденных в конце 1990-х – начале 2000-х годов, к «поколению Z». Можно выделить следующие характерные черты этого поколения: Интернет-пространство стало частью реального мира; поколение отличается высокой степенью персонализации, рациональности, практичности, независимостью и стремлением к самообразованию, высокая потребительская мотивация [3, с. 48].

Безусловно, современные молодые люди психологически достаточно сильно удалены от поколений родителей, в том числе и в ценностно-нормативном аспекте. Самостоятельный опыт для них важнее опыта, который можно получить от прошлых поколений. Они в большей степени ориентированы на копирование социальных практик и ценностно-нормативных моделей поведения, который они черпают из социальных сетей. Интернет стал неотъемлемой частью жизни современных молодых людей. Проблема активизации взаимодействия студентов и интернета как дополнительного ресурса в образовательном процессе особенно актуальна в наши дни.

Приведем результаты небольшого социологического исследования, выполненного студентами МПГУ под нашим руководством в 2018–2019 учебном году и посвященного использованию интернета в университетской жизни. В опросе участвовали студенты-социологи МПГУ в количестве 123 человек.

Не требует особых подтверждений тот факт, что современная студенческая молодежь пользуется интернетом значительное время. Выяснилось, что большинство участников ежедневно проводит в сети не менее двух часов. Но интервью со студентами показали, что продолжительность общения в сети гораздо больше: от трех часов (в среднем) и до 12 часов (максимальное время).

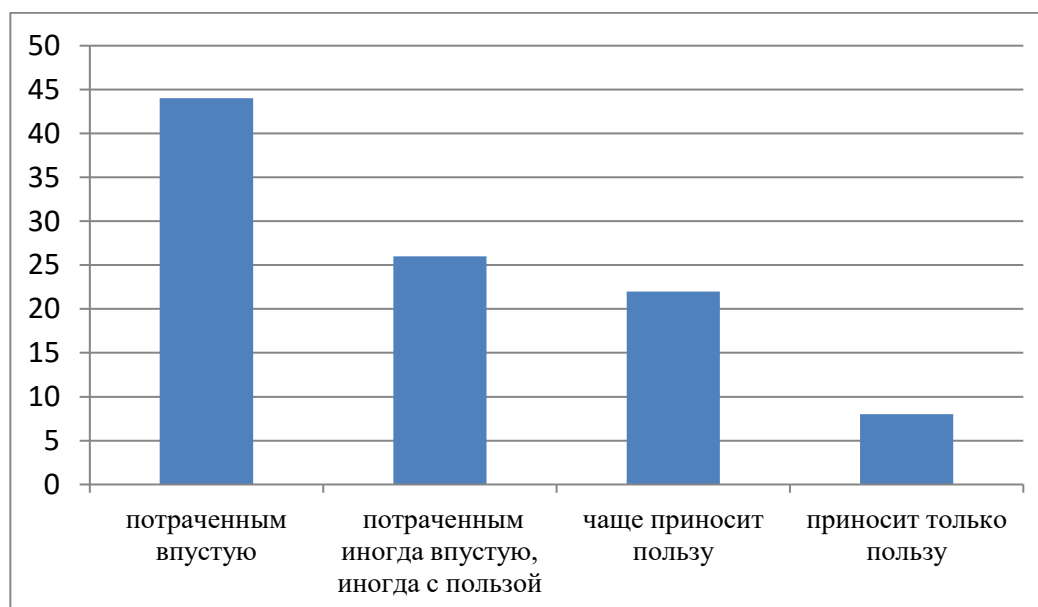
Стоит подчеркнуть, что у респондентов возникали затруднения с определением точного времени, проводимого в интернете, так как благодаря современным техническим средствам (смартфонам, планшетам, ноутбукам) возможно использование сети в фоновом режиме, что позволяет

оставаться на постоянной связи с собеседниками, отвечая на сообщения сразу по мере их поступления. Студенты также привыкли пролистывать новости по мере их обновления.

Интернет хорошо интегрирован в жизнь современных студентов, и взаимодействие с ним осуществляется на постоянной основе. Так, он может быть использован по нескольким направлениям, с разными целями, что до некоторой степени оправдывает большое количество времени, проводимого в сети [3, с. 88].

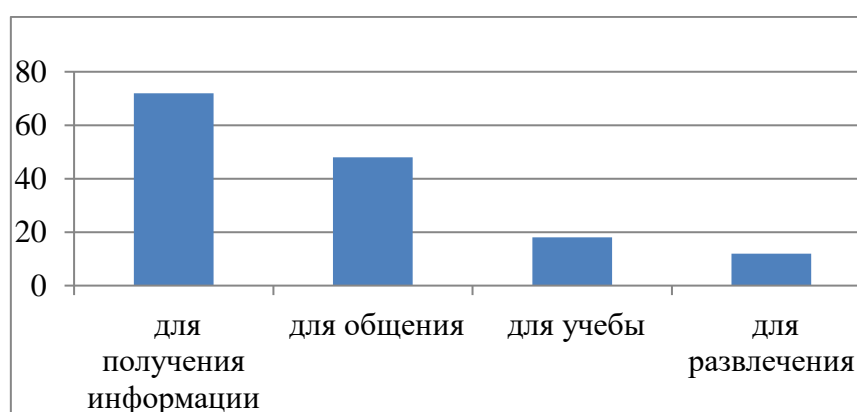
Заметим, что распространенная точка зрения, что большинство студентов проводит время в интернете без видимой пользы, самим студентам кажется неверной (см. диаграмму 1). Молодежь в виртуальном пространстве получает огромное количество информации, находит способы для самовыражения, общения и работы. Использовать интернет в полной мере позволяют технические средства. Подключиться к сети можно в ноутбуке, телефоне, планшете и в любых других гаджетах. Почти вся учебная работа студентов строится на взаимодействии с Интернетом. Можно сказать, что современный вуз делает обязательным использование Интернета для получения полноценного и качественного образования.

*Диаграмма 1. Самооценки пользы времени, потраченного в интернете, в %% к опрошенным. Разработано автором.*



Данные диаграммы 2 показывают, что большинство опрошенных (71%) использует интернет для получения информации. На втором месте – мотив общения. Так, 48% участников опроса используют этот ресурс, прежде всего, для связи со своим близким окружением, еще 12% используют интернет-пространство только для развлечений. Не секрет, что студенты самостоятельно широко используют интернет-ресурсы для получения дополнительных знаний. В основном для учебы пользуются интернетом 18% опрошенных [1, с. 93].

*Диаграмма 2. Структура мотивации использования интернета, в %% к опрошенным. Разработано автором.*



Подчеркнем, меньше 20% студентов используют интернет в основном для учебы. Причем, качество полученной информации нередко бывает сомнительным. Поэтому преподаватель должен ориентировать студентов в поиске научной информации в интернете.

Коммуникативные практики современных студентов предъявляют особые требования к процессу обучения [5]. Нередко можно наблюдать на лекциях, что студенты на крайне пассивны, сидят, уткнувшись в гаджеты, «зависая» в социальных сетях. Поэтому автор считает полезным поиск методов обучения, которые помогают вернуть молодых людей из виртуального пространства социальных сетей в реальный мир, побуждают их к активному изучению общественных проблем, усвоению учебного материала, развитию навыков коллективной работы, проявлению творческих и интеллектуальных способностей.

На кафедре теоретической и специальной социологии Института социально-гуманитарного образования Московского педагогического государственного университета накоплен достаточно большой опыт

поиска новых методов и приемов преподавания, которые могут сделать процесс обучения более эффективным и интересным.

Методика преподавания многих дисциплин требует постоянного обновления. Новые методы и приемы преподавания чаще всего связываются с хорошим техническим оснащением учебного процесса. Это бесспорный факт. Применение цифровых и компьютерных технологий позволяет ввести большой объем современной информации и разнообразить учебный процесс. Но творческим подходом к преподаванию дисциплин можно также существенно повысить эффективность усвоения учебного материала.

Можно предложить студентам рассмотреть теоретический материал с использованием интернет-ресурсов. Подготовка сообщения по определенной теме не занимает много времени – 10–15 минут вполне достаточно. Главное – отобрать подходящий ресурс. В сети много недостоверной и некачественной информации, поэтому необходимо правильно сориентировать студентов в поисковых запросах. По социологии автор советует студентам следующие ресурсы:

1. Федеральный образовательный портал, раздел «Экономика, социология, менеджмент», URL: <http://www.ecsocman.edu.ru/>.
2. Журнал «Социология: 4М (Социология: методология, методы, математические модели)», URL: <https://www.isras.ru/4M.html/>.
3. Электронная библиотека: Обзор социологических ресурсов русского интернета, URL: <http://soc.lib.ru/links.htm/>.

Приведенные ресурсы содержат большой объем качественной социологической информации, которая легко вводится в учебный процесс. Предлагаемые ресурсы можно использовать в различных видах обучения.

Один из интересных методических приемов – сравнение данных социологических опросов, проводимых на больших выборках различными институтами, службами (данные которых приведены в сети) с аналогичными мини-опросами студентов. Сравнивая результаты опросов, студенты не только приобретают опыт анализа и интерпретации данных, но и изучают особенности своей социальной группы.

Перечисленные выше интернет-ресурсы могут быть использованы для разработки кейсов. Напомним, что «кейс» (case) представляет собой проблемную ситуацию, разработанную на основе фактов из реальной жизни. Этот метод популярен на западе и имеет более чем тридцатилетнюю историю. Возможно, недостаточно широкое применение этого метода в России связано с тем, что он трудоемок и требует проработки

на занятиях многих информационных источников. Интернет помогает найти доступ к таким источникам. Отличительной особенностью этого метода является моделирование проблемной ситуации на основе действительных событий: кейсы иллюстрирует реальную жизнь. Некоторые методики кейс-стади похожи на деловые игры, которые также могут быть широко использованы в учебном процессе с использованием интернет-ресурсов.

В основе игры лежит ролевое соревнование участников в том, кто найдет оптимальное решение той или иной актуальной проблемы, определит наиболее удачный выход из трудной ситуации [4, с. 114]. В дистанционном обучении нужны приемы, которые повышают позитивный эмоциональный фонд, такие элементы, которые заставляют получать не только знания, но и проявить особые личные качества. «В ходе таких учебных игр происходит активное усвоение пройденного материала, а сам процесс усвоения становится увлекательным [1, с. 90].

В результате опроса выяснилось, что у студентов интернет более всего ассоциируется с социальными сетями, что также оказывает влияние на учебный процесс. Студенты широко используют социальные сети для информирования друг друга о повседневных и учебных делах. Существует общая группа для всех студентов института социально-гуманитарного образования (СЭП) на сайте в «ВКонтакте». У каждой студенческой группы есть своя страница, где участники обмениваются важной информацией. К примеру, группа магистрантов-социологов первого курса, группа бакалавров четвертого курса и т. д.

Общение с преподавателями также вышло на другой уровень. У каждой группы для упрощения совместной работы есть общая электронная почта, на которую преподаватель может прислать учебный материал и задания. С помощью этой почты постоянно можно поддерживать контакт с преподавателем. Появился информационный блог, в котором освещены все мероприятия института, они тесно связаны с тем, что проводится на факультете. В описании страницы у них написано «Группа-помощник для всех студентов СЭПа». Так же все важные мероприятия факультета отражены на официальном сайте МПГУ.

Таким образом, исследование показало, что интернет-технологии прочно вошли в жизнь студентов. Используя социальные сети, они нашли еще один способ оповещения о новых событиях и проектах, а также для выражения гражданской и учебной активности.

Можно утверждать, что современные студенты готовы отстаивать общественные интересы, используя соцсети. «Более высокое образование снижает риск занятия преступной деятельностью. Оно повышает уровень гражданской активности, превращает людей в более информированных избирателей» [2, с. 22]. Студентам небезразлична судьба своей страны. Они подходят к решению социальных проблем с энтузиазмом и креативностью: блоги, сообщества, видеоклипы отражают уровень патриотизма и стремления к интеграции в международное молодежное общество, в общемировые политические и социальные процессы.

В социальных сетях могут использоваться следующие формы социальной и научной активности.

- обсуждение насущных проблем в блогах;
- написание статей в независимые газеты и журналы (сюда же стоит добавить авторское выкладывание работ на форумы, личные страницы и аккаунты с целью их распространения и провоцирования обсуждения проблемы);
- создание социальных виртуальных групп;
- участие в обсуждениях, выкладывание и распространение компрометирующих незаконные действия видеозаписей.

Итак, использование интернет-ресурсов в преподавании социологических и других гуманитарных дисциплин позволяет на новом уровне использовать игровые и интерактивные методики, в которые с удовольствием вовлекаются студенты. Такие методы не только разнообразят учебный процесс, но и помогают сформировать профессиональные и коммуникативные навыки студентов. Они способствуют активизации учебного процесса, с учетом возрастной специфики, предшествующего профессионального и жизненного опыта учащихся [6, с. 8].

### *Литература:*

1. Инновационные подходы в обучении студентов социально-гуманитарного профиля высшей школы: Монография / Под ред. Л.Ю. Овчаренко, Э.Н. Рычихиной. М.: РИТМ, 2019. 168 с.
2. Лоскутова И.М., Юдина Е.Н. Особенности накопления человеческого капитала (образовательный аспект) // Экономика образования. 2012. № 6 (73). С. 19–29.
3. МПГУ в фокусе социологических исследований / Под ред. М.А. Будановой, Е.Н. Юдиной. М.: Спутник+, 2017. 170 с.



4. Юдина Е.Н. Интерактивные опросы в теле- и радиоэфире: разработка сценария деловой игры/ Социологические исследования. 2005. № 1 (249). С. 114–117.

5. Юдина Е.Н., Захарова С.А. Коммуникативные практики студенческой молодежи в сети Интернет // Коммуникология. 2016. № 1. С. 142–150.

6. Юдина Е.Н., Дурнев В.С. Методика преподавания юридических дисциплин при заочной форме обучения // Наука и школа. 2016. № 5. С. 7–13.

\* \* \*

# СОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

DOI 10.37492/ETNO.2020.51.79.058

Омельченко Е.А.,  
кандидат исторических наук,  
и. о. декана факультета регионоведения  
и этнокультурного образования,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
ea.omelchenko@mpgu.su

## Проблемы сохранения идентичности русскоязычных эмигрантов в образовательном пространстве русских школ зарубежья

*Аннотация:* вопросы развития «европейской идентичности» русскоязычных эмигрантов, проживающих в Европе, рассматриваются в контексте русскоязычного образования за рубежом. Культурный концепт европейской идентичности все более размывается и становится неприемлемым в реальной интеграционной политике, особенно в связи с событиями в Европе последних двух лет. Автор исследует процессы, происходящие внутри многочисленной русскоязычной диаспоры, прежде всего, в той ее части, которая состоит из эмигрантов с постсоветского пространства, выехавших на постоянное проживание в Европу после распада Советского Союза, в 1990–2000-е гг. В последнее десятилетие в европейских государствах фиксируется рост числа образовательных организаций с обучением на русском языке и преподаванием русского языка. Длительные наблюдения автора за деятельностью этих образовательных организаций убеждают в том, что они выполняют запрос семей русскоязычной диаспоры в связи с двумя реализуемыми адаптационными стратегиями. Первая родительская стратегия вызвана желанием сделать интеграцию своих детей в принимающее инокультурное общество психологически комфортным процессом, без разрыва с родным языком и культурой. Для другой части родителей характерна вторая адаптационная

стратегия: они «прячутся» в пространстве своего языка и культуры, поскольку не готовы к быстрой социально-культурной и психологической адаптации в принимающее общество. Автор статьи делает вывод, что в европейских странах в основе развития образования на русском языке лежит не только решение задачи сохранения и поддержки родного языка и культуры. Создающиеся русские школы также способствуют сохранению ценностного «русского» взгляда на образование, его содержание и цели. Можно предположить, что в какой-то степени эти процессы помогают эмигрантам из России и вообще постсоветского пространства позиционировать свое отличие от других жителей Европы и конструировать особую идентичность, которую можно условно именовать «русскоязычные европейцы».

**Ключевые слова:** европейская идентичность; русские школы; русскоязычное образование; русскоязычная диаспора; адаптационные стратегии; интеграция; мигранты.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.51.79.058**

**Elena Omelchenko,**

Ph.D. in History, Executive Dean of the Faculty  
of Regional Studies and Multicultural Education,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
ea.omelchenko@mpgu.su

## **Problems of Supporting Identity among Russian-Speaking Emigrants in the Educational Environment of Russian Schools Abroad**

**Abstract:** the development of the “Russian identity” of Russian-speaking emigrants living in Europe is researched in the context of the processes in the sphere of Russian-language education abroad. We note that the cultural concept of European identity is becoming indistinct and unacceptable within the real integration policy, especially in connection with the events happening in Europe during the latest two years. That is why the author of the article is interested in the processes occurring inside the Russian-speaking diaspora, especially among those post-Soviet emigrants who left for Europe in the 1990–2000, after the destruction of the Soviet Union. During the latest seven – twelve years there can be fixed the growth of the number of educational organizations in European countries that teach Russian and in Russian. Long-term observation of their activities convinces the author that such schools and kindergartens satisfy the query of the families of Russian-speaking diaspora following two adaptation strategies. The first strategy that some parents follow is inspired by the wish to make integration

of their children into the accepting foreign-culture society a psychologically comfortable process, without the break with mother language and culture. Other parents follow the other adaptation strategy and “hide” in the environment of their mother language and culture because they are not ready to be socially, culturally, and psychologically adapted to the accepting society. The basis of the development of Russian-language education in European countries is not only the aspiration to save and support mother language and culture. Russian schools also help to conserve the valuable “Russian” outlook on education, its content, and its aims. We can suppose that to some extent these processes help emigrants from Russia and post-Soviet countries to position their distinction from other people living in Europe, to construct their own identity that can be named, for example, “Russian-Speaking Europeans”.

**Keywords:** European identity; Russian schools; Russian-language education; Russian diaspora; adaptation strategies; integration; migrants.

Вопросы развития «европейской идентичности» рассматриваются в значительном числе статей отечественных и зарубежных политологов, социологов, философов, юристов и, конечно, антропологов. Даже беглый анализ таких публикаций позволяет сделать вывод о том, что понятие «европейской идентичности» весьма размыто и дискуссионно, особенно после «брекзита». Понятие «европейская идентичность» точно не определено и применяется в разных контекстах.

Впервые европейская идентичность в официальном нормативном документе упоминается в «Декларации о европейской идентичности» (Declaration on European Identity), подписанной на саммите стран Европейского Экономического Сообщества в Копенгагене в 1973 г. [13]. В этом документе о формировании европейской идентичности говорится, скорее, как о задаче, поскольку тогда единой Европы еще не существовало. Но в 1992 г., после создания Европейского Союза, одним из принципов функционирования которого было определено сохранение национального (и, соответственно, языкового и культурного) суверенитета входящих в него стран, проблема формирования европейской идентичности как «наднациональной» вышла на первый план.

В научной литературе чаще всего понятие «европейская идентичность» определяется как идентификация жителей европейских стран с Европейским Союзом [11, с. 7–8]. Фактически, по мнению ряда экспертов, мы видим в современной Европе своего рода «башню» идентичностей: сверху – рождающаяся европейская идентичность, посередине – существующая и достаточно укорененная национальная идентичность

и под ней – возрождающаяся региональная идентичность [4, с. 4]. Множество дискуссий на разном уровне проходит вокруг темы «Европейский Союз или Союз наций Европы», культурный концепт европейской идентичности все более размывается и становится похожим на прием, который призван создать психологический комфорт, но является неприемлемым в реальной интеграционной политике [1, с. 74].

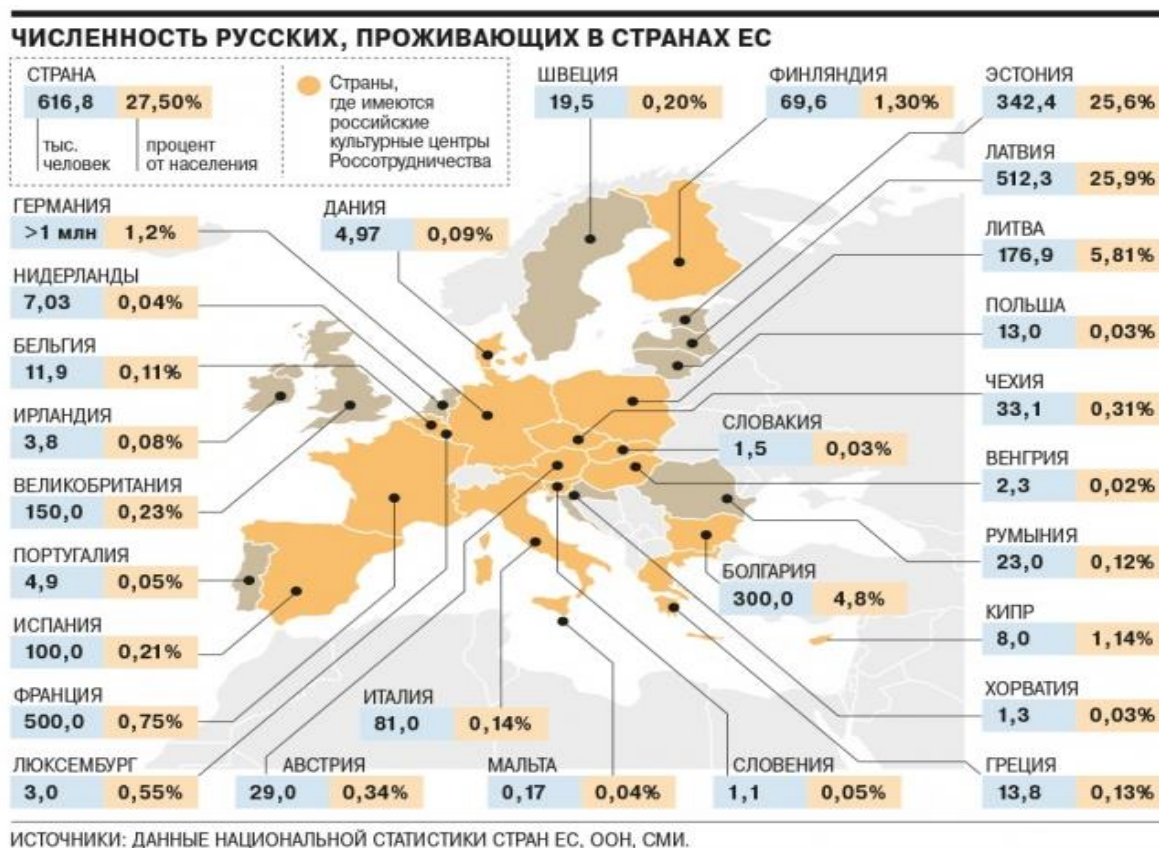
В связи с наблюдаемыми в Европе событиями автора настоящего исследования интересуют процессы, происходящие внутри многочисленной русскоязычной диаспоры, проживающей в европейских странах. Прежде всего – в той ее части, которая состоит из эмигрантов с постсоветского пространства, выехавших на постоянное проживание в европейские страны после распада Советского Союза, в 1990–2000-е гг. Численность русскоязычной диаспоры в Европе значительна и превышает численность многих этносов, чьи государства входят в Европейский Союз, а языки считаются официальными языками ЕС (русскому языку в этом статусе пока отказано).

Точными статистическими данными по объемам эмиграции с постсоветского пространства в страны Европы исследователи не располагают, поскольку Госкомстат РФ только с 2001 г. публикует открытые данные по эмиграции в Европу в разрезе отдельных государств. Так, по официальным данным руководителя Госкомстата РФ В. Соколина, в 1991–2003 гг. на постоянное место жительства из России выехали около 1,1 млн россиян. При этом примерно 60% составила эмиграция в Германию, Швецию, Грецию и Финляндию, 12% – в США, Канаду и Австралию, около 26% – в Израиль, остальные страны в статистике не выделены [8]. В 1990-е гг. эмиграция из России имела существенный этнический оттенок: на постоянное место жительства в рамках программ репатриации выезжало много евреев и немцев [10, с. 52], которые затем по различным проектам воссоединения семей вызывали к себе родственников, уже не всегда имевших ту же этническую принадлежность.

Очевидно, что подсчитать точное число выходцев из России и сопредельных стран, проживающих сегодня в Европейском Союзе, невозможно, поскольку в европейском масштабе подобные исследования не проводятся, а статистика отдельных стран не дает полноценной информации. Существуют исследования Евробарометра по численности населения, имеющего российские паспорта – гражданство РФ, но, однозначно, интересующая нас группа европейцев гораздо шире, чем обладатели российских паспортов. Однако, сравнивая оценки некоторых

экспертов, можно примерно определить, что численность людей русскоязычного происхождения в странах Европейского Союза может составлять от трех до пяти миллионов человек [7]. Например, 21 сентября 2019 г. британский журнал «Spectator Index» опубликовал официальные данные Евростата по странам происхождения европейских «меньшинств», определив число выходцев с территории РФ в 1,8 млн человек, с территории Украины – в 1,1 млн человек, с территории Казахстана – в 0,87 млн человек, что уже приближается суммарно к четырем млн европейцев «русскоязычного» происхождения. В июле 2015 г. на своей странице в ВКонтакте Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) опубликовало инфографику, где число уехавших из России и проживающих в европейских странах оценивалось в 3,5 млн человек (рис. 1).

Рис. 1. Численность русских, проживающих в государствах Европейского Союза. Источник: Блог офиса Россотрудничества в Республике Беларусь // ВКонтакте. URL: [https://vk.com/wall-95448987\\_143](https://vk.com/wall-95448987_143) (дата обращения: 30.05.2020)



Важно, что ни один из употребляемых в настоящей статье терминов «европейцы русскоязычного происхождения», «выходцы из России и сопредельных стран», «русские в Европе» нельзя назвать вполне точным, поскольку в разных государствах применяются различные принципы статистического учета: где-то учитывается родной язык, где-то – территория, с которой прибыл человек, где-то – страна, где родились его родители. По мнению академика В.А. Тишкова, с давних пор выходцы из России за рубежом называются русскими, но это «прилагательное от названия страны, не более того» [12], а никак не характеристика этнической принадлежности эмигранта. «Мигранты воспринимаются принимающим обществом как гомогенные выходцы из определенной страны» [12], – пишет он, отмечая также, что и сами мигранты следуют этому упрощенному восприятию, хотя в ряде ситуаций и по ряду причин они могут отвергать собственную русскость. Автора настоящей статьи как исследователя интересует, готовы ли эмигранты русскоязычного происхождения при этом принимать еще одну, европейскую, идентичность, и в какой степени это происходит в разных странах Евросоюза.

Исследователи, занимающиеся изучением русского мира за рубежом, отмечают, что этническая принадлежность среди русскоязычных мигрантов год от года становится все более актуальной. Выбор человеком одной или нескольких идентичностей зависит в каждом конкретном случае от пережитого опыта, степени включенности в социальную и культурную жизнь принимающего общества (степени социально-культурной адаптации), знания языка, наличия работы и т. п. Так, в издании Института этнологии и антропологии РАН «Русский мир в меняющемся мире», анализирующем социально-культурную ситуацию в русскоязычных диаспорах разных государств, звучит предположение о происходящих процессах «ментальной геттоизации» в некоторых странах. Это ситуация, когда круг общения не выходит за пределы «представителей своего языка и культуры», необходимая информация добывается преимущественно из русскоязычных СМИ, взаимодействие с местными жителями сведено к минимуму [9, с. 159]. Делается даже предположение, что имеется прямая корреляция между «ментальной геттоизацией» и посещением культурных мероприятий, которые проводятся Россотрудничеством, Фондом «Русский мир» и другими подобными организациями за рубежом. Безусловно, выбор русской школы для обучения детей в ряде случаев тоже может привести к ограничению круга общения с принимающим населением и замкнутости в рамках собственной диаспоры. Поэтому

объектом нашего исследования является русскоязычное образование – так называемые «русские школы» за рубежом, которые, несомненно, играют одну из наиболее значимых ролей в формировании социально-культурной среды русскоязычной диаспоры за рубежом.

В течение последних семи – двенадцати лет в европейских государствах фиксируется рост числа образовательных организаций с обучением на русском языке и преподаванием русского языка. Большая часть из них представлена частными детскими садами и школами, открытыми эмигрантами из России, Казахстана, Беларуси, Украины и других сопредельных государств. Они работают в разных форматах: есть и школы выходного дня, и языковые курсы, и центры дополнительного образования, и родительские клубы, и фольклорные студии, и школы полного цикла – как билингвальные, так и русскоязычные. Обычно основной целью таких организаций является помощь детям из русскоязычных семей в сохранении их языковой и культурной идентичности.

Но это не единственная задача, которую решают русские школы. Более чем пятнадцатилетний опыт работы в Международном педагогическом обществе в поддержку русского языка и в других программах по развитию образования на русском языке и наблюдения за деятельностью этих образовательных организаций убеждают в том, что они выполняют запрос семей русскоязычной диаспоры в связи с двумя реализуемыми адаптационными стратегиями.

Первая стратегия, реализуемая частью родителей, вызвана желанием сделать интеграцию своих детей в принимающее инокультурное общество психологически комфортным процессом, без разрыва с родным языком и культурой. Для семей, решающих эту задачу, европейская идентичность является желаемым приобретением, но в дополнение к базовой этнической, при сохранении знания русского языка и культуры.

Для другой части родителей характерна вторая адаптационная стратегия: на наш взгляд, они «прячутся» в пространстве своего языка и культуры, поскольку не готовы к быстрой социально-культурной и психологической адаптации в принимающее общество. При этом освоение ими и всеми членами семьи языка может быть завершено достаточно быстро, то есть проблема заключается явно не в языковой адаптации. Такая неготовность, в свою очередь, способствует развитию состояния фрустрации, которое, по мнению В.В. Карлова, тесно связано с необходимостью для мигранта встраиваться в новую социокультурную реальность. Фрустрацию он определяет как состояние дезорганизации сознания,



вызываемое невозможностью осуществить поставленные личностью перед собой цели [2, с. 16–17]. Тенденции роста конфликтности между национально-региональной идентичностью и системой государственного управления, как подчеркивал российский этнолог М.Н. Губогло, наблюдаются повсеместно, а многонациональные страны, отмечал соглашавшийся с ним В.В. Карлов, «всегда, особенно в периоды перемен и социальной нестабильности, подвержены риску спуска механизма фрустрации в самые неожиданные и неподходящие моменты» [3, с. 10]. Эти проблемы имеют прямое отношение к русскоязычной диаспоре в европейских странах, поскольку ситуация (в том числе миграционная) во многих из них далека от стабильности. Эта вторая адаптационная стратегия выстраивается на противопоставлении «своего» «чужому».

Итак, по нашему мнению, между адаптационными стратегиями в принимающее общество, которые реализуют семьи русскоязычных мигрантов в Европе, и выбором для своего ребенка «русской школы» в качестве основной образовательной траектории имеется тесная взаимосвязь. Под этим подразумевается и выбор типа школы обучения, и количество часов, отведенных на изучение (сохранение) родного языка, и готовность или неготовность к платному обучению ребенка в «русской школе». Другими словами, среди родителей учащихся «русских школ» есть не только те, кто хочет сохранить русский язык и культуру для своего ребенка, но и те, кто, выбирая образование на русском языке, демонстрируют свою неготовность к интеграции в принимающее общество. Система образования всегда была одним из главных факторов сохранения и трансляции языка – как государственного, используемого для адаптации и интеграции в новое общество, так и родного, служащего сохранению этнокультурной идентичности. От численного соотношения первой и второй категории родителей будет зависеть образовательная политика, реализуемая «русской школой» в конкретной стране и, соответственно, ее место в системе образования.

Большинство образовательных учреждений с преподаванием русского языка, созданных в Европе в течение последних двух десятилетий, – это фактически «авторские школы», где многое зависит от позиции учредителя и руководителя. Именно директора принимают юридическую ответственность за деятельность школ, подбирают учителей и воспитателей и, главное, заботятся о престиже русского языка и образования на русском языке в государстве, где они живут. Поэтому изучение позиций и социально-культурных ориентаций руководителей и педагогов

таких школ, их трактовка современных международных отношений, отношение к роли и месту России в современных мировых процессах имеют научно-исследовательскую ценность. По нашему мнению, учителя и управленцы русскоязычного образовательного пространства могут влиять на формирование отношения к России не только среди родителей своих учеников, но и на местах – в среде жителей городов и стран, где работают такие школы. А это также определенный вклад в скорость интеграции иммигрантов в принимающее общество.

Довольно часто складывается ситуация, когда учителя классов и школ с преподаванием ряда предметов на русском языке находятся в вынужденном и невольном «противостоянии» с доминирующим в стране языком и культурой. Вопреки позиции властвующей элиты, они стараются доказать ученикам, что русский язык – прежде всего культурное, а не политическое явление, и отказываться от его изучения из-за международного положения или позиции конкретных властей неразумно. Вставая на защиту русского языка, они вынуждены в определенном смысле защищать и Россию. Таким образом, характер их взаимодействия с детьми становится не только учебным, но и мировоззренческим. Это влияет как на учеников, так и на их родителей, и, конечно же, в определенной степени корректирует адаптационную стратегию, которая выбрана для реализации семьями иммигрантов из России и других постсоветских регионов. Это несколько усложняет культурную и психологическую адаптацию этих семей.

Интересно, что некоторые представители русскоязычной диаспоры уверены, что в школах с преподаванием на русском языке обеспечивается более высокий уровень образования. В ходе интервью некоторые объясняли этот факт присутствием домашних заданий (в отличие от многих «местных школ»), некоторые – дисциплиной, другие – применением определенных, «проверенных временем» учебных методик. Предполагаем, что применение «своих» подходов к образованию свидетельствует о постепенно происходящем процессе формирования у некоторых русскоязычных граждан Европы особой идентичности.

Таким образом, в европейских странах в основе развития образования на русском языке лежит не только решение задачи сохранения и поддержки родного языка и культуры. Создающиеся русские школы сохраняют не только русский язык, они способствуют и сохранению ценностного «русского» взгляда на образование, его содержание и цели. Можно предположить, что в какой-то степени эти процессы помогают

эмигрантам из России и вообще постсоветского пространства позиционировать свое отличие от других жителей Европы. Позиционирование различий происходит в социальном, культурном и психологическом контекстах, таким образом, в среде диаспоры может быть запущен процесс постепенного формирования новой идентичности – «русскоязычного европейца». И русские школы – помощники в этих процессах. Для проверки этой гипотезы потребуются более детализированные данные, проведение последующих исследований, в том числе в формате массовых социологических опросов. Тогда будет можно точнее ответить на вопрос, какую роль играют эти образовательные организации в сохранении языковой и этнокультурной идентичности детей русскоязычных эмигрантов – как полупервого, так и второго поколения, и какой тип русских школ (билингвальные или моноязычные) в большей степени способствует интеграции семей постсоветских эмигрантов в европейское общество.

Директора школ, где русский язык изучают не только как предмет, но и применяют для преподавания других предметов, имеют опыт получения определенного финансирования со стороны принимающих государств [6, с. 155]. Но в последние годы четкой тенденцией развития образовательных организаций с преподаванием русского языка и образования на русском языке за рубежом является отказ от любых форм государственной поддержки. Особенно чувствуется это в некоторых странах, которые пережили миграционный кризис 2015–2016 гг. и приняли выходцев из государств Северной Африки и Передней Азии. Руководители негосударственных образовательных организаций объясняют отказ от финансирования тем, что они не хотят адаптировать свои программы и своих учеников к действующим требованиям. Одним из мотивов, имеющих наибольшее значение, стало желание сохранить преимущественно русскоязычный контингент своих школ, кружков и детских садов. Директора школ и НКО открыто говорят о том, что не готовы включать в свой контингент представителей сообществ иммигрантов, для которых русский язык не является родным.

Данная ситуация, на наш взгляд, свидетельствует о неготовности определенной части российской диаспоры к полноценной социально-культурной интеграции в европейское общество, несогласии с его современными реалиями, о формировании в ее среде специфической идентичности. И это при том, что, как в отдельных европейских странах, так и на уровне всего Европейского Союза с конца 1990-х гг. достаточно много делалось для содействия интеграции иммигрантов. Институ-

циональные структуры Евросоюза рассматривают интеграцию иностранцев в качестве одного из стратегических политических приоритетов [14]. Но это, судя по всему, не дает того эффекта, на который рассчитывали европейские политики. И наибольшие противоречия наблюдаются, кстати, не между «коренным» населением и русскоязычными иммигрантами, а между русскоязычными иммигрантами и иммигрантами новой волны, прибывшими в европейские государства из Сирии и других стран Ближнего Востока в течение последних пяти лет.

Итак, во втором десятилетии XXI в. характерной тенденцией развития образовательного пространства на русском языке за рубежом стал рост разнообразия моделей и форматов предоставления образовательных услуг. Основой развития образования на русском языке в Европе стало не только решение задачи сохранения и поддержки родного языка и культуры. Русские школы помогают выходцам из России и других постсоветских государств позиционировать свое отличие от жителей Европы. Позиционирование различий происходит в социальном, культурном и психологическом контекстах, таким образом, в среде диаспоры может быть запущен процесс постепенного формирования новой идентичности – «русскоязычного европейца».

В Западной Европе доминирующим форматом стало билингвальное образование. Можно предположить, что именно оно способствует решению таких социокультурных задач, как сохранение «преемственной этнокультурной идентичности индивида» [5, с. 15–17] при одновременной интеграции в принимающее общество и формировании новой гражданской идентичности. В последующих исследованиях автор попытается определить и обосновать, почему и какой тип русских школ (билингвальные или моноязычные) в большей степени способствует интеграции семей постсоветских эмигрантов в европейское общество, а также приложит усилия к конкретизации гипотезы об особой формирующейся идентичности русскоязычных иммигрантов в Европе.

### *Литература:*

1. Берендеев М.В. «Европейская идентичность» сегодня: категория политической практики или дискурса? // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2012. № 6. С. 70–79.

2. Карлов В.В. Доверие, недоверие, конфликт в антрополого-этнологическом измерении // Конфликтология / nota bene. 2017. № 4. С. 16–24. DOI: 10.7256.2454-0617.2017.4.24306.

3. Карлов В.В. Фактор фрустрации в истории межэтнических конфликтов в России от начала XX века до наших дней // Власть, информационные технологии, массовое сознание: основные тенденции современного политического развития / под ред. А.Ю. Полунова. М.: Аргатак-Медиа, 2017. С. 12–29.

4. Критерии европейской идентичности. Аналитическая записка. Подготовлена директором Центра глобальных проблем Института международных исследований МГИМО (У) МИД России // МГИМО. URL: [https://mgimo.ru/upload/docs\\_3/kriterii-evrop-ident-ichnosti\\_sergeev.pdf](https://mgimo.ru/upload/docs_3/kriterii-evrop-ident-ichnosti_sergeev.pdf) (дата обращения: 29.05.2020).

5. Курка М.А., Млечко Т.П. Зарубежное образование на русском языке: новый социокультурный абрис // Этнодиалоги: научно-информационный альманах. 2018. № 2 (56). С. 8–18.

6. Омельченко Е.А. Интервью с руководителями и педагогами «русских школ» как источник исследования адаптационных стратегий эмигрантов из России и стран постсоветского пространства за рубежом // Вестник Томского государственного университета. Сер. История. 2019. № 59. С. 150–157.

7. Пальников М.С. Российская эмиграция в Европу: оценки и перспективы // Россия и современный мир. 2006. № 4. С. 28–50.

8. Российский статистический ежегодник. 2004: Стат. сб. М.: Росстат, 2004. 725 с.

9. Русский мир в меняющемся мире / Отв. ред. и сост. Г.А. Комарова. М.: ИЭА РАН, 2018. 402 с.

10. Савоскул М.С. Эмиграция из России в страны дальнего зарубежья в конце XX – начале XXI века // Вестник Московского университета. Сер. 5. География. 2016. № 2. С. 44–53.

11. Семенов Е.С. Потенциал европейской идентичности как ресурса политической интеграции (что показали выборы в Европарламент) // Человек. Сообщество. Управление. 2014. № 3. С. 7–21.

12. Тишков В.А. Русский мир: смысл и стратегии // Стратегия России. 2007. № 7. URL: [http://sr.fondedin.ru/new/fullnews\\_arch\\_to.php?subaction=showfull&id=1185274651&archive=1185275035&start\\_from=&ucat=14&](http://sr.fondedin.ru/new/fullnews_arch_to.php?subaction=showfull&id=1185274651&archive=1185275035&start_from=&ucat=14&) (дата обращения: 31.05.2020).

13. Declaration on European Identity (Copenhagen, 14 December 1973) // CVCE. URL: [https://www.cvce.eu/obj/declaration\\_on\\_european\\_identity\\_copenhagen\\_14\\_december\\_1973-en-02798dc9-9c69-4b7d-b2c9-f03a8db7da32.html](https://www.cvce.eu/obj/declaration_on_european_identity_copenhagen_14_december_1973-en-02798dc9-9c69-4b7d-b2c9-f03a8db7da32.html) (accessed: 29.05.2020).

14. Commission of the European Communities. Communication on the Hague Programme: Ten Priorities for the Next Five Years. – The Partnership for European Renewal in the Field of Freedom, Security and Justice. COM (2005) 184 final. Brussels, 2005 // Eur-Lex. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A52005DC0184> (accessed: 29.05.2020).

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.79.56.059**

**Горохов С.А.,**  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры философии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
[sa.gorokhov@mpgu.su](mailto:sa.gorokhov@mpgu.su)

## **Роль экофилософии в формировании новых мировоззренческих подходов в образовании**

**Аннотация:** в статье рассматриваются вопросы качественных изменений, происходящих в современном обществе. Генерируют данные изменения шестая научно-техническая революция и переход от техногенного общества к информационному. Автор подчеркивает необходимость формирования нового мировоззрения, которое даст возможность осуществить данное изменение не революционным, а эволюционным путем. Особое внимание уделяется системе образования, служащей основой поступательного движения общества в данных преобразованиях. Отмечается необходимость смещения акцента с технических изменений, происходящих в обществе, на человека, его развитие, воспитание и образование. Драйвером этих процессов может выступить экофилософия как мировоззренческий аспект происходящих в обществе преобразований. Именно экофилософия может являться тем каркасом, который через мировоззрение свяжет природную и культурную системы в единое целое.

**Ключевые слова:** экофилософия; мировоззренческие установки; априорные программы; сфера образования; эволюционный путь развития; социокультурная среда; экология; философия.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.79.56.059**

**Sergei Gorokhov,**  
Ph.D., Associate Professor  
of the Department of Philosophy,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
sa.gorokhov@mpgu.su

## **The Role of Ecophilosophy in the Formation of New Worldview Approaches in Education**

**Abstract:** the article deals with the issues of qualitative changes taking place in modern society. The generator of these changes is the sixth scientific and technical revolution and the transition from a man-made society to an information society. The author emphasizes the need to form a new worldview, which will make it possible to implement this change not in a revolutionary, but in an evolutionary way. Special attention is paid to the education system, which is the basis for the progressive movement of society in these transformations. There is a need to shift the focus from technical changes taking place in society to the human being, his development, upbringing, and education. According to the author, the driver of these processes can be ecophilosophy as a worldview aspect of the transformations taking place in society. Ecophilosophy can be the framework that connects the natural and cultural systems into a single whole through the worldview.

**Keywords:** ecophilosophy; world outlook; a priori programs; sphere of education; evolutionary path of development; socio-cultural environment; ecology; Philosophy.

Современный человек стоит на пороге глобальных качественных изменений и трансформаций в обществе. Данные процессы затронут все сферы человеческой деятельности и социальные структуры общества, а также практически всех геополитических акторов – страны, народы и пр. Глобальность данных преобразований определяет их сущностный,

судьбоносный характер для функционирования человечества и существования планеты в целом.

Драйвером для подобных изменений служит научно-техническая революция: возникновение недорогих суперкомпьютеров, формирование искусственного интеллекта и широкое внедрение его в различные социальные структуры и производство, развитие информационных и телекоммуникационных технологий, появление новых источников энергии и подходов к хранению этой энергии и т. д. Технологические изменения, в свою очередь, повлекут за собой культурные преобразования, в результате чего возникнет крайне важный и актуальный вопрос: сможет ли человечество справиться с этими преобразованиями и изменить в соответствии с ними свои поведенческие и мировоззренческие модели? Необходимо также понять, на основании каких мировоззренческих детерминант будет происходить подобное преобразование в культуре.

С момента возникновения первой научно-технической революции мы видим перманентную тенденцию ускорения темпов жизни, то есть происходящих событий за единицу времени, возрастающий поток информации, который человек должен воспринять, осмыслить и усвоить. Этот процесс неразрывно связан с информатизацией общества и возрастанием роли информации во всех сферах деятельности человека. Данная тенденция в дальнейшем не только сохранится, но и будет нарастать. Такое ускорение социально-культурных процессов приведет к возрастанию изменений не только в самой социальной среде, росту ее «токсичности» на момент революционных преобразований по отношению к человеку, но и в окружающей природной среде, которая не успевает и не будет успевать за происходящими изменениями. Примером этому могут служить различные негативные изменения в биосфере: уменьшение биологического разнообразия, разрушение целых экосистем и пр.

Не менее сложны и столь же многочисленны социальные проблемы. Прежде всего, это утрата важнейших человеческих качеств и базовых фундаментальных ценностей, присущих культуре XX – начала XXI в.: деградация семейных ценностей, изменение социально-экономических основ общества, стирание и искоренение национальных традиций, усиление социального расслоения общества.

Так, одной из центральной тем юбилейного доклада римского клуба «Come on! Капитализм, близорукость, население и разрушение планеты» в 2018 г. была тема перехода от мира «пустого» к миру «полному» – условий, в рамках которых происходило все развитие человечества [4, р. 9].



Предполагается, что человечество вышло из условий мира «пустого», неизвестного и не поделенного на различные экономические, политические, социокультурные сферы, перейдя к условиям мира «полного». Так, председатель Комитета по природному капиталу Великобритании заявляет: «Как справедливо подчеркивается в Белой книге, окружающая среда является частью экономики и должна быть должным образом интегрирована в нее, чтобы возможности роста не были упущены». [4, р. 10]

Можно по-разному относиться к данному утверждению, но поставленная проблема, безусловно, сложна и актуальна. Римский клуб в данной работе нас интересует как площадка, на которой поднимаются действительно важные и глобальные вопросы, зачастую требующие переосмысления и пересмотра уже предложенных и реализуемых вариантов их решений. Возникающие противоречия в социокультурной и природной среде требуют особого внимания, пересмотра подходов к формированию мировоззренческих основ нашего общества.

Крайне важным в рамках рассматриваемой проблематики видится гуманитарный аспект, обращение внимания к обществу в целом и человеку в частности. Изменения в обществе не должны носить односторонний, фрагментарный характер. Для решения поднятой проблемы требуется комплексный, в том числе мировоззренческий подход. Односторонний поход приведет лишь к обострению проблем, формирующихся в обществе. Задержка, отставание в комплексном решении в дальнейшем потребует коренных революционных преобразований, так называемой ломки сознания, смены ценностей, резких изменений в обществе, которые крайне сложно и неэффективно будут этим самым обществом приниматься. Подобные действия скорее являются последствиями катастрофы социальной, экологической, мировоззренческой, нежели продуманными способами решения проблемы.

Таким образом, задача современного общества – избежать резких преобразований, перевести их в поступательное и плавное развитие, подготовить будущее поколение к изменению, провести эти изменения эволюционно, переведя систему на новый уровень. В этом ракурсе подтверждением приведенного тезиса может служить концепция А.С. Панарина о циклическом и линейном временных потоках функционирования общества [3, с. 79].

Данный процесс в значительной степени должен коснуться всей сферы образования – от дошкольного до высшего. Центром и драйвером развития современного общества должна стать именно образовательная

сфера. Важную роль должно сыграть развитие, формирование и воспитание человеческой личности. Возвращаясь к вышеупомянутому докладу Римского клуба, следует заметить, что одно из центральных мест в концепции «нового просвещения», предложенной в труде как ответ на существующие вызовы, занимает именно образование.

Кроме того, особое место в концепции уделено необходимости достижения баланса между природой и человеком. Нельзя с этим не согласиться, но при этом нет ясного понимания того, как возможно этого добиться. Нет определенной концепции, которая должна лечь в основу данных преобразований. В тоже время нельзя не учитывать возможность появления спекулятивных злоупотреблений при решении данного вопроса, направленных на лоббирование интересов тех или иных социальных групп, а также на личную выгоду отдельно взятых индивидов.

В связи с этим можно обратиться к уже накопленному научно-философскому знанию в этой области, что в полной степени будет отвечать требованиям к решению данной задачи – научности и доказуемости, а также ориентации на человека и взаимодействия человека с окружающей средой и обществом. Экологические знания в современном обществе в значительной степени становятся мировоззренческими. В процессе формирования междисциплинарного подхода экология обогатилась философскими, социальными, экономическими, техническими и географическими аспектами, при этом оставаясь в разделе биологических наук. В рамках движения в данном направлении можно отметить все возрастающую роль экофилософии, которая может выступать как гуманистическая основа экологических знаний и базовое основание для разработки формирования взаимодействия социальной и природной сферы на новых принципах, а также платформы для формирования новых мировоззренческих ориентиров в образовательной среде.

Формирование полноценно развитой гармоничной личности должно стать во главу всей системы образования. Именно понимание роли человека в современных преобразовательных процессах и смещение акцента с технических и технологических изменений в сторону человеческой личности и развития этой личности позволит сформировать основания для поступательного развития общества, создав необходимые точки опоры для человека. В нашей стране все больше и больше приходят к пониманию необходимости именно мировоззренческих изменений в образовании. И этот процесс уже идет. Так, 21 мая 2020 г. был внесен законопроект № 960545-7 о внесении изменений в Федеральный закон

«Об образовании в Российской Федерации» по вопросам воспитания обучающихся, в котором отмечается важность воспитательной деятельности в образовательной среде и в формировании личности [2].

На данном этапе развития общества мы имеем компьютеры, интернет, социальные сети, смартфоны, виртуальную и дополненную реальность и даже понимание, что информация стала главной ресурсом человеческой цивилизации, но мы не имеем главного – мировоззренческой основы развития нового общества. По мнению автора, именно экофилософия может предложить подход, который в дальнейшем заложит основу для гармоничного развития общества, природы и человека, подход, учитывающий природу человека и законы окружающей среды, социально-культурные аспекты развития общества и самого человека как личности.

Экофилософия может выступить в роли каркаса, который через систему образования и воспитания непосредственно свяжет мировоззренческие и технические аспекты развития общества в единую систему. Именно экофилософский подход является в полной мере системным, где играют роль все аспекты развития личности и взаимодействия его с обществом, природой, что дает возможность сформировать связь с будущими преобразованиями общества. Экофилософия выступает здесь как мировоззренческий каркас, объединяющий вокруг себя частные науки, формируя знание, в котором органично взаимодействуют теоретические моменты, компетенции и само рефлексия, что в конечном счете направлено на решение и развитие общества в целом. Экофилософское мировоззрение предполагает постепенный переход к целостному восприятию окружающего мира, где человек и человеческое общество являются лишь частью этого мира. Предполагается системный подход, отражающий природный и социально культурный мир в их взаимодействии и творческом преобразовании.

В настоящее время в образовательной среде нет единого подхода к формированию у ученика мировоззренческих основ, которые бы создали в его сознании единую картину мира и определили бы направленность его мышления и поступков. Роль учителя, во многом, сводится к контролю ученика, предоставлению ребенку возможности самостоятельно формировать свое мировоззрение. В результате, несмотря на всю насыщенность окружающего мира информацией, которую ребенок получает через социальные сети, от друзей, с различных сайтов, из компьютерных игр и т. д., общего единого мировоззрения у него не формируется.

Хотелось бы отметить ведущую роль педагога в данном процессе. Как показали последние события, связанные с распространением вируса COVID-19 и переходом на дистанционные формы обучения, роль педагога не утратила свое значение, а, наоборот, приобрела более важный характер – от передачи информации к формированию в процессе общения мировоззренческих основ у школьника, студента. Данный подход близок сократовской «майевтике» (своего рода повивальному искусству, в процессе которого рождается истина, в данном случае – мировоззрение). Направленность образования на формирование у ученика мировоззренческих компонентов получаемых им знаний дает следующие преимущества: формируется целостная картина мира с заложенными в нее универсалиями и категориями культуры, формируются ценностные аспекты человеческой жизни, эмоционально-чувственные аспекты, что формирует личностно-субъективный фон восприятия человеком окружающей действительности и придает мировоззрению аспект мироощущения.

Экофилософский подход даст возможность во многом нивелировать противоречия, возникающие в образовательной среде за счет введения мировоззренческих основ, направленных на гармоничное развитие личности, принятие себя и окружающего мира, необходимости развития, изменения, взаимодействия окружающей и социальной среды в рамках единой системы. Данный процесс предполагает не столько включение еще одного частного предмета, сколько возможность взаимосопрежения всех предметов и дисциплин, преподаваемых на разных этапах развития личности. Экофилософский подход несет в себе непрерывность процесса обучения и взаимосвязь предметов в единое целое по мере продвижения человека по разным уровням образовательной системы. Формирование межпредметных связей в настоящее время – одна из ключевых задач образования, но возможно ли решить данную задачу без общих мировоззренческих представлений о системном единстве окружающего мира?

Подводя итог можно сказать, что необходимость формирования новых мировоззренческих подходов в современной сфере образования будет возрастать с ростом информационного потока и процессами перехода к информационному обществу. Экофилософия может выступить как каркас, включающий в себя множество различных методов работы со детьми, а также синкретически соединить различные дисциплины, изучаемые в школе и университете, тем самым задав единую парадигму обучения, формируя мировоззрение личности.

Таким образом, мы приходим к пониманию необходимости наличия ведущей идеи, которая соединит все остальные. Такой основой могут выступить экофилософские представления о единстве человека и космоса, единстве природы и общества, о важности мировоззрения в человеческом бытии и обществе. В русской философии накоплен богатый теоретический материал, который в современных условиях становится актуальным. Это идея всеединства, разработанная русскими космосами, научно-философская концепция биосферы и перехода ее в ноосферу Вернадского [1, с. 120]. Все эти идеи не устарели, напротив, они приобретают новое значение в современных условиях. Понятно, что им требуется переосмысление, исходя из современной действительности, актуализация в современности, что несомненно даст нашему обществу мировоззренческий каркас, который сейчас так необходим для стабильного и поступательного развития.

### ***Литература:***

1. *Вернадский В.И.* Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 520 с.
2. Законопроект № 960545-7 «О внесении изменений в Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" по вопросам воспитания обучающихся» // Система обеспечения законодательной деятельности. URL: <https://sozd.duma.gov.ru/bill/960545-7> (дата обращения: 25.05.2020)
3. *Панарин А.С.* Философия политики. М.: Изд-во МГУ, 1996. 326 с.
4. *Von Weizsäcker E.U., Wijkman A.* Come on! Capitalism, Short-termism, Population and the Destruction of the Planet. Springer Science+Business Media LLC, 2018. URL: [https://batrachos.com/sites/default/files/pictures/Books/Weizsacker\\_Wijkman\\_2018\\_Come%20on.pdf](https://batrachos.com/sites/default/files/pictures/Books/Weizsacker_Wijkman_2018_Come%20on.pdf) (accessed: 25.05.2020)

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.37.26.060

**Кривенькая М.А.**,  
кандидат филологических наук,  
директор Центра регионоведения  
и гуманитарно-образовательного сотрудничества,  
доцент кафедры культурологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
ma.krivenkaya@mpgu.su

### **«Ок, Гугл, кто я?»: молодежь о множественности идентичности в виртуальности и реальности**

*Аннотация:* статья представляет анализ результатов анкетирования и исследовательско-проектных работ студентов, который отражает спектр отношения обучающейся молодежи к возможностям проявления множественности своей идентичности в разных средах и на разных уровнях. Анализ производится на семантическом, семиотическом и прагматическом уровнях. В статье обозначены зоны рисков, связанных с коммуникативным поведением в виртуальной реальности, акцентируется феномен так называемой «ускользающей социализации», сравниваются варианты группового и средового отождествления. Затрагиваются вопросы отношения студентов к экстремальности самовыражения в условиях прозрачности информационных маршрутов и осознания ими степени свободы и ответственности в условиях пограничья реального и виртуального пространства.

*Ключевые слова:* цифровая социализация; коммуникативное поведение; социализация; виртуальная коммуникация; множественность идентичности; виртуальная реальность; цифровое пространство.

DOI 10.37492/ETNO.2020.37.26.060

**Marina Krivenkaya**,  
Ph.D. in Philology, Director of the Center for Regional Studies  
and Humanitarian-Educational Cooperation,  
Associate Professor of the Department of Culturology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
ma.krivenkaya@mpgu.su

## "OK, Google, who am I?": Young People about Multiple Identities in Virtuality and Reality

**Abstract:** the article presents an analysis of the results of questionnaires and student research works, which reflects the spectrum of attitudes of the youth to the possibilities of manifestation of the multiplicity of their identities in different environments and at different levels. The analysis is carried out at the semantic, semiotic, and pragmatic level. The article identifies the risk zones associated with communicative behavior in virtual reality, emphasizes the phenomenon of the so-called “escaping socialization”, and compares the options for group and environmental identification. It touches on the students’ attitude to the extremes of self-expression in the conditions of information routes transparency and their awareness of the degree of both freedom and responsibility on the borderline of real and virtual space.

**Keywords:** digital socialization; communicative behavior; virtual communication; plurality of identity; virtual reality; digital space.

Анкетирование – довольно распространенный метод сбора эмпирических данных в исследованиях социокультурной самоидентификации. Этот популярный вид опроса активно применяется и во время практических занятий со студентами по тематике коммуникации в реальной и виртуальной среде. Он дает богатый материал для анализа идентификационной структуры личности и служит отправной точкой для разговора об осознании феномена множественности идентичности и его проявлений в реальном и виртуальном пространстве.

Типичное задание, которое дается студентам в онлайн-режиме, – написать за небольшой временной отрезок «десять я», желательно в виде односложной номинации существительным в именительном падеже. Respondентами на регулярной основе в ходе учебного процесса выступают студенты разных курсов и направлений подготовки Московского педагогического государственного университета, а также студенты и обучающаяся молодежь из других российских и зарубежных вузов, участвующие в опросах в ходе мероприятий в рамках дополнительного образования.

Материалом для исследования стали более 400 опросных листов. Материалы письменных опросов дополнены фиксированными результатами устных дискуссий, обычно сопровождающих анкетирование

студентов. Анализ полученных данных проводился посредством методов экспериментальной семантики и корреляции.

При проведении анализа мы исходили из того, что социокультурная самоидентификация является самостоятельным уровнем идентификационной структуры личности и включает в себя этническую, конфессиональную, гражданскую, цивилизационную и региональную виды самоидентификации [4, с. 7]. Однако в контексте заявленной темы нас интересуют не структурные характеристики процесса и/или результата самоидентификации, а осознание ее молодыми людьми во всей совокупности свойств, обеспечивающих множественную репрезентацию в реальной и виртуальной среде.

В данной статье представлены результаты анализа множественности идентичности на трех уровнях: семантическом, семиотическом и прагматическом. На семантическом уровне изучался корпус номинативных единиц, референция которых указывает на рефлекторное отождествление себя студентами-респондентами. На семиотическом уровне рассматривались результаты категоризации определения ими своей принадлежности, в основном по линии индивидуально-групповой корреляции. На прагматическом уровне выявлялась функциональная составляющая самоидентификации, прежде всего с точки зрения удобства использования вариативности своих «я» в разных средах и с разными целями.

Анализ семантической репрезентации себя респондентами в ходе опроса показал, что, вне зависимости от вида заявленной самоидентификации, эта репрезентация демонстрирует *семантическую неустойчивость*. Номинативный ряд в опросниках студентов включает никнеймы, прозвища, клички, псевдонимы, сокращения, учетные записи, логины, разные способы визуальной номинации, самыми распространенными из которых являются аватарки, индексы, нумераця и т. д. Семантическая неустойчивость множественности идентичности проявляется в одновременной репрезентации себя разным номинативным способом, в быстрой смене способов номинации, а также, что особенно важно в контексте заявленной темы, в беспрепятственном проявлении множественности идентичности в параллельной номинации в реальной и виртуальной среде.

Анализ восприятия студентами множественности своей идентичности на семиотическом уровне демонстрирует *альтернативную категоризацию*. Это прослеживается и в механизме отождествления себя,



и в способах построения мыслительного конструкта или схемы отождествления [1], в активном использовании аналогий и подобий и др.

На семиотическом уровне самоидентификация – это прежде всего понимание и осознание *истинности «я»*. Для молодежи это сводится к разнообразию способов самовыражения в реальной и цифровой среде. В нахождении спектра этих способов и в умении оперировать им отражается прагматика множественной самоидентификации «цифровых аборигенов».

Опорным на уровне прагматики традиционно является вопрос «*Где мы настоящие – в реальности или в сети?*». В контексте обсуждаемого создается впечатление, что вопрос этот, так часто встречающийся в статьях на тему коммуникативного поведения молодежи, а в повседневной жизни более других волнующий педагогов и родителей, для самой молодежи не представляет особого интереса. Они считают, что, во-первых, сред гораздо больше и, во-вторых, нет оснований для противопоставления именно этих двух [3, с. 54].

Способы репрезентации себя обнаруживают некую «свободу передвижения» в границах нормированности осмысления социальной действительности. «В мире виртуальном все границы размыты. В виртуальном мире институты есть, но их функции ограничены, и они не мешают перемещаться поверх границ институтов» [2, с. 400].

Восприятие реальности как категории сопряжено с ее соотношением с тем, что считается истинным, достоверным, объективным, существующим [6, с. 61]. Если принять во внимание, что реальность сопряжена с объективностью с точки зрения восприятия, то встает вопрос о том, насколько современные «цифровые аборигены» реально воспринимают свое пребывание, нахождение, активность, психологическое и эмоциональное ощущение себя в виртуальности, переживают проявления себя в цифровом пространстве.

Наделение окружающей действительности значениями и есть отчасти репрезентация человеком реальности. И, благодаря этой способности человека приписывать смыслы и значения объектам окружающего мира, из одной реальности вырастает множество «реальностей» [6, с. 62]. В данной логике между виртуальной и реальной средой стирается граница – хотя бы потому, что обе они выступают пространством, где объекты и явления наделяются значениями. Можно сказать, что молодые люди справляются с обнаружением своей идентичности, следуя простой формуле: «*где я – там и реальность*».

Если исходить из того, что представление о себе меняется каждый раз, как только происходит встреча с другим, то каждую встречу с другим «я» в процессе очередной самоидентификации можно считать новым актом самоидентификации, связанным с когнитивным процессом категоризации самого себя, означиванием себя. В этом процессе большое значение играет имплицитный пласт, связанный с предшествующими актами самодентификации и, одновременно, новый акт узнаваемости себя по ту сторону экрана компьютера или иного гаджета.

Об этом процессе нам напоминает и этимология самого слова никнейм – в оригинале «an eke name», что на староанглийском означает «другое имя». Что же скрывается за этим другим именем – «другой я» или «анти я»? Приблизиться к пониманию этого помогает анализ ответов студентов на вопрос, который в анкете или устной дискуссии формулируется в более доступной форме: «*Что вам дает общение в виртуальном пространстве?*». Все разнообразие ответов можно сгруппировать по двум категориям: первая аккумулирует спектр ответов в группу «Облегчает поиски путей самореализации и расширяет территорию свободного поиска», вторая – в группу «Помогает ощущать постоянную связь людей друг с другом».

Первая категория объединяет такие ответы, как: «Предоставляет возможности для удовлетворения интересов», «Открывает разнообразные презентационные площадки», «Представляет большой спектр визуальных средств самопрезентации», «Являет собой безграничный творческий дисплей» и др. Вторая категория включает ответы, типичными примерами которых являются: «Оказывает помощь в поиске новых друзей», «Открывает новые пути общения», «Расширяет аудиторию единомышленников», «Нивелирует значение физического расстояния», «Стирает границы пространства и времени» и т. д.

На основании данных ответов можно сделать вывод о прагматике множественности идентичности, которая для молодежи выражается в ее *коммуникативной рациональности*. Все ответы демонстрируют также концентричность при построении образа самого себя во всем его разнообразии и вариативности, а также размытость границ своего «я».

Следование принципу коммуникативной рациональности имеет как свои преимущества, так и недостатки. Последние находят выражение в рисках, связанных с коммуникативным поведением в условиях пограничья реальной и виртуальной среды. Таким образом, встает проблема границ свободы и ответственности.

Данная проблематика находит свое выражение в ответах студентов на вопросы, которые формулируются нами следующим образом: *«Как и когда зона выражения талантов и способностей становится: – зоной проявления анти-я и альтернативной индивидуальности; – местом, где происходит поиск пограничья хорошо/плохо; – определяются крайние предела нормы»*.

Пределы нормы, как правило, определяются по линии разделения дихотомии хорошо/плохо. Для подавляющего большинства респондентов-представителей молодежи поведенческая норма при нахождении в виртуальной реальности определяется постоянным пребыванием в зоне комфорта. Следствием этого является состояние, которое получило название *«ускользающей социальности»*. Это состояние, когда любой объект мира при его постоянно повторяющейся номинации может стать определенного рода социальной конструкцией [6, с. 61]. В таких условиях особую роль играют поведенческие установки, сформированные на устойчивых представлениях о том, что такое хорошо и плохо, и на представлении нормы как нравственного императива.

Новые формы виртуальной коммуникации, регулярно генерируемые в интернет-пространстве, к сожалению, способствуют изоляции и индивидуализму современных молодых людей. Активные пользователи интернета из нашей целевой аудитории не отрицают недостатка прямого, непосредственного человеческого общения, правда, не противопоставляя его виртуальному. Итоги дискуссий показывают, что большинство респондентов достаточно умны, чтобы не оценивать свою жизнь по интерфейсу в сети, и считают, что немало пользователей скрывают свои проблемы и самоутверждаются, выставляя в сети «благополучные» данные.

Поиски ответов на данные вопросы неминуемо приводят нас к глобальному разговору о том, что представляет собой свобода в цифровом пространстве – чем определяется и, главное, как контролируется индивидуальная ответственность каждого за свое поведение в виртуальной среде. По итогам дискуссий по этим вопросам со студентами из России и других государств, стало очевидным, что для российской обучающейся молодежи приоритетным в общении в интернет-пространстве является расширение пределов свободы способов самовыражения и видов деятельности. Представители же европейских стран, например, Германии, Нидерландов, говорят, их тревожит тот факт, что виртуальное пространство очень легко становится зоной вседозволенности [3, с. 57].

Прозрачность и перекрестье информационных маршрутов в интернет-пространстве, по общему согласию, должны заставлять пользователей продумывать свои действия в виртуальной среде с учетом «цепочки последующих кликов». Соответственно этому возникает необходимость корректировать и информационное наполнение, и коммуникативное поведение на несколько шагов вперед, что, несомненно, является фактором, требующим определенной степени ответственности.

Все молодые люди подчеркивают, что для них важна цифровая социализация. При этом в условиях якобы безграничных возможностей реализации права выбора подчеркивается возрастающая степень ответственности за индивидуальную поведенческую траекторию в цифровой среде.

На данном витке рассуждений от молодежной аудитории уместно вернуться в область прагматики восприятия множественности идентичности и сконцентрировать внимание на вопросе «*Что является приоритетным в определении идентичности в разных средах?*». В определенной степени он возвращает нас к вопросу о том, где мы настоящие. Однако с учетом признания с семиотической точки зрения множественности самой реальности постановка вопроса не является простым его повторением на новом уровне.

Спектр ответов на этот вопрос позволяет сгруппировать их по принципу антитезы: с одной стороны, это «расширение пределов свободы способов самовыражения и видов деятельности» и, с другой стороны, «ограничение зоны вседозволенности». Однако, при признании положительной коннотации последнего, обе эти возможности представляются студентами как естественное состояние выбора, они существуют в нем вне зависимости от среды и степени ее реальности.

Итак, прагматика ощущения и реализации множественности идентичности для молодых людей выражается в отождествлении себя с группой, а не со средой на уровне семантическом, избегании экстремальности самовыражения на уровне семиотическом и поведенческом, следовании принципу коммуникативной рациональности на уровне общей функциональности. Подводя итог анализа сформулированных самым разным образом ответов на вопросы в ходе анкетирования и устных дискуссий, можно предположить, что основной проблемой самоидентификации личности в целом, и прагматикой множественности идентичности, в частности, является *угроза конфликтной самоидентификации*, содержащей потенциальный конфликт между различными видами социокультурной

самоидентификации [4, с. 7]. Отрадно, что и сами молодые люди, оценивая свою множественную идентификацию, используют оценочную лексику, оперируют такими категориями, как достоинство, ответственность, нравственные ценности. В этом контексте приходится признать, что заданные в начале статьи три уровня анализа множественности идентичности требуют дополнения – метауровня, на котором молодежь готова достойно решать задачи нравственного порядка в этическом и культурно-коммуникационном плане.

### *Литература:*

1. *Бразговская Е.Е.* Семиотика идентичности / Вестник Пермского университета. 2014. № 4 (28). С. 108–115.

2. *Дацюк С.А.* Теория виртуальности. Киев, 2008. 470 с. URL: <http://www.uis.kiev.ua/xyz/tv.htm> (дата обращения: 14.09.2019).

3. *Кривенькая М.А.* Молодежь о цифровой социализации: единение и одиночество в сети // Этнодиалоги: научно-информационный альманах. 2019. № 2 (58). С. 53–59.

4. *Малахова О.Н.* Социокультурная самоидентификация в современном поликультурном регионе: автореф. дис. ... канд. соц. наук: 22.00.06 – Социология культуры, духовной жизни. Ставрополь, 2009. 22 с.

5. *Попова Н.Н.* Этнокультурная самоидентификация старшеклассников в образовательном процессе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. СПб., 2006. 22 с.

6. *Труфанова Е.О.* Ускользящая реальность и социальные конструкции // Философия науки и техники. 2017. Т. 22. № 1. С. 61–77.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.25.38.061

**Михайлова Л.Б.,**  
кандидат философских наук, доцент;  
доцент кафедры теологии,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
lb.mikhajlova@mpgu.su

## **Религиоведческая подготовка как атрибут профессиональной компетентности современного педагога**

*Аннотация:* статья посвящена проблеме формирования религиоведческой компетентности в системе государственного высшего педагогического образования. Автор обосновывает приоритетность религиоведческого подхода к изучению религии в светских школах и вузах в условиях современного постсекулярного общества. В качестве оптимальной дисциплины, формирующей профессиональные навыки работы в поликонфессиональной аудитории, рассматривается философское религиоведение с элементами теологического знания.

*Ключевые слова:* философское религиоведение; теология; светский характер образования; религиоведческая компетентность педагога; толерантность; постсекулярность.

DOI 10.37492/ETNO.2020.25.38.061

**Larisa Mikhaylova,**  
Ph.D., Associate Professor;  
Associate Professor of the Department of Theology,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
lb.mikhajlova@mpgu.su

## **Religious Studies as an Attribute of Professional Competence of a Modern Teacher**

*Abstract:* the article is devoted to the problem of formation of religious competence in public higher teacher education. This paper substantiates the priority of religious studies approach in teaching religions at secular schools and in institutions of higher education in today's postsecular world. Philosophical religious studies with the elements of theological knowledge are considered as the discipline which forms professional skills in multiconfessional society.

**Keywords:** philosophical religious studies; theology; comparative secular education; teacher's competence in religious studies; tolerance; postsecularism.

Поиск индивидуальной и коллективной социокультурной и этнорелигиозной идентичности является одной из доминирующих тенденций в развитии современного российского общества. Обостренное восприятие религиозно-конфессионального, мировоззренческого и этнокультурного многообразия обусловлено, с одной стороны, реакцией на унифицирующие и глобализирующие процессы в динамике современного мира, а с другой стороны, – неизбежно утрированным переживанием перехода от секулярно-атеистической идеологии советского прошлого к реалиям сегодняшней постсекулярной действительности.

Не приходится удивляться тому, что в современном образовательном пространстве, представляющем собой своеобразную проекцию всего российского общества, достаточно ясно сформирован запрос на поиск социокультурной и этноконфессиональной идентичности. В школьных классах и студенческих аудиториях выпускников педагогических вузов встречается полиэтническая, поликонфессиональная, полимировоззренческая аудитория. Современный педагог должен быть готов к этой встрече вне зависимости от конкретного предмета, который он собирается преподавать – будь то физика, биология, география, окружающий мир, литература или обществознание.

Понятно, что чем больше ученики доверяют учителю, тем больше вероятность того, что они будут говорить с ним не только о теме урока (в конце концов, общение с учениками не заканчивается со звонком), но захотят поговорить о важном: о смысле жизни, о ценностях, о терпимости и нетерпимости, о своих и чужих, о смерти, о Боге и религии. Современный учитель не должен бояться и избегать этих разговоров.

Давайте посмотрим вокруг: религия давно уже перестала быть чем-то запретным и периферийным, она активно возвращается в жизнь и структуру российского общества, возрождает во многом утраченные религиозно-культурные традиции и социальные институты. Сегодня религия уже не может быть тем частным делом, которое не связано с публичной сферой. Она неизбежно становится темой дискуссий и споров, осваивает телевидение и интернет, расширяет границы своего влияния и уверенно завоевывает образовательное пространство: от дошкольных

форм (например, конфессиональных групп или даже целых детских садов) до высших учебных заведений и аспирантур.

Таким образом, очевидно, что необходимость включения знаний о религии в стандарты педагогического образования обусловлена потребностями современного российского общества и социальными требованиями к профессиональной компетентности педагога. Приходится признать, что в ряде случаев для оптимального разрешения проблемных ситуаций и спорных вопросов, возникших на религиозно-конфессиональной почве, учителю не хватает не профессиональных педагогических навыков и умений, а элементарной религиозоведческой компетентности.

Во многом осознавая востребованность знаний о религии не только в религиозно-конфессиональных учебных заведениях, но и в системе государственного светского образования, современное педагогическое сообщество спорит не о том, нужно ли говорить о религии и религиях в рамках специальных учебных курсов, а о том, как это делать. С помощью каких подходов, дисциплин и методик реализовывать эту часть образовательного процесса? Сегодня мы видим в структуре высших учебных заведений теологические и религиозоведческие кафедры и даже факультеты, призванные найти ответы на эти вопросы.

Эффективное решение этих задач невозможно без предварительной научно-теоретической разработки проблемы, в частности, уточнения основного понятийного ряда. Определение смысловых полей таких категорий как «светское образование», «религиозное образование», «постсекулярность» позволит избежать неоправданных смещений, подмен или механических переносов образовательных программ конфессиональных учебных заведений в светские вузы и наоборот. Религиоведческие и теологические дисциплины, ориентированные на современное поликонфессиональное студенчество и моноконфессиональную аудиторию специально отобранных слушателей, не могут быть одинаковыми. Они призваны реализовывать определенно разные цели и решать во многом разные задачи.

Для научно обоснованной и педагогически успешной разработки образовательных стратегий в области формирования религиозоведческой компетентности современных учителей необходимо разобраться с целым комплексом проблем: от неопределенности отождествления или разграничения понятий «теология» и «богословие» до преодоления стереотипов массового сознания (например, употребления понятий «вера» и «духовность» исключительно в религиозном контексте).



Магистральным направлением современного научного знания о религии должна стать ясная демаркация религиоведения и конфессионального теологического знания (все же не будем забывать, что существование внеконфессиональной теологии – вещь практически невозможная). Это разграничение должно коснуться как академической науки (определения специфики предметных областей, методов анализа и способов рефлексии), так и сферы образования: теология (богословие) как базовая дисциплина для конфессионально ориентированных учебных заведений, и философское религиоведение – для светских вузов и школ, как правило, многонациональных и поликонфессиональных.

Вместе с тем предельная демаркация не означает невозможности продуктивного междисциплинарного синтеза религиоведения и теологии в современном образовательном пространстве. Формирование религиоведческой компетентности светского педагога должно начинаться с освоения базовой дисциплины, сочетающей в себе философское религиоведение с элементами теологических знаний, но с опорой на принципы мировоззренческого и гносеологического (эпистемологического) нейтралитета, системности и репрезентативности. В ходе освоения философского религиоведения студенты должны получить основные знания о религии и религиях, а также освоить навыки работы в поликонфессиональном обществе. Эта дисциплина не имеет миссионерско-катехизаторской направленности, но, в определенной степени, решает задачи формирования социокультурной идентичности.

Именно философское религиоведение, в отличие от истории религии и конфессионально ориентированной теологии, прежде чем говорить о конкретных религиях, позволяет обсудить те теоретические проблемы, которые волнуют сегодня не только современное студенчество, но и стремительно взрослеющих школьников. Философское религиоведение предлагает учителю и ученику совместный поиск ответов на вопросы о том, как соотносятся понятия «наука» и «религия», «вера» и «знание», «религия» и «вера», «религия» и «церковь», «церковь» и «секта»; что такое «внеконфессиональная религиозность» и «религиозная идентичность»; какие нормы, ценности и идеалы являются общими для разных религий; что такое религиозный фундаментализм и модернизм; какие права верующих и неверующих защищают законы нашей страны. В ходе учебного процесса перечень этих вопросов всегда может быть актуализирован и оперативно скорректирован с учетом реалий современного мира.

Такая опора на систематизированное и концептуализированное теоретическое знание позволит уйти от механического усвоения разрозненного фактологического материала, сместив акценты в область понимания, развития критического мышления и стимулирования самостоятельной аналитической деятельности. Только сформировав теоретическое основание, можно переходить к анализу конкретно-исторического и культурологического материала, связанного с основными мировыми и национальными религиями.

Философское религиоведение в качестве обязательной базовой дисциплины, может быть дополнено (а не заменено!) комплексом факультативных дисциплин, углубляющих знания о той или иной религиозной традиции с элементами просветительско-катехизаторской деятельности, опирающейся на конфессиональные основания. Эту роль может взять на себя теология как модульная факультативная дисциплина, ориентированная на углубленное изучение и приобщение к конфессионально определенной религиозной традиции. По своему статусу в учебном процессе такие дисциплины могут быть только факультативными, так как они ориентированы на формирование определенной религиозно-мировоззренческой идентичности.

Не будем упрощать ситуацию, апеллируя к закрепленному российскими законами светскому характеру образования, запрещающему религиозный и любой другой идеологический и мировоззренческий прессинг. Законы РФ запрещают обучение религии, в том числе миссионерскую и катехизаторскую деятельность в светских школах и вузах, только в рамках основных (то есть обязательных) образовательных программ, но разрешают ее в качестве факультативных дисциплин.

Вместе с тем нельзя упускать из виду тот факт, что современное студенчество, так же, как и современное российское общество, – это не только представители разных национальностей, религий и конфессий, но и сообщество людей, принадлежащих к разным типам мировоззрения. Ясно осознаваемая собственная точка зрения в сочетании с уважительным отношением к иным мировоззренческим позициям – важнейшая составляющая духовного и нравственного здоровья человека в современном постсекулярном мире, где ни одна из форм мировоззрения не может претендовать на абсолютное господство. Поэтому формирование у новых поколений педагогов и ученых здорового критического мышления, позволяющего вести продуктивные дискуссии по самому широкому спектру проблем современности, в том числе касающихся религии и церкви,

умения конструктивно и плодотворно работать в совместных проектах с представителями других религий и конфессий, типов мировоззрения, этносов и культур – залог успешной реализации образовательных стратегий, устремленных в будущее.

\* \* \*

**DOI 10.37492/ETNO.2020.57.18.062**

**Макаренко О.А.,**  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры культурологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
oa.makarenko@mpgu.su

## **Формирование исламской идентичности в неисламской среде**

*Аннотация:* в статье дан анализ проблемы исламской идентичности в религиозном и культурном плане. Проводится анализ особенностей формирования идентичности в условиях неисламской среды. Определена роль исламских институтов в работе по формированию идентичности на базе религиозной терпимости. Определены возможные пути преодоления данной проблемы.

*Ключевые слова:* исламская идентичность; неисламская среда; иерархии идентичностей в исламе; самовоспроизводимость и институциональность исламской социальной системы; ислам в России.

**DOI 10.37492/ETNO.2020.57.18.062**

**Oleg Makarenko,**  
Ph.D., Associate Professor  
of the Department of Culturology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
oa.makarenko@mpgu.su

## Formation of the Islamic identity in a non-Islamic environment

**Abstract:** the article analyzes the problem of Islamic identity in religious and cultural terms. The article analyzes the situation of identity formation in a non-Islamic environment. The role of Islamic institutions in the formation of identity based on religious tolerance is defined. Possible ways to overcome this problem are identified.

**Keywords:** Islamic identity; non-Islamic environment; hierarchies of identities in Islam; self-reproducibility and institutionality of the Islamic social system; Islam in Russia.

*Скажи: «О неверующие! Я не поклоняюсь тому, чему поклоняетесь вы, а вы не поклоняетесь Тому, Кому поклоняюсь я. Я не поклоняюсь так, как поклоняетесь вы (или тому, чему поклоняетесь вы), а вы не поклоняетесь так, как поклоняюсь я (или Тому, Кому поклоняюсь я). У вас есть ваша религия, а у меня – моя!»*  
*Священный Коран, 109:1–6*

В чем секрет актуализации проблемы «исламской идентичности» и повышенного интереса к ней в современном обществе? Обращаясь к практике, следует привести слова Главы совета муфтиев Российской Федерации и председателя президиума Духовного управления мусульман европейской части России шейха Равиля Гайнутдина: «... по прогнозам специалистов, в чьей компетентности мы не сомневаемся, через полтора десятка лет до 30% населения России будут составлять мусульмане» [4]. Можно оспаривать данный тезис, но реальность на улицах городов РФ говорит о его истинности.

Основания, доказывающие истинность тезиса:

1. Рост числа представителей исламской религиозной культуры и последователей ислама в традиционно неисламских территориальных и культурных образованиях, например, это миграционные процессы в Европейском союзе, рост числа мигрантов из стран постсоветского пространства в Российской Федерации, дисбаланс в материальном благополучии регионов нашего государства как фактор миграционных процессов внутри государства и перемещение представителей исламской культуры в неисламские регионы одного государства, находящий свое отражение

даже на уровне медицинского обеспечения Москвы и Республики Дагестан.

2. Тенденция «реисламизации», когда этническая группа или индивид, социализировавшиеся в «безрелигиозной» и мультикультурной среде, возвращаются в традиционную культурную среду, основой которой является религиозная принадлежность с заметной долей возможной религиозной радикализации.

3. Принятие ислама представителями других конфессий и социальных групп.

Вывод из данного тезиса следующий: ислам – самоподдерживающаяся и самовоспроизводимая культурная система в рамках религиозного института. Число последователей, идентифицирующих себя с исламской культурной традицией, увеличивается. *«Абсолют ислама самодостаточен; абсолютная правда самодостаточна...»* [3, с. 344].

Вопросы формирования «исламской идентичности» являются объектом изучения и споров научного сообщества, политиков, религиоведов и институтов гражданского общества. Прямых и односложных ответов на эти проблемные вопросы не существует, это надо признать и принять. Что мы понимаем под «исламской идентичностью», в какой плоскости она находится? Ответ на этот вопрос следует искать в предположении о существовании «христианской идентичности» (не дихотомии как противоположности, а параллельно существующей идентичности, это принципиальное уточнение, в связи с условием их культурного дополнения и внутреннего социального взаимодействия). Возможный ответ находим в христианской догматике об уподоблении человека Богу: «И сотворил Бог человека по образу Своему, по образу Божию...» (Бытие, 1:27) В исламе отсутствует уподобление человека Богу по подобию. Приведенное сравнение понятий «идентичность» исходит из допущения, что определяющим двух культурных идентичностей является религиозная составляющая, что по сути верно.

Необходимо также рассмотреть идентичность не только в узкорелигиозном, догматическом понимании, но и в качестве продукта социального и культурного действия, в его значении как полного или частичного совпадения ценностных установок и ориентиров, причисления индивида к определенной социальной общности, обладающей самосознанием и формирующей его.

Еще один фактор, имеющий свое собственное место в феномене «исламской идентичности», – существование определенной иерархии

идентичностей, так как любой человек принадлежит к нескольким культурным группам. Условно можно выделить структуру иерархии для ислама: вера, течение, мазхаб, этническая группа. Последняя выделенная мной категория в действительности часто является основой формирования религиозных институтов в исламе и культурных особенностей обрядового характера, действующих по принципу «свой-чужой» (например, зикр). *«Образования групп, имеющих защитный характер, каждая из них стремится к достижению самосознания, на базе которого упрочивается солидарность и борьба за выживание одновременно с борьбой против других таких же групп»*, – отмечает И. Валлерстайн [2, с. 10].

Следует сделать еще одно допущение: понятие идентичность и самоидентификация в условиях иной культурной среды есть конфликт, явный и (или) латентный, внешний и (или) внутренний. В связи с этим рассматривать исламскую идентичность в неисламской среде следует подобным образом. Ф. Барт пишет: *«Принадлежность к группе, идентифицируемой как теми, кто в нее входит, так и теми, кто в нее не входит, конституирует категорию, отличную от других категорий того же порядка»* [1, с. 10–11]. За подтверждением тезиса можно обратиться и к цитате из Священного Корана, приведенной в эпиграфе к статье.

Итак, отметим следующее:

- идентичность невозможна без самовоспроизводимости и институциональности социальной системы;
- необходимо существование иерархии идентичностей;
- идентичность невозможна без ценностных установок, культурных ориентиров, искусственного конструирования, например, в рамках политической системы (религиозные институты отнесены к институтам гражданского общества политической системы);
- идентичность есть конфликт, учитывая, что *«конфликт служит установлению и поддержанию самотождественности и границ обществ и групп. Конфликт с другими группами способствует также упрочению и подтверждению идентичности группы и сохранению ее границ в отношении окружающего социума»* [5, с. 59].

Рассмотрим возможные причины конфликта формирования исламской идентичности в неисламской среде:

- отсутствие единой институциональности исламских религиозных организаций;

- первичность и вторичность проявления культурных образцов (доминирование неисламской культуры – светской и религиозной);
- влияние на представителей исламской культуры нововведений (*бида*), распространенных на «неисламской» территории проживания;
- разница между правовыми и культурными нормами (между шариатом и светскими правовыми нормами);
- внутреннее состояние неудовлетворенности культурного и материального характера;
- различные аспекты повседневного внешнего воздействия.

Это те негативные факторы, которые необходимо решать в рамках «исламской идентичности» и межкультурного диалога в условиях появления новых культурных пространств (например, *махалля* – существующей объективной реальности европейских городов и культуры).

Для эффективной работы по формированию исламской идентичности следует использовать системный подход, представляющий собой совокупность нескольких основных подсистем и задач. К ним можно отнести работу различных социальных институтов, включая государственные и исламские религиозные структуры, образовательные организации (государственные и частные), духовные управления и диаспоры, способствующие безболезненному «вхождению» мусульман в новую среду. Для этого необходимо спланировать и объединить усилия всех заинтересованных структур, выработать систему культурной и правовой адаптации мусульман к неисламской среде на основе традиционного ислама и традиционных исламских ценностей. Есть необходимость в информационно-разъяснительной деятельности в рамках воспитательного процесса и повседневного воздействия для формирования идентичности в рамках правового и культурного поля, при этом главной задачей может стать подготовка специалистов низового звена – имамов мечетей, педагогических работников, владеющих методами осуществления эффективной контрпропагандистской деятельности в молодежной среде, наиболее подверженной влиянию «псевдоислама» и религиозного экстремизма.

Необходима постоянная работа в интернете. Актуальность этого направления работы по формированию исламской идентичности неоспорима, особенно в современных условиях пандемии. Хочется отметить, что это направление активно поддерживается Духовным управлением мусульман РФ во главе с шейхом Равилем Гайнутдином. Огромный

практический интерес представляет работа «Современная социальная доктрина ислама» хазрата Р.Р. Аббясова, первого заместителя председателя Духовного управления мусульман Московской области. Одним из практических мероприятий подобного характера, где рассматривался вопрос исламской идентичности, были курсы повышения квалификации имамов Московской области в Соборной Мечети г. Москвы. Взаимодействие с Советом муфтиев России и Духовным управлением мусульман Российской Федерации может и должна стать институциональной основой работы с российскими мусульманами.

Конечно, все предложенное в статье требует всестороннего анализа и осмысления, но поставленные вопросы могут стать основой для работы по формированию исламской идентичности в неисламской среде, недопущению религиозного экстремизма, ксенофобии, сохранения традиционной культуры ислама, понимания ислама другой культурной средой.

#### ***Литература:***

1. *Барт Ф.* Этнические группы и социальные границы. Социальная организация культурных различий. М.: Новое издательство, 2006. 200 с.
2. *Валлерстайн И.* После либерализма / Пер. с англ. Под ред. Б.Ю. Кагарлицкого. М.: Едиторал УРСС, 2003. 256 с.
3. *Грюнебаум Г.Э., фон.* Становление и особенности исламской цивилизации // Сравнительное изучение цивилизаций: Хрестоматия / Сост. Б.С. Ерасов. М.: Аспект Пресс, 1999. С. 344–356.
4. *Калюков Е., Кирьянов Р.* Глава совета муфтиев предсказал рост доли мусульман в России до трети // РБК. 04.03.2019. URL: <https://www.rbc.ru/society/04/03/2019/5c7d312f9a794786546fa2de> (дата обращения: 04.05.2020)
5. *Козер Л.* Функции социального конфликта / Пер. с англ. О. Назаровой. Под общ. Ред. Л.Г. Ионина. М.: Идея-Пресс, 2000. 205 с.

\* \* \*



DOI 10.37492/ETNO.2020.71.83.063

**Сулимов С.И.**,  
кандидат философских наук, доцент;  
доцент кафедры истории  
философии и культуры,  
Воронежский государственный университет,  
г. Воронеж, Россия,  
sta-sulimov@ya.ru

## **Псевдоморфо́за как историко-культурное явление**

***Аннотация:*** статья посвящена социально-философскому рассмотрению такого историко-культурного явления как псевдоморфо́за. Под данным термином понимается господство развитого в культурном плане общества над более молодым соседом, находящимся на более низкой ступени общественного развития. Опираясь на исследования немецкого философа О. Шпенглера и многочисленные исторические примеры, автор выделяет такие агенты эффективного создания псевдоморфо́зы как государственный язык, импортная модель образования и социальная сегрегация.

***Ключевые слова:*** псевдоморфо́за; экспансия; прозелитизм; космополитизм; культурное ренегатство.

DOI 10.37492/ETNO.2020.71.83.063

**Stanislav Sulimov**,  
Ph.D., Associate Professor;  
Associate Professor of the Department  
of History of Philosophy and Culture,  
Voronezh State University;  
Voronezh, Russia,  
sta-sulimov@ya.ru

## Pseudomorphosis as a Historical and Cultural Phenomenon

**Abstract:** the work is devoted to the socio-philosophical consideration of such a historical and cultural phenomenon as pseudomorphosis. This term refers to the dominance of a culturally developed society over a younger and more primitive neighbor. Based on the research of the German philosopher O. Spengler and numerous historical examples, the author identifies such agents for the effective creation of pseudomorphs as the state language, the import model of education and social segregation.

**Keywords:** pseudomorphosis; expansion; proselytism; cosmopolitanism; cultural renegade.

Исторический процесс немислим без встреч, столкновений, конфликтов и сотрудничества различных обществ между собой. Можно сказать, что экспансия является неотчуждаемой чертой общественного развития, хотя из этого вовсе не следует необходимость постоянных военных конфликтов между развивающимися обществами. Экспансия может протекать в различных формах, в том числе не относящихся к политике или экономике, а значит, не предполагающих материального, связанного с насилием конфликта. Например, культурная экспансия никак не связана с силовым давлением на инакомыслящих или принудительным привлечением прозелитов [3, с. 261]. Точно также и не всякая экспансия влечет за собой безусловное, тотальное поглощение одного общества другим. Гораздо чаще менее экспансивное общество оказывается в неразрывной зависимости от более экспансивного, и эта сложная, основанная на взаимном проникновении система живет по историческим меркам довольно долго. Для современного, стремящегося к глобализации мира такое положение дел – насущная реальность, и поэтому необходимо рассмотреть сущность таких «симбиотических» социальных образований, что мы и попытаемся сделать в данной работе.

Немецкий философ О. Шпенглер, подробно изучавший процесс развития и взаимодействия культур, совершил новаторский шаг: для описания длительного господства экспансивного общества над податливым соседом он применил геологический термин «псевдоморфо́за». *«Историческими псевдоморфо́зами я называю случаи, когда чужая старая культура настолько сильно довлеет над страной, что местной молодой культуре нечем дышать, и она не в состоянии не только создать свои*

*выразительные формы, но даже не приходит к полному разворачиванию собственного самосознания. Все, что поднимается из глубин молодой души, отливается в пустоты чужой жизни» [9, с. 234].*

То есть для формирования псевдоморфозы необходима не просто проникающая и прочная экспансия одного общества в адрес другого, но и то условие, чтобы доминирующий победитель был исторически старше побежденного, обладал устоявшейся материальной и духовной культурой, которую мог бы мягко или грубо навязывать более молодому в историческом и культурном смысле побежденному. Если представить, что молодое варварское общество одолеет постаревшую и обветшавшую цивилизацию, то его господство не будет прочным: скорее всего, произойдет скорая культурная ассимиляция победителей (возможно, носящая синкретический характер). История знает немало таких примеров: падение Западной Римской империи и завоевание ее провинций варварскими германскими народами, длительное господство монголов над Китаем, приведшее к полной культурной ассимиляции монгольской династии Юань, и многие другие прецеденты.

Описанная О. Шпенглером псевдоморфоза возникает при обратном соотношении сил: когда цивилизованное общество покоряет или иным способом включает в орбиту своего влияния молодых соседей. В такой ситуации культура победителей оказывается овеяна воинской славой или позолочена экономическим богатством. Не все представители подвластного общества желают стать ее прозелитами, но самые активные и предприимчивые из них быстро замечают те преимущества, которые даст им приобщение к культуре колонизаторов. В частности, приняв новый образ жизни и вербально одоблив его, такие ренегаты получают возможность войти в оккупационный истеблишмент или даже перебраться в метрополию на равных правах с ее жителями. С этого момента можно считать псевдоморфозу состоявшейся: подвластное общество в лице самых деловитых его представителей оказывается заинтересовано в присутствии властителей точно так же, как и последние – в наличии подвластных. Не будет преувеличением сказать, что политический и экономический режим псевдоморфозы в немалой степени держится на поддержке «снизу».

Какие агенты псевдоморфозы мы могли бы считать самыми ответственными, вербуемыми прозелитов быстро и неотвратно? В качестве примеров действенных и, наоборот, бесполезных механизмов построения

псевдоморфозы обратимся к различным эпохам и обществам, чтобы подчеркнуть универсальность описываемых приемов.

Одним из самых действенных способов сделать прозелитов лояльными и вовлечь их в обслуживание государственных механизмов господствующего общества является распространение языка метрополии. Речь идет не о прямом навязывании, а о признании его единственным официальным языком делопроизводства. Знающие лишь родной язык представители общества-прозелита оказываются как бы немыми: не могут представлять собственные интересы в судах, беспомощны при составлении коммерческих договоров, да и на рынке труда их положение оставляет желать лучшего [7, с. 200]. Зато освоившие язык титульного общества прозелиты вполне могут занимать ответственные административные должности и вести с «хозяевами» бизнес, что дает им основания превозноситься над своими соотечественниками, не пожелавшими изучать иные языки, кроме родного.

Поддержание псевдоморфозы при помощи навязывания языка центра периферии успешно применялось греко-македонскими завоевателями в эллинистическую эпоху на территории стран Леванта. Отечественный исследователь Л.С. Васильев отмечает: *«Каждая из стран была поделена на две неравные части: на эллинистические или, во всяком случае, заметно эллинизированные города и крупные поселения и на мало связанную с ними периферию, получившую наименование “хора”. <...> Всех жителей этих центров, независимо от их происхождения (а новые эллинского типа городские поселения начали быстро осваиваться наиболее активными мигрантами из восточных стран, будь то евреи, армяне, сирийцы, персы и многие-многие другие), вскоре стали именовать “эллинами”»* [2, с. 339].

Доступ в города получили только те туземцы, которые освоили греческий язык. Их действительно именовали «эллинами», как и этнических греков, назначали на военные и чиновные должности, но и образ жизни этих «новых эллинов» претерпел изменения в пользу греческого влияния. К примеру, таможенный чиновник в Александрии или Антиохии тех времен одевался по греческой моде, составлял документы и обращался к подчиненным исключительно по-гречески, а досуг проводил в театре. Сирийский или египетский крестьянин, даже если состоял с ним в кровном родстве, вряд ли бы смог узнать такого культурного ренегата при случайной встрече на базаре. Ради делового успеха активным прозелитам порой даже приходилось трансформировать свои традиционные имена на

привычный господствующим иностранцам лад. Например, эллинистический историк халдейского происхождения Бел-уцур был вынужден подписывать свои сочинения («Вавилонская история») как Берос, чтобы греческий читатель не заподозрил в нем чужака. Аналогично поступил и египетский историк Мер-не-Джхути, подписавший свою «Египетскую историю» как Манефон. Нелишне будет отметить, что в наши дни аналогичная языковая экспансия проводится на просторах интернета, в котором негласно господствует английский язык.

Другой действенный метод создания прочной псевдоморфозы – насаждение в подвластных краях образования образца метрополии. Например, на едином для центра и периферии рынке труда считаются законными только дипломы вузов метрополии, а для привлечения в них студентов-прозелитов чаще всего достаточно объявить специальные квоты. Иногда такая псевдоморфоза в сфере образования оказывается благотворной. Например, если подвластное общество до вовлечения в орбиту чужого влияния не имело собственной системы образования или письменности, то даже организация завоевателями церковно-приходских школ станет для него безусловным благом. Примерами такой «школьной» экспансии можно считать деятельность православной Церкви во время освоения русскими первопроходцами Сибири и аналогичные шаги, предпринимаемые францисканцами и иезуитами в Новом Свете. К примеру, свт. Филофей (Лещинский) в бытность свою тобольским митрополитом (занимал кафедру в 1715–1721 гг.) организовал для местных жителей начальное образование и даже допустил их в ряды православного клира: *«Из детей инородческих выбирались способные мальчики и посылались в мужские монастыри и архиерейский Тобольский дом. Там учили их грамоте и Закону Божию, готовя их к священническому званию»* [6, с. 153].

Католические монахи в Новом Свете пошли дальше своих православных коллег, ведя преподавание не по-испански, а на местных языках и по латыни, таким образом, не настаивая на немедленной лингвистической интеграции местных жителей в колониальное общество. Католики в своем желании преподавать индейцам европейские науки дошли до того, что уже в первой половине XVI в. ими был открыт в Мексике университет для знатной ацтекской молодежи: *«...в 1534 г. вице-король Антонио де Мендоса и архиепископ Сумаррага создали колехио Санта-Крус-де-Тлетелолько для мужских отпрысков индейской знати, где те фактически проходили университетский гуманитарный курс»* [5, с. 52].

К сожалению, нередко стремление распространить «просвещение» превращается в инструмент насильственной ассимиляции. Например, приглашенные в XVI в. в Польшу и Литву иезуиты принялись повсеместно открывать католические школы и вербовать белорусских и литовских юношей в Краковский университет, даже не поинтересовавшись наличием местных образовательных учреждений. Результатом такой недалёковидности стал длительный конфликт между католическими учебными заведениями и школами православных братств, подвергшихся незаслуженной дискриминации [8, с. 343–344].

Одним из самых эффективных методов построения псевдоморфозы является религиозная экспансия, если только она осуществляется ревностными пастырями, а не формальным законодательством. Если подвластное общество проникнется теми же религиозными идеалами, что и общество властителей, то его члены сами, без принуждения и финансовой и карьерной приманок примутся копировать и поддерживать его политические структуры. Если даже господствующая культура придет в упадок или государство-гегемон потеряет политический контроль над подвластной периферией, то духовная близость приведет к прочному союзу вчерашних прозелитов с бывшими «господами». Так было в Западной Римской империи, после падения которой варварские вожди и короли не раз приходили на помощь великому понтифику несуществующего государства. Похожим образом складывались отношения Киевской Руси и Восточной Римской империи с той лишь разницей, что византийцы никогда не господствовали над долиной Днепра в политическом смысле, и поэтому их государственные учреждения не были знакомы русским. Однако константинопольский патриарх сохранял в глазах своей северной паствы непререкаемый авторитет вплоть до Стоглавого Собора (1551 г.).

Распространение религии силами энтузиастов-миссионеров всегда идёт медленно, но зато дает прочные результаты, буквально выстраданные совместными усилиями пастырей и их паствы. Иначе события развиваются, если религия «господ» навязывается в законодательном порядке, под угрозой поражения иноверцев в правах или даже преследования. Примером такого недалёковидного и агрессивного шага является последовавший за Кревской унией (1385 г.) закон литовского князя Владислава Ягайло от 1387 г. *«По этому закону требовалось: «1) чтобы все литвины, проживающие в Литве и на Руси, перешли в латинскую веру, от всякой иной секты (значит, и из православия); 2) чтобы новокрещенные не были отвлекаемы от послушания римскому костелу и не женились на русских*

*и не выходили за них замуж, пока те не перейдут в послушание римскому костелу; 3) православные русские девицы и женщины, выходя замуж за католиков, обязаны принять латинскую веру, и равно русские или православные литвины, вступая в брак с католичками, должны принять латинскую веру, под страхом телесных наказаний непослушным; 4) имения, данные в Литве латинским костелам и духовенству, освобождаются от всех податей на государя и местного владельца» [1, с. 196–197].* Большинство населения его княжества составляли православные и язычники, но никак не католики. В результате такого непродуманного шага стало вековое религиозное противостояние, вскоре перешедшее в политическую плоскость и замечательно описанное в повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» и романе Г. Сенкевича «Огнем и мечом».

Выше мы назвали действенные методы поддержания псевдоморфозы. Теперь скажем пару слов о методе зрелищном, но неудачном. Неосведомленному наблюдателю может показаться, что если властители и подвластные одинаково одеваются, то их вкусы совпадают во всем. Но широкая реклама моды метрополии на периферии или даже настоятельное требование к подвластным носить привычную колонизаторам одежду не дает никаких прочных результатов. Отечественный исследователь А.Г. Юрченко приводит в качестве почти курьезного примера такой попытки поддерживать единство центра и периферии традицию, бытовавшую в XIII в. в Монгольской империи. Правитель ежегодно созывал на курултай, приуроченный к одному из четырех годовых праздников, всю религиозную и политическую элиту своего обширного государства, тщательно регламентируя их одежды: *«Религиозные лидеры являлись на курултай в традиционном облачении, а светские правители, будь то русские, армянские или сельджукские князья, династы Фарса или Ширвана, для церемонии облачались в монгольский костюм. Полагать, что эта декоративная конструкция держалась только на насилии, означает недооценку ее глубинных оснований. Только тот, кто облачался в монгольский костюм, был интегрирован в имперские структуры (независимо от его вероисповедания)» [10, с. 8].* Монгольские ханы допускали религиозное разнообразие, но пресекали политическое инакомыслие. Поэтому они требовали от своих светских подданных одинаковых одежд, невзирая ни на их верования, ни даже на национальность, но не покушались на облачение служителей всех существовавших в империи культов. Однако это декоративное праздничное единство ни в коей мере не мешало русским и восточным вассалам хана вынашивать сепаратистские

планы и заговоры, не испытывая к монголам искренней лояльности. Аналогично в наши дни многие журналисты отмечают на распространение западной моды в мусульманских странах, но это никак не сдерживает рост исламизма и связанных с ним экстремистских движений.

Однако даже если псевдоморфоза сложилась прочно и на долгий срок, может ли она быть благотворной? Замечательным примером целой череды таких псевдоморфоз может служить новоевропейский колониализм и последовавшая за ним политическая деколонизация. Христианство, принесенное европейцами, по сей день распространено в бывших колониях на территории Африки и Америки, но оно не играет серьезной политической роли в силу того, что европейская же модель светского государства нейтрализует его влияние. Религия не имеет большого значения в бывших метрополиях, поэтому она не может связывать их с бывшими колониями. Молодые африканские и латиноамериканские государства организованы по предложенным метрополией образцам, включая полностью светское законодательство, настаивающее на религиозной толерантности.

Немалым престижем с начала XX в. пользуется в бывших колониях европейское образование. С конца XIX в. англичане и французы предоставляли квоты в своих университетах для колониальных студентов. В частности, выпускниками западных вузов были такие известные деятели развивающихся стран как первый президент Ганы Мбаве Нкрума, лидер индийских патриотов Махатма Ганди и камбоджийский диктатор Пот Пот. Однако образование, полученное вдали от родины, сыграло с некоторыми прозелитами злую шутку. Отечественный исследователь С.Н. Жаров отмечает: *«Если мы в рамках университета хотим подготовить глубокие инновации, то должны исходить из основы, на которой они только и могут произрасти. Этой основой является образ целостного человека, у которого инструментальные знания и навыки соединены с широкой научной картиной мира и пониманием смысла своего бытия и своей науки»* [4, с. 46]. Но у студента, прибывшего в университет из общества с принципиально иной культурой, образ «целостного человека» почти всегда принципиально отличается от аналогичного образа, принятого в университете. В результате образование превращается в механическое усвоение некоторых фрагментов университетского курса, которые кажутся актуальными конкретному студенту для ситуации, сложившейся у него на родине. Неслучайно социалистические идеи, ставшие идеологической основой кровавого режима Пол Пота в Камбодже, были



усвоены им именно в Сорбонне, хотя там он мог получить и множество других, более полезных знаний.

Как говорилось выше, псевдоморфоза блокирует творческие импульсы молодой культуры, заставляя самых активных и мыслящих ее представителей обслуживать чуждые политические формы и идеи. Поэтому получивший образование в метрополии ренегат чувствует превосходство над своими более консервативными соотечественниками, но предлагаемые господствующей культурой политические и духовные модели ему тоже не близки. Получается типаж тщеславного одиночки, который знаком со всеми, но по-настоящему не принадлежит никому. В лучшем случае он готов отстаивать партикулярные интересы той общности, с которой взаимодействует в данный момент, а в худшем – думает только о себе. Те идеи, которые он почерпнул в процессе иностранного образования, почти никогда не могут быть применены в его родном обществе без учета местных особенностей, но ренегат полагает, что уже давно перерос эти самые особенности и считает их досадными мелочами.

Иногда такой тщеславный эгоцентризм не в меру ретивых прозелитов ставит в тупик даже колонизаторов. Например, британский генерал-губернатор Нигерии Х. Клифорд писал в начале XX в. о нигерийцах, окончивших Оксфорд: *«Ни африканская история, ни африканская культура, ни обязательства перед собственным племенем и естественными правителями, которые возлагает на них древняя традиция, не имеют никакой цены в глазах этих людей – они увлечены политическими теориями, изобретенными в Европе и пригодными совсем для другой среды, для управления народами, находящимися на совершенно иной ступени цивилизации»* [11, с. 156]. Поэтому, даже заняв престижную должность в периферийной администрации, такой ренегат оказывается для соотечественников бесполезен и нередко предпочитает ориентироваться исключительно на центр, видя в нем источник легитимности своего неумелого и неуместного управления или компрадорского бизнеса. Именно с этим связана соглашательская позиция почти всех колониальных элит по отношению к метрополиям, их неумение и нежелание действовать во благо соотечественников и плохо скрываемое презрение к последним.

В качестве примера таких производных от псевдоморфозы космополитических элит можно привести латиноамериканских латифундистов XIX в., хранящих свои сбережения в североамериканских банках и практикующих в адрес собственных соотечественников пеонаж; литовских или белорусских шляхтичей XVI–XVII вв., перешедших из православия

в католицизм и насаждавших для собственных крестьян крепостное право польского образца; современные элиты получившей независимость Африки к югу от Сахары благодаря своей алчности и безразличию к соотечественникам вообще стали притчей во языцех. Такой высший слой для попавшего в псевдоморфозу общества бесполезен и даже опасен, поскольку не только не может и не хочет действовать в интересах соотечественников, но и не позволяет этого делать другим. Впрочем, до тех пор, пока метрополия заинтересована в своих колониях и протекторатах, она будет поддерживать именно такую элиту, бесполезную для своих и покладистую по отношению к чужим.

Современный мир уже почти полвека находится в состоянии глобальной псевдоморфозы. Неслучайно английский язык не без успеха претендует на статус мирового, транснациональные корпорации присутствуют во всех отраслях мировой экономики, а образование во многих странах (и в России тоже) ориентируется на Болонскую систему. Те политические движения, которые пытаются бороться с тенденциями глобализации, нередко просто предлагают заменить одну глобальную модель на другую. Например, радикальные исламисты отвергают «Рах Америка» во имя «всемирного халифата». Особенность современной псевдоморфозы состоит именно в ее всемирном масштабе. Доказали свою историческую несостоятельность и ушли в прошлое эллинистические режимы и тайная империя иезуитов, распались колониальные системы Испании и Португалии, и всегда им приходило на смену иное общество, поднявшееся из-за границ псевдоморфозы и не подвергавшееся в определяющей степени ее влиянию. Но что может прийти на смену глобальной псевдоморфозе, по определению претендующей на весь мир?

### *Литература:*

1. *Беляев И.Д.* История Полоцка и Северо-Западной Руси. М.: Вече, 2017. 352 с.
2. *Васильев Л.С.* Всеобщая история: в 6 т. Т. 1. Древний Восток и античность. М.: Высш. шк., 2007. 447 с.
3. *Головнев А.В.* Феномен колонизации. Екатеринбург: УрО РАН, 2015. 592 с.
4. *Жаров С.Н.* Образование в перспективе инноваций: уроки прошлого и возможности будущего // Вестник Воронежского

государственного университета. Сер.: Проблемы высшего образования. 2018. № 4. С. 42–47.

5. *Кофман А.Ф.* Испанский конкистадор. От текста к реконструкции типа личности. М.: ИМЛИ РАН, 2012. 304 с.

6. *Поселянин Е.Н.* Русская Церковь и русские подвижники XVIII в. СПб.: изд-во И.Л. Тузова, 1905. 320 с.

7. *Трегубова Д.Д.* «Языковое строительство» в Бурят-Монгольской АССР в 1920–1930-е годы // Человек: образ и сущность. Гуманитарные аспекты. Науч. журнал ИНИОН РАН. 2017. № 1–2 (28–29): Социокультурные трансформации в условиях геополитических преобразований. С. 185–201.

8. *Фролов К.А.* Святые и пророки Белой Руси. Кн. 4. М.: Книжный мир, 2019. 784 с.

9. *Шпенглер О.* Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории в 2 т. Т 2. Всемирно-исторические перспективы. Минск: Попурри, 2009. 704 с.

10. *Юрченко А.Г.* Элита монгольской империи: время праздников, время казней. СПб.: Евразия, 2012. 432 с.

11. *Coleman J.S.* Nigeria. Background to Nationalism. Los-Angeles : Berkeley, 1958. 510 p.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.35.15.064

Супоненкова В.А.,  
магистрант,  
кафедра культурологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
педагог дополнительного образования  
ГБОУ СОШ №554  
г. Москва, Россия,  
supnenkva-vernika@rambler.ru

### **Формирование идентичности школьника в сфере дополнительного образования (на примере хип-хоп танца)**

*Аннотация:* статья посвящена раскрытию роли хип-хоп танца в формировании идентичности школьника в сфере дополнительного образования (на примере функционирования танцевального коллектива «Young Nation» на базе ГБОУ г. Москвы «СОШ № 554»). Цель работы состоит в том, чтобы показать значимость и возможности хип-хоп танца в развитии идентичности школьника в рамках программы дополнительного образования. В исследовании рассматривается влияние хип-хоп танца на возникновение у школьников необходимых жизненных качеств (творческих, коммуникативных, профессиональных). Хип-хоп танец тесно связан с общеобразовательными предметами и способствует комплексному развитию школьника (социальному, культурному, физическому, интеллектуальному).

*Ключевые слова:* идентичность; школьник; дополнительное образование; хип-хоп; танец.

DOI 10.37492/ETNO.2020.35.15.064

Veronika Suponenkova,  
Master student,  
Department of Culturology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Teacher of Additional  
Education, Moscow School #554,  
Moscow, Russia,  
supnenkva-vernika@rambler.ru

## Formation of a Student's Identity in the Field of Additional Education (on the example of Hip-Hop Dance)

**Abstract:** the article is devoted to the role of hip-hop dance in the formation of identity of the student in the field of education (exemplified by the dance group «Young Nation» on the basis of GBOU city of Moscow «school № 554»). The purpose of the work is to show the significance and possibilities of hip-hop dance in the development of a student's identity in the framework of additional education programs. The study examines the influence of hip-hop dance on the emergence of necessary life qualities in schoolchildren (creative, communicative, professional). Hip-hop dance is closely related to General education subjects and contributes to the comprehensive development of the student (social, cultural, physical, intellectual).

**Keywords:** identity; pupil; additional education; hip-hop; dance.

На сегодняшний день дополнительное образование является значимым явлением, способствующим комплексному развитию разновозрастных групп людей. Оно влияет на ценностные ориентиры школьника, его предпочтения в профессиональной сфере, компетенции, физическое и психологическое состояние, коммуникацию со сверстниками. Но способно ли оно формировать идентичность ребенка?

Эрик Эриксон понимал под идентичностью тождественность человека самому себе [4, с. 12]. Идентичность – возможность индивидуума комплексно решать поступающие задачи на каждой стадии его развития. Стадии развития Эриксон соотносит с возрастом человека. Поскольку наше исследование связано с развитием идентичности школьника (возрастная группа от 6 до 17 лет), рассмотрим две возрастные стадии. Стадия 6–11 лет – овладение ребенком различных умений и навыков, символов культуры. Этот период оптимален для усваивания различных дисциплин, и он характеризуется стремлением делать все «на ура», желанием соревноваться. Но есть и другой сценарий, неблагоприятный, обусловленный разными причинами (семейной обстановкой, обстановкой в школе, ситуацией в стране и др.). Тогда развивается чувство неполноценности, неуверенности в себе. Именно в этом возрасте дети идентифицируют себя с представителями разных профессий, актуализируется общественное мнение для оценки их деятельности.

Стадия 11–20 лет является ключевой для формирования идентичности. В этот период перед подростком стоит задача объединения всех

своих ролей (сын/дочь, спортсмен, танцор, школьник, друг и т. д.). Все это он анализирует с позиции прошлого, настоящего и будущего [4, с. 13–14]. При положительном протекании у подростка формируется идентичность, при отрицательном – идентичность нарушается и развиваются комплексы. В каждой из представленных стадий основными функциями являются адаптация и организация [3, с. 15]. Актуализировать эти функции возможно при помощи дополнительного образования.

*«Дополнительное образование – вид образования, направленный на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании, и не сопровождается повышением уровня образования»* [2]. Одними из главных задач дополнительного образования являются формирование и развитие творческих способностей; удовлетворение потребности в физическом, нравственном, интеллектуальном планах; формирование культуры здорового и безопасного образа жизни; укрепление здоровья и организация досуга. Основные функции дополнительного образования: развивающая (творчества и креативности), обучающая, воспитательная, социально-педагогическая функция, реабилитирующая, компенсаторная функция, функция психологического развития, оздоровительная, культуuroобразующая, функция формирования личности, профориентационная, психотерапевтическая, информационная и др. [1, с. 124–125]. В зависимости от направленности программы, та или иная функция может быть более или менее значимой. Также огромную роль играют психофизиологические особенности каждого возраста.

Стремительное развитие и популяризация данного вида образования среди школьников сегодня обусловлены несколькими причинами: желанием организовать свободное время ребенка и развить его творческий потенциал, укрепить коммуникацию со сверстниками, способствовать социализации в современном мире. Перед каждым родителем и обучающимся открывается огромный выбор направленности (художественная, спортивная, естественно-научная и др.) дополнительного образования, места расположения, времени занятий и др. Одним из примеров объединения дополнительного образования – кружок дополнительного образования «Танцевальный коллектив «Young Nation», руководит которым автор статьи. Коллектив функционирует на базе ГБОУ г. Москвы «СОШ № 554» в Юго-Западном округе Москвы. Основной танцевальный стиль, изучаемый в «Young Nation», – хип-хоп. Являясь «социальным»

видом танца, зародившимся в Америке во второй половине XX в., он способствует не только раскрытию творческого потенциала ребенка, но и влияет на его коммуникацию внутри и за пределами коллектива.

В качестве социокультурных практик в коллективе используются соревновательные (танцевальные чемпионаты); танцевальные баттлы; интернет-конкурсы; благотворительные акции и флешмобы; театрально-постановочные практики и др. Основной упор на занятиях делается на развитие музыкальности, артистизма и импровизации у ребенка, позволяющей раскрепостить его, развить воображение.

Стоит указать на тот момент, что хип-хоп танец как значимый элемент развития идентичности школьника имеет связь и с общеобразовательными дисциплинами. Например, не владея английским на достаточном уровне, обучающийся не сможет в полной мере понимать историю данного стиля, терминологию, изучать видео пособия и общаться с участниками турниров из других стран; не имея хорошей подготовки в области физкультуры, он не сможет овладеть высокими техническими навыками (атлетизм, мощност, динамика и др.); не развивая знания в области геометрии, он не сможет выстраивать композиционные рисунки в своем танце, позволяющие сделать импровизацию красочнее и креативнее.

Таким образом, хип-хоп танец является значимым и перспективным направлением в комплексном развитии личности и в формировании идентичности школьников. Возможно, кто-то в будущем станет известным хореографом или танцором. Кому-то занятия принесут новых друзей и авторитет у близких. Главное, – выбрать ту сферу деятельности, которая поможет школьнику комплексно развиваться, повышать свой профессионализм и уверенно чувствовать себя в современном мире. На наш взгляд, хип-хоп танец способен предоставить такую возможность.

### *Литература:*

1. *Березина В.А.* Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учебно-метод. пособие. М.: Диалог культур, 2007. 512 с.
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 05.05.2020).

3. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности: учебник и практикум для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2020. 328 с.

4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 1996. 344 с.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.33.67.065

**Счастливец Р.А.,**

кандидат философских наук, доцент;  
доцент кафедры философии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
ra.schastlivtsev@mpgu.su

## **Социально-гуманитарное образование и экологическая идентичность личности**

**Аннотация:** в статье вводится понятие экологической идентичности личности, определяемое и рассматриваемое в связи с понятиями социализации и образования. Социально-гуманитарное образование понимается как основа образования вообще. Указывается на то, что реализация личностной идентичности возможно только при комплексной трактовке мировоззрения как единство индивидуального, социального и природного. При этом социальность служит универсальным опосредованием индивидуального и природного уровня. Реализация такого мировоззрения становится возможным только при экологическом подходе к проблеме личности.

**Ключевые слова:** социально-гуманитарное образование; экология; идентичность; личность; социальность.



## **Social and Humanitarian Education and Environmental Identity of the Individual**

**Abstract:** the article introduces the concept of environmental identity of a person. This concept is defined and considered in connection with the concepts of socialization and education. Social and humanitarian education is understood as the basis of education in general. It is pointed out that the realization of personal identity is possible only with a comprehensive interpretation of the worldview as the unity of the individual, social and natural. At the same time, sociality serves as a universal mediation of the individual and natural level. The realization of such a worldview becomes possible only with an ecological approach to the problem of personality.

**Keywords:** social and humanitarian education; ecology; identity; personality; sociality.

Проблема идентичности – это проблема внутренней и внешней целостности. Она предполагает представление о контексте и сущности. Определение сущности любой вещи производится через причисление ее к какому-либо множеству. Это внешняя идентичность, внутренней идентичности у вещи нет. Человек – это такая вещь, которая сама определяет свою целостность или идентичность через индивидуальность, самотождественность, набор признаков, определяющий индивидуальность, отличие от других индивидов.

Идентичность социальной группы также осуществляется через самоопределение. Внутренняя идентичность предполагает рефлексивный взгляд на себя как на объект и для человека, и для социальной группы. Поэтому критическое мышление, критическая функция так интенсивно развивается в индустриальном и постиндустриальном обществе [2].

Смысл определяется контекстом, а контекст представляет собой среду. Для человека это культура, которая является как внешней, так и внутренней социальной средой. Функция образования состоит в том,

чтобы создавать такую среду, как внешнюю, так и внутреннюю, то есть социальность личности. Думается, что доминирующей при этом оказывается социально-гуманитарное образование. Не только вследствие своей непосредственной направленности на человека, но и вследствие своей глубинной синтетичности и универсальности: ведь наука в целом (включая естественно-математические дисциплины) является социально-культурным феноменом. Современная же экологическая проблематика все больше сближает природную и социально-гуманитарную среду, представляя человека одинаковой составляющей и той, и другой.

Понятие идентичности, зародившись в психологии и социологии [1; 2; 6], в наши дни прочно вошло в философскую практику [4].

Идентичность имеет отношение сразу к нескольким темам. Во-первых, это самоидентичность, самоидентификация личности, выводящая нас на проблему ее самосознания, самоопределения, рефлексии. Во-вторых, это социализация личности, самоопределение ее в рамках общества. В-третьих, это поиск человеком смысла своего существования не только в обществе, но и в природе, в мире в целом, касающийся вопроса о его сущности вообще.

Тема социализации имеет непосредственное отношение к образованию, точнее образованию, в широком, просветительском смысле, как формирование всесторонне социально развитой (обладающей социально значимыми качествами) личности представляет собой социализацию. Правда, социализацию не спонтанную, а целенаправленную и организованную в соответствии с теми принципами, которые провозглашает данное общество к личности. При этом обязательно учитываются существующие в обществе методологические и методические требования и основания процесса формирования последней.

В новое время появляются гуманистические принципы формирования личности, ставшие основополагающими в современной цивилизации. Гуманистический подход породил несколько вариантов своей реализации, которые продолжают противодействовать и взаимодействовать в современной культуре.

Во-первых, это индивидуально-личностный принцип (в философии нового времени обоснованный Рене Декартом), предполагающий противопоставление субъекта и объекта, личности и общества, предполагающий активное формирование убеждений через целенаправленную преобразующую деятельность. Наиболее ярко такая позиция выразилась в идеологии просвещения, немецкой классической философии (особенно

Фихте) и романтизма, в рамках которого герой противопоставлялся обществу и природе (зачастую погибая в борьбе с ними), тем самым проявляя свою индивидуальность. В XX в. эти идеи заново были осмыслены в экзистенциальной философии и литературе. В соответствии с этим подходом человек формируется как личность в ходе активного-деятельностного принятия ответственных решений. Система образования, следующая этому принципу, должна вырабатывать у учащихся (воспитуемых) активную жизненную позицию, четкие убеждения, способность принимать решения в различных ситуациях и нести за них полную персональную ответственность. Образовательное взаимодействие здесь прежде всего, происходит между личностью учителя (воспитателя) и учащегося (воспитуемого). Соответственно, и природа понимается как «мастерская», пространство и неодушевленный объект для преобразований, проявления творческой активности человека и одновременно неограниченный источник ресурсов.

Во-вторых, параллельно с «героической» идеологией возникает и развивается средовой (медиальный) подход, в рамках которого предполагается, что личность формируется средой и, следовательно, образовывать надо прежде всего среду. Этот взгляд восходит еще к медиальным и пантеистическим концепциям древности, средних веков и эпохи возрождения от Платона до Джордано Бруно. Человек при этом понимается как органичная часть мира, природы, с которой осуществляется одушевленное взаимодействие. В новое время в рамках сенсуализма большое внимание уделяется роли среды в формировании личности. В конце XVIII – начале XIX вв., прежде всего в трудах Ж.-Ж. Руссо, обнаруживается поворот интереса к природе и критика цивилизации, что можно считать прообразом современного экологического взгляда. Именно в природной среде человек очищается от вредоносных наслоений цивилизации. К исходности и чистоте природы стремятся персонажи классической литературы XIX века, этнографы, исследователи последних первобытных народов в заброшенных уголках земли.

В рамках медиального (средового) подхода учитель (воспитатель) должен создавать саму образовательную среду, в которой переплетаются как социальные, так и природные микросреды. Образовательное взаимодействие между личностью учителя (воспитателя) и учащегося (воспитуемого) при таком подходе происходит опосредованно через формируемую образовательную среду [7, с. 28–44].

В современном образовании постепенно приходит понимание, что никого ничему нельзя научить. Чему угодно человек может научиться сам, если ему это будет нужно. Поэтому основная педагогическая функция состоит не в том, чтобы учить, а в том, чтобы учить учиться. На стенде в нашем классе было написано: «Учись учиться». Что это означает, я тогда не понимал. Да и сейчас, признаюсь, понимаю плохо. Нельзя принудить человека учиться. Нельзя учить, даже учить учиться. Это насилие над личностью учащегося. Но без этого принуждения, насилия до сих пор невозможно воспитание, образование и социализация в целом.

Надо создать условия, чтобы человек захотел учиться. Это возможно только, если сам процесс формирования личности станет доминирующим в образовании. При этом основная характеристика личности – свобода. Отсюда парадокс свободы: человек (учащийся) должен сам добровольно лишиться свободы, то есть принять социальные нормативные ее ограничения. Без самоограничения невозможно формирование личности. Но педагог мотивирует, создает условия, среду для того, чтобы учащиеся добровольно пришли к идее самоограничения, самоопределение своей личностной идентичности.

Но что представляет собой образовательная среда? Каковы ее свойства? Как ее создать? Не гонясь за оригинальностью, назовем ее социально-гуманитарной образовательной (образовываем, создаем личность) средой. В самом сочетании «социально-гуманитарный» уже содержится медиальное (средовое) начало: противоречивое соединение общества и человека. Это свободное пространство взаимодействия человека с миром, другими людьми и самим собой. Это пространство опосредуемых отношений: отношение к миру опосредуется отношением к другим (Другому) и к себе [3, с. 37–40]. Учащийся, максимально свободно взаимодействуя с вещью предметом должен учиться видеть в нем весь мир, а в мире – себя. Это видение, которое можно назвать экологическим, должно сопровождаться со-взаимодействием с учителем, другими учениками и самим собой, то есть формированием экологической самоидентичности личности. Экологический взгляд наиболее полно соответствует такому медиальному подходу [7, с. 112–131]. Он предполагает минимизацию различия между взаимодействием с природой, другими людьми, собой. Со-видеть в песчинке мир, людей, себя, в других мир и себя, в себе других и мир, оставаясь собой.

Экологический взгляд предполагает прежде всего внутреннюю гармонию: человеческое тело и душа такой же наш дом, как и общество

и природа [5, с. 57–74]. Гармония сфер: души, тела, общества и природы. Преобразуя внешнюю природу, преобразуешь и себя, свою внутреннюю природу, и наоборот. Контекстуально-средовое отношение к природе определяет новое экологическое мировоззрение, то есть максимально широкий взгляд на мир в целом как на среду своего обитания, начинающуюся с глубоко личностных слоев психики и заканчивающуюся бесконечностью Вселенной.

***Литература:***

1. *Гудков Л.Д.* Негативная идентичность. М.: Новое литературное обозрение, 2004. 807 с.
2. *Крылов А.Н.* Эволюция идентичностей: кризис индустриального общества и новое самопознание индивида. М.: Изд-во Национального ин-та бизнеса, 2010. 272 с.
3. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании // Педагогика. 2000. № 7. С. 36–41.
4. *Нурманбетова Н.Д.* Архитектоника человеческой идентичности // Вопросы философии. 2016. № 5. С. 39–50.
5. *Панов В.И.* Экологическая психология: Опыт построения методологии. М.: Наука, 2004. 197 с.
6. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. М.: Флинта, МПСИ, Прогресс, 2006. 352 с.
7. *Ясвин В.А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.42.23.066

**Теплова Е.Ф.**,  
кандидат исторических наук,  
доцент кафедры культурологии,  
заместитель директора Центра историко-культурных  
исследований религии и межкультурных отношений  
Института социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
ef.teplova@mpgu.su

### **Роль социально-гуманитарного образования в подготовке педагога**

*Аннотация:* функция образования по формированию общественного сознания и мировоззрения является одной из важнейших. В статье социально-гуманитарное образование рассматривается как исключительно значимая часть подготовки педагога.

*Ключевые слова:* социально-гуманитарное образование; подготовка педагога; традиционные духовно-нравственные ценности; педагогика.

DOI 10.37492/ETNO.2020.42.23.066

**Elena Teplova,**  
Ph.D. in History;  
Associate Professor of the Department of Culturology,  
Deputy Director of the Center for historical  
and cultural studies of religion and inter-civilizational relations  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
ef.teplova@mpgu.su

## The Role of Social and Humanitarian Education in Teacher Training

**Abstract:** the function of education for the formation of public consciousness and worldview is one of the most important. In this article, social and humanitarian education is considered as an extremely important part of teacher training.

**Keywords:** social and humanitarian education; teacher training; traditional spiritual and moral values; Pedagogy.

Воспитание достойного гражданина социума – задача, которую необходимо выполнять многими социальными институтами, и в первую очередь это касается образования. Изъятие воспитательного направления из образования привело к серьезным негативным изменениям в обществе, последствия этого сегодня ощущаются весьма остро. В связи с произошедшими в России изменениями отношение к значимости и важности изучения гуманитарных предметов приобрело негативную форму. Специалистам с гуманитарным образованием стало трудно найти работу по специальности, их востребованность на рынке труда весьма низкая. Изучение развития современного образования показывает, что системный кризис вызван, прежде всего, разрушением духовно-нравственных ориентиров и как следствие массовое отклонение от традиционных общественных норм. Изъятие из социально-гуманитарного образования духовно-нравственной основы привело к тому, что большинство школьников и студентов черпают жизненные ориентиры не из области этих знаний, а из социального окружения. Культура и среда проживания общества – это те сферы, где особенно проявляется смысл и содержание социально-гуманитарного знания. Его утрата приводит к потере нравственных ориентиров во всех сферах жизни общества, и как следствие нарастание кризисных явлений. Все очевиднее становится и тот факт, что выход из сложившегося кризисного состояния возможен лишь на основе поиска новых парадигм гуманистического развития для человека, государства и человечества в целом. Речь идет о глубинных изменениях в сознании людей, возрождении традиционных духовно-нравственных ценностей, о формировании посредством образования гуманитарно-ориентированной среды современного социума. Сегодня прогресс цивилизации должен определяться интеллектом человека и его нравственными установками.

Общество может развиваться позитивно только тогда, когда знания соединяются с нравственностью, когда любое научное открытие сопряжено с моральной ответственностью. И в этом решающую роль призвано сыграть социально-гуманитарное знание [2–4].

Функция образования по формированию общественного сознания и мировоззрения является одной из важнейших. Но современное образование, направив все внимание на освоение новых потоков информации, а потом – на формирование компетенций и поиск новых форм обучения, в том числе и дистанционных, постепенно сокращало попечение о духовно-нравственном воспитании и формировании духовности. В этой системе социально-гуманитарному образованию отводилось далеко не приоритетная роль.

Последствия такого подхода оказались весьма ощутимыми. Родители, отвечая требованиям времени, формируют у детей чувство успешности, совсем не уделяя внимание духовно-нравственному воспитанию. Транслируемые в семье ценности часто не только не соответствуют традиционным нравственным установкам, но и подчас даже противоречат им. Педагоги, особенно молодые, не занимаются воспитанием школьников. Нравственная сфера только тогда задействована в образовании, когда и сам учитель считает это направление важнейшей частью своего труда. Понимание педагогической деятельности как важной социальной миссии всегда была присуща отечественной педагогике. И большую роль в этом играло именно социально-гуманитарное образование. В 2014 г. в библиотеке журнала «Край Смоленский» вышла книга, содержащая автобиографии, написанные абитуриентами Смоленского учительского института [1]. Учительские институты в дореволюционной России – средние учебные заведения, занимающиеся подготовкой кадров для городских и других начальных училищ повышенного разряда.

Наряду с прошением о поступлении в институт и рядом документов, нужно было приложить автобиографию, написанную в свободной форме. Собранные в книге материалы в основном относятся к 1916–1918 гг. Авторы биографий избрали своим поприщем педагогику и, безусловно, понимали эту деятельность как миссию общественного служения. Автобиографии содержат информацию об учебном процессе, педагогах, отношении к учебе и книгам. Многие с благодарностью вспоминают своих учителей, оказавших влияние на выбор профессии. География авторов весьма широкая и, по сути, представляет всю страну: Смоленская, Калужская, Орловская, Сувалкская губернии, Белоруссия,



Санкт-Петербург, Москва, Кострома, Оренбург. Они представляли все сословия; большинство поступавших уже успели поработать учителями начальных училищ, многие имели начальную педагогическую подготовку, окончив учительские семинарии, церковноприходские школы, педагогические курсы при городских училищах. Для своего времени это были достаточно образованные люди.

В автобиографиях они размышляли о смысле жизни, нравственных идеалах, воспитании и о предназначении учителя. Данный источник показывает высокий уровень грамотности авторов, хороший литературный язык и широкую эрудицию. Все желающие учиться в учительском институте относились к педагогике как к призванию. Многие отмечали, что идут учительствовать «ради дела народного просвещения», «с полным сознанием важности учительской службы». С большим уважением в своих биографиях авторы отзывались об учителях и наставниках, отмечая, что «педагогический персонал сумел вложить в душу то, что нужно учителю» [1, с. 59]. Кроме авторитета «друзей-преподавателей» [1, с. 77] все абитуриенты отмечали роль книг и чтения, к которому пристрастились за время учебы. «Время учения на курсах я считаю самым продуктивным в смысле приобретения знаний и общего развития» [1, с. 75] и вместе с тем многие отмечали недостаток знаний для эффективного осуществления педагогической деятельности, что мешало «глубже и сознательнее войти в тонкости живого и интересного дела-учительства», «знания мои не достаточны для педагогической работы» [1, с. 124].

Приведенные примеры показывают, с какой ответственностью педагоги относились к выбранному делу, рассматривая его как важную социально значимую деятельность. Именно благодаря этой позиции, сформировавшейся на основе социально-гуманитарного образования, и складывались профессиональные характеристики российского учительства. Педагоги, деятельность которых во многом определила исторические судьбы отечества, совершали свой ежедневный подвиг, воспитывая подрастающее поколение, потому что сами были мыслящими и ответственными личностями: «Служение народу и для народа было нашим девизом» [1, с. 69].

Социально-гуманитарные знания – это владение информацией об особенностях устройства общества, понимание действующих в нем законов и человеческой деятельности. Изучение сознания, общества и человека дает возможность организовывать свою деятельность, исходя из потребностей развития социума. Именно в этом заключается миссия

и задача педагогики. Понятно, что для того, чтобы решать важные для общества задачи, учитель должен не только их понимать и разделять, но и воспринимать себя как человека, ответственного за их реализацию.

Часто современные молодые специалисты не видят в своей работе важного социального потенциала. Многие студенты педагогических вузов не рассматривают свою будущую работу как миссию или служение, они видят себя в основном репетиторами и воспринимают педагогику исключительно как источник заработной платы. Духовно-нравственным воспитанием может заниматься только тот, кто сам является носителем традиционных ценностей. Общение с российскими студентами и старшими школьниками, а также различные социологические опросы показывают, что это далеко не так. Молодые люди плохо знают отечественную историю и литературу, практически не знакомы с достижениями культуры и искусства. Философия, психология, юриспруденция и экономика интересуют их только в узком практическом плане. Именно социально-гуманитарное образование способно раскрыть в человеке духовно-нравственный потенциал, помочь молодому специалисту понять и усвоить нравственные ценности, на основе которых он в дальнейшем будет строить свою профессиональную деятельность.

Студенты, готовящиеся преподавать в школах предметную область «Основы религиозных культур и светской этики», испытывают определенные трудности, полагая, что суть предметов, составляющих ОРКСЭ – религиоведение, рассказ о религиях. Готовя уроки по предметам ОРКСЭ, студенты с легкостью справляются с рассказом об устройстве религиозных сооружений, об основателях религий или о классификации, но ведь главная задача, стоящая перед учителем ОРКСЭ, – разговор о ценностях и смыслах, заложенных в культуре традиционных религий России. С вопросами о нравственных ценностях студенты испытывают серьезные трудности. Они искренне удивляются, когда выясняется, что ролик, взятый из интернета, некорректно использовать на уроке, или тому, что не следует вести урок по основам исламской культуры в слишком открытой одежде. Молодые люди, хорошо владеющие интернет-технологиями, теряются, когда речь идет о нравственном выборе или о самоотверженности. Кроме того, ощущается и явная нехватка базовых знаний именно по социально-гуманитарным дисциплинам. Не имея достаточных знаний и лишены нравственных ориентиров, студенты не стремятся придать своей работе воспитательную составляющую, а без этого работа учителя теряет свое назначение. Педагог превращается в тьютора, он не считает

себя ответственным за воспитание школьников, не принимает на себя ответственность за нравственные качества учеников. Это, безусловно, влияет и отношение детей к учебе. Любую информацию можно быстро найти в интернете, социальные сети обладают для школьников сильнейшим авторитетом, наиболее важная социальная активность для современных учащихся протекает именно там.

Придание социально-гуманитарному знанию значимого места в системе среднего и высшего образования способно оказать влияние на формирование ответственной гражданской позиции российской молодежи. Вдумчивое постижение предметов социально-гуманитарной направленности будет способствовать личностному формированию и будущего педагога. Знакомить современных детей и подростков, относящихся к так называемому поколению Z, с духовно-нравственными ценностями можно только на основе личного примера. Педагог должен не только транслировать нравственные установки, но и быть их носителем. Только в этом случае педагогическая деятельность обретет статус значимой социальной миссии.

Один из абитуриентов Смоленского педагогического института в августе 1917 года закончил свою автобиографию следующими словами: *«Все неудержимо стремится вперед, а человек должен еще больше прогрессироваться, и светочу народа – учителю надлежит занять подобающее место и совершенствоваться впереди всех»* [1, с.71]. И сегодня эти слова не потеряли своей актуальности, именно от современных педагогов в прямом смысле зависит будущее.

### ***Литература:***

1. К свету: автобиографические очерки минувшей эпохи. Смоленск: «Край Смоленский», 2014. 212 с.
2. Миронов А.В. Место и роль социально-гуманитарного знания и образования в модернизации российского общества // Социально-гуманитарные знания. 2016. № 2. С. 40–49.
3. Социально-гуманитарное образование в современном образовательном пространстве: реалии и тенденции: монография / В.В. Рябов, А.А. Сорокин, В.В. Шаповал. М.: Книгодел, 2018. 184 с.
4. Хорошенкова А.В. Проблемы и тенденции развития современного социально-гуманитарного образования // Инновации и образование.

Вып. 29. Сер. Symposium. СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2003. С. 371–374.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.59.18.067

**Федотова О.Д.,**

доктор педагогических наук, профессор,  
заведующая кафедрой начального образования,  
Донской государственной  
технической университет,  
г. Ростов-на-Дону, Россия,  
fod1953@yandex.ru

### **Выставочная деятельность как фактор формирования профессиональной идентичности студентов – будущих учителей начальных классов**

***Аннотация:*** в статье анализируются результаты участия студентов, осваивающих основную образовательную программу по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Начальное образование»), в подготовке и проведении выставки «Очевидная грамотность: визуальный ряд в современной зарубежной азбуке». Характеризуются основные этапы совместной работы студентов над концепцией выставки, отбор и размещение экспонатов на стендах, представление их посетителям. Определяются прямые и косвенные эффекты, возникающие в результате освоения студентами теоретических знаний и коммуникативных умений, используемых для проведения выставки. Делается вывод о важности включения студентов в выставочную деятельность, которая способствует профессиональной самоидентификации будущего педагога.

***Ключевые слова:*** образование; образование; учитель; начальная школа; азбука; выставка; профессиональная идентичность.

## **Exhibition Activity as a Factor of Formation of Professional Identity of Students – Future Primary School Teachers**

**Abstract:** the article presents the results of the participation of students mastering the main educational program in the field of training 44.03.01 Pedagogical education (Primary education profile) in the preparation and conduct of the exhibition «Obvious Literacy: A Visual Series in the Modern Foreign ABC-books». The characteristics of the stages of students' joint work are given, the joint activities on selecting exhibits, placing exhibits on stands, and the way exhibits are presented to visitors are described. Direct and indirect effects resulting from the development of theoretical knowledge and communication skills used by students for the exhibition are determined. The conclusion about the importance of including students in exhibition activities, which contributes to the professional self-identification of the future teacher is drawn.

**Keywords:** education; teacher; primary school; ABC-book; exhibition; professional identity.

В современной системе образования реализуются разнообразные стратегии, направленные, с одной стороны, на обеспечение требований федеральных государственных образовательных стандартов разных поколений, и, с другой стороны, на укрепление ориентации студентов на профессиональную самореализацию в рамках избранной специальности. Для опорных многопрофильных вузов, являющихся флагманами в подготовке квалифицированных кадров для промышленности, сельского хозяйства, науки и культуры, ориентированных на потребности конкретных регионов, приобретает все большую актуальность проблема привлечения студентов для обучения по направлениям подготовки, которые традиционно не ассоциируются у основной массы абитуриентов с техническими специальностями.

В настоящее время двенадцать из тридцати трех опорных университетов имеют в своем названии определения «технический»

и «технологический», однако, помимо подготовки кадров по техническим специальностям, успешно реализуют образовательные программы гуманитарной и естественнонаучной направленности. Это в полной мере относится и к системе подготовки педагогов и психологов для системы образования как специальностям, весьма востребованным в регионах.

Вместе с тем, организация подготовки специалистов, осваивающих образовательные программы по педагогическим и психологическим наукам, еще находится под влиянием традиционных установок, согласно которым бюджетные места для будущих педагогов и психологов не выделяются или выделяются в минимальном количестве. Приоритет отдается техническим специальностям. Возникает достаточно сложная ситуация – опорные вузы должны в ряде случаев конкурировать с другими образовательными организациями, которым бюджетные места выделены в избытке. Привлечение абитуриентов на специальности педагогического и психолого-педагогического профиля, обучение по которым осуществляется на основе возмещения затрат на обучение согласно договору с высшим образовательным учреждением на оказание образовательных услуг, связано с поиском новых форм информирования широкой общественности о наличии подготовки педагогов и психологов в опорных вузах, и, в дальнейшем, принятии мер по сохранению контингента.

На первый план выдвигается задача использования формирующего потенциала всех видов образовательных, просветительских и социокультурных практик с учетом того обстоятельства, что они должны быть органично включены в систему аудиторной и внеаудиторной работы, быть не только занимательными, но и насыщенными профессионально значимыми знаниями, расширять мировоззренческий, культурный кругозор обучающихся, способствовать их самореализации в различных видах деятельности.

В Донском государственном техническом университете (ДГТУ) реализуется принцип включения обучающихся в самые различные социокультурные практики в соответствии с их интересами, потребностями, возможностями. Вуз выступает инициатором многих мероприятий, имеющих региональный формат. Анализ планов и программ вуза позволил выделить из значительного перечня запланированных событий, в числе которых фестивали, встречи, соревнования, сборы, празднества, публичные лекции и др., массовые мероприятия, проходящие вне стен университета. Особенно привлекательной оказалась просветительская социокультурная программа «Умные выходные с ДГТУ», которая носила

массовый характер и проводилась на территории Донской публичной библиотеки (Ростов-на-Дону). Мероприятие было задумано как открытая площадка по интересам для тех граждан, которые окажутся в районе Донской публичной библиотеки случайно и спонтанно проявят внимание к предложенным для ознакомления результатам студенческого творчества. В силу специфики направленности (профиля) подготовки будущих специалистов по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (Начальное образование) было принято решение участвовать в данной программе с выставочной экспозицией «Очевидная грамотность: визуальный ряд в современной зарубежной азбуке». Была разработана концепция выставки, в основу которой положена идея максимального использования данного события для ознакомления обучающихся с зарубежными азбуками как культурными артефактами и педагогическими феноменами, а также привлечения студентов к систематизации экспозиционных материалов, подготовки дополнительных раздаточных материалов для игр с посетителями выставки дошкольного и младшего школьного возраста, разработки кратких аннотаций, позволяющих ответить на вопросы посетителей различных типологических групп.

Для подготовки экспозиции был проведен анализ научной литературы, позволяющий уточнить уровень разработанности вопросов, обращенных к проблеме формирующего потенциала выставочных практик в педагогическом дискурсе. Установлено, что данная тема находится в фокусе профессионального внимания отечественных исследователей. Как показало обращение к базе авторефератов и диссертаций Российской государственной библиотеки по поисковому запросу «выставочная деятельность», российскими учеными преимущественно исследовались экономические, социологические и культурологические аспекты данной проблематики. Из двадцати представленных в электронном ресурсе диссертаций кандидатского и докторского уровней только три были относились к педагогическим наукам.

Так, диссертационное исследование Е.Д. Фроловой, выполненное по специальности 05.25.07 (исследование в области проектов и программ) и представленное в виде научного доклада, представляет собой пакет прототипов, заявленных для системы профессиональной подготовки [14]. Данное исследование не расширяет представлений об образовательном процессе применительно к подготовке кадров.

Диссертация В.В. Глебова обращена к использованию художественных артефактов, представленных в художественных музеях, в целях формирования эстетических потребностей младших школьников [5].

В диссертации И.В. Коробовой справедливо утверждается, что музейные выставки являются педагогически целесообразными компонентами и факторами формирования социально-культурной среды региона [6]. В исследовании приводятся критерии оценки эффективности выставочной деятельности.

Проблемы, связанные с подготовкой студентов к организации выставок, прежде всего рассматривались применительно к профессиональной подготовке студентов художественно-графических факультетов или педагогов-художников [3; 4; 11], а также студентов, осваивающих образовательные программы по направлению подготовки 43.00.00 «Сервис и туризм» [9]. Практически ориентированными и имеющими определенную теоретическую ценность для подготовки специалистов для работы с младшими школьниками являются работы А.В. Афанасенко [1–2], выполненные в 2006–2007 гг. и не потерявшие своей актуальности. При предварительной разработке концепции выставки данные работы использовались обучающими второго курса, осваивающими образовательную программу по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») для составления каталога зарубежных азбук, их систематики, определения типа экспозиции.

Подготовка и проведение выставки «Очевидная грамотность: визуальный ряд в современной зарубежной азбуке», состоявшейся в мае 2019 г., включала несколько этапов. На предварительном этапе студенты самостоятельно подбирали методические материалы, касающиеся технологии организации тематических выставок педагогической направленности, знакомились с работой педагогических музеев, в том числе виртуальных [10; 13], с содержанием научных публикаций по оценке контента зарубежных азбук [7; 8; 12]. Были отобраны и классифицированы экспонаты, в число которых вошли 28 печатных азбук, пять учебных книг, представленных в виде электронных ресурсов и два постера: «Азбука тела» (алфавит в системе Вальдорфской педагогики) и «Гагаузский алфавит». Перечень охватывал учебные книги из стран Европы, Азии, Америки, Африки. На занятиях по общей педагогике, методике обучения чтению и литературе, в учебном курсе «Современная начальная школа за рубежом» в теоретическом плане делался логический и содержательный акцент на особенностях реализации принципа наглядности



в дидактическом аппарате учебной книги, тематической направленности азбук и путей ее реализации на уровне дидактических иллюстраций, а также на особенностях креолизованных текстов, наличии (или отсутствии) в азбуках блоков самопроверки.

Обсуждение концепции экспозиции было вынесено за пределы аудиторных занятий. Следует отметить, что предложение участвовать в выставке первоначально не вызвало большого интереса и энтузиазма студентов. Однако по мере ознакомления с отдельными тематическими линиями, связанными с уточнением и критико-аналитическим разбором исторических и современных практик организации выставок и музейного экспонирования, определением многообразия возможных подходов к расположению азбук на выставочных стендах и др., в студентах проснулся дух любознательности и соревновательности. На уровне, требующем глубоких профессиональных знаний, студенты обсуждали принципы организации выставочного пространства (по концепции обучения чтению, системе введения букв, особенностям иллюстративного ряда, ареальному, тематическому принципам и др.). Были разработаны и реализованы специальные настольные игры «Оживи букву» и викторина «Где эта страна на глобусе?», в ходе которой предлагалось определить место расположения страны, представленной азбукой.

Студенты, активно вовлеченные в процесс подготовки выставки, отметили необходимость расширения арсенала не только педагогических, но и географических и политических знаний. Организация мероприятия потребовала от обучающихся разработки концепции экспозиции, во время обсуждения которой инициативно прояснились ранее не актуальные для студентов вопросы маркирования границ между Европой и Азией, количества и политического устройства арабских стран, места Курдистана в системе геополитических отношений, различий в графическом изображении букв курдского и арабского алфавита и др.

Этап проведения выставки, по мнению студентов, потребовал от них мобилизации теоретических знаний, практических умений и психологической готовности к установлению коммуникации с посетителями, относящимся к представителям различных типологических групп. Многие студенты впервые общались с иностранцами, в том числе студентами медицинского университета, которые проявили большой интерес к изданиям из стран их постоянного проживания. При общении с посетителями из числа иностранцев и лиц, долго проживавших за границей, студенты узнали много интересного об объектах культуры и национальных

традициях. Студенты-иностранцы из Узбекистана, осваивающие образовательную программу по профилю «Начальное образование», имели прекрасную возможность общения с родителями и детьми, прибывшими из разных стран СНГ, на родном языке. Большое число посетителей дошкольного и младшего школьного возраста, сопровождаемых родителями, потребовало организационной перестройки работы и оперативного формирования малых групп по интересам. Студенты, принимавшие участие в выставке в качестве гидов, давали интервью представителям прессы, поясняли учителям из числа посетителей принципы организации учебного текста, в том числе особенности каллиграфических прописей, в азбуках, изданных в различных странах.

Таким образом, прямой формирующий эффект заключался в расширении знаний, убеждений и взглядов студентов в сфере нового аспекта профессиональной деятельности – просветительской деятельности, направленной на открытую коммуникацию с представителями населения всех типологических групп.

Отсроченным эффектом следует считать приращения и новообразования, проявившиеся в форме инициативы студентов по проведению мероприятий вуза для вновь поступивших студентов, которые были оформлены и реализованы под девизом «Недели навигации». В рамках «Дней навигации» в течение двух недель бывшие абитуриенты, зачисленные на направление подготовки 44.03.03 «Педагогическое образование», но еще не распределенные по профилям, должны ознакомиться с системой работы вуза и под руководством старшекурсников выполнять проекты, помогающие определиться с направленностью подготовки.

Студенты организовали выставку азбук, для проведения которой, помимо учебных книг, использованных ранее, привлекли новые экземпляры изданий, привезенные однокурсниками из-за границы. В экспозицию были включены также макеты, вышивки, поделки дидактической направленности, которые были выполнены ими в процессе изучения методик. Предложенные темы проектов аллегорической форме рассказывали о многообразии возможностей освоения профессиональных видов деятельности при освоении профессии учителя начальных классов и носили эвристический характер.

С определенной долей условности можно утверждать, что участие в выставке «Очевидная грамотность: визуальный ряд в современной зарубежной азбуке» не только расширило общекультурный и профессиональный кругозор студентов, осваивающих основную образовательную

программу по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование»), но и стало своеобразным триггером, активизировавшим механизмы самореализации и формирования профессионального мировоззрения, что, в конечном итоге, укрепило студентов в осознании важности миссии учителя начальных классов.

### *Литература:*

1. *Афанасенко А.В.* Готовность к выставочной деятельности – составляющая профессиональной компетентности учителя начальной школы // Искусство в школе. 2006. № 5. С. 78–80.

2. *Афанасенко А.В.* Готовность к выставочной деятельности как составляющая профессиональной компетентности учителя // Начальная школа. 2007. № 8. С. 87–92.

3. *Бербаиш Т.И.* Место выставочной деятельности в основных мотивах деятельности студенческого коллектива на ХГФ // Проблемы совершенствования художественного образования в условиях модернизации высшей школы. Материалы международной научно-практической конференции. ФГБОУ ВПО «Липецкий государственный педагогический университет», Художественно-графический факультет; Отв. ред. В.В. Абрамова. Липецк: ЛГПУ, 2008. С. 49–55.

4. *Варданян В.А.* Выставочная деятельность как средство развития художественно-педагогической компетентности студента // Гуманитарные науки и образование. 2012. № 3 (11). С. 13–16.

5. *Глебов В.В.* Педагогическое сопровождение развития эстетических потребностей младших школьников в выставочной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. М., 2019. 26 с.

6. *Коробова И.В.* Системообразующие основы технологии выставочной деятельности музеев как фактора формирования социально-культурной среды региона: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05 – теория, методика и организация социокультурной деятельности. Барнаул, 2006. 21 с.

7. *Латун В.В., Аль Х.М.К.М., Федотова О.Д.* Образ индейца в немецких и голландских азбуках XIX и XXI веков: символика костюма, уровень физической подготовки, этнокультурные маркеры // Костюмология. 2018. Т. 3. № 1. С. 3–5.

8. *Латун В.В.* Мир семьи в иллюстрированных арабских азбуках: общее и особенное / В.В. Латун, С.А. Тимофеев, И.А. Окунева, О.Д. Федотова // Мир науки. 2018. Т. 6. № 4. С. 17–25.

9. *Литвинова Е.Н.* Подготовка студентов туристского вуза к выставочной деятельности: анализ педагогических подходов // Культурная жизнь Юга России. 2011. № 5 (43). С. 103–105.

10. *Максимова Т.Е.* Виртуальные музеи vs традиционные музеи: преимущества виртуальных экспонатов // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2013. № 4–3 (30). С. 109–111.

11. *Уланов Г.А.* Музейно-выставочная деятельность как направление в профессиональной и специальной подготовке художника-педагога // Педагогические науки. 2007. № 1 (22). С. 105–106.

12. *Федотова О.Д.* Образно-концептуальная репрезентация концепта «семья» в зарубежных учебных пособиях для начального обучения чтению (на материалах французских и нидерландских иллюстрированных азбук) // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6. С. 57–59.

13. *Федотова О.Д., Латун В.В., Парастатова В.В.* «Скрытая педагогика» как средство культурной коммуникации и ценностно-экономической социализации (на материалах виртуального музея ФРГ) // Современные исследования социальных проблем. 2015. № 10. С. 338–348.

14. *Фролова Е.Д.* Развитие системы подготовки профессионалов для выставочной деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 05.25.07 – исследования в области проектов и программ. Екатеринбург, 2008. 47 с.

\* \* \*

## **Социогуманитарные технологии формирования рефлексивности и ответственности у студенческой молодежи**

**Аннотация:** в статье рассматриваются возможности использования современных социогуманитарных технологий формирования рефлексивности и ответственности у современных российских студентов. Использование современных технологий, мультимедийных средств в учебно-воспитательном процессе базируется на специфических знаниях и умениях и предъявляет к личности как педагога, так и обучающегося ряд особых требований к когнитивной сфере, уровню ответственности и рефлексивности, мотивационной составляющей, психоэмоциональному состоянию и личностным особенностям субъектов учебного процесса в высшей школе. Взаимодействие в системе «преподаватель-студент» предполагает наличие диалогового общения, межличностного восприятия, доверия, сотрудничества. В статье представлены результаты психодиагностического исследования уровня рефлексивности современной молодежи, которое проводилось на репрезентативной выборке студентов тверских вузов в количестве 800 человек. Средний с тенденцией к высокому уровень рефлексивности, демонстрируемый современными студентами, свидетельствует об их психологической готовности к учебному процессу в новых технологических и социально-психологических условиях. Рефлексивность, являясь одной из сторон когнитивной сферы личности, оказывает мощное влияние на формирование самооценки, самоотношения к самому себе как индивиду и будущему профессионалу, оказывает влияние на картину жизненного пути и личных достижений студентов.

**Ключевые слова:** социогуманитарные технологии; рефлексивность; ответственность; студенты; Тверской государственной технической университет.

## **Socio-Humanitarian Technologies forming Reflexivity and Responsibility in Student Youth**

**Abstract:** the article discusses the possibilities of using modern socio-humanitarian technologies for the formation of reflexivity and responsibility among modern Russian students. The use of modern technologies, multimedia tools in the educational process is based on specific knowledge and skills and imposes on the personality of both the teacher and the student a number of special requirements for the cognitive sphere, level of responsibility and reflectivity, motivational component, psychoemotional state and personal characteristics of subjects of the educational process in high school. Interaction in the «teacher-student» system assumes the presence of dialogue communication, interpersonal perception, trust, cooperation. The article presents the results of a psychodiagnostic study of the level of reflexivity of modern youth, which was carried out on a representative sample of 800 students from Tver universities. Demonstrated by modern students, the average with a tendency to a high level of reflexivity testifies to their psychological readiness for the educational process in new technological and socio-psychological conditions. Reflexivity, being one of the aspects of the cognitive sphere of the personality, has a powerful impact on the formation of self-esteem, self-reliance on oneself as an individual and future professional, and affects the picture of students' life path and personal achievements.

**Keywords:** social-humanitarian technologies; reflexivity; responsibility; students; Tver State Technical University.

Сегодня ориентация на стратегию политики России в практике высшей школы требует серьезных перемен в организации деятельности университета в целом и взаимодействия преподавателей и студентов в частности. Исследование проводится в рамках приоритетных национальных проектов России, Национальных проектов «Демография», «Образование» (2019–2024 гг.), научного проекта РФФИ № 19-013-00188 «Репродуктивный потенциал молодежи: риски ответственности

и управление качеством жизни, связанным со здоровьем» (2019–2021 гг.). Использование современных технологий, достижений научно-технического прогресса, мультимедийных средств в учебно-воспитательном процессе базируется на специфических знаниях и умениях и предъявляет к личности как педагога, так и обучающегося ряд особых требований к когнитивной сфере, уровню ответственности и рефлексивности, мотивационной составляющей, психоэмоциональному состоянию и личностным особенностям преподавателя высшей школы. Взаимодействие в системе «преподаватель-студент» предполагает наличие диалогового общения, межличностного восприятия, доверия, сотрудничества.

В современном педагогическом процессе в практике высшего образования эффективно применяются разнообразные инновационные технологии: мультимедийные средства при чтении лекций, электронные и обучающие средства на практических и семинарских занятиях; компьютерное тестирование для контроля знаний студентов, использование ресурсов Интернет, деловые и ролевые игры, проблемные, исследовательские методы, кейс-методы, психологические тренинги, модульно-рейтинговые технологии организации учебного процесса, метод проектов. Н.В. Дворянчиков, Т.В. Калашникова и их коллеги справедливо подчеркивают: «Чтобы соответствовать вызовам времени, вузы стали отвечать на них включением в образовательный процесс электронных курсов. В технологически развитых странах уже давно обозначилась тенденция перехода информационного общества к новой ступени развития – Smart-обществу, построенному вокруг ориентированных на человека технологий» [2].

Однако следует отличать новинки научно-технического прогресса от новшеств, применение которых ведет к серьезным изменениям в образовательной системе. Как пишет Дж. Фримен, «Компьютеры в образовании и даже компьютерные игры могут способствовать поддержанию познавательного интереса и умственной активности. Даже использование повседневных устройств, таких как iPad, планшеты, и мобильной связи требует более абстрактного типа восприятия и рефлексии, что может представлять серьезные трудности для людей старшего поколения» [4]. Поэтому применение новых компьютерных программ, устройств и девайсов, мультимедийных систем и оборудования – это сегодняшняя реальность, в которой существует и к которой должна адаптироваться высшая школа, в которую должны быть интегрированы преподаватели, чтобы

в полной мере осуществлять субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися.

Инновационные образовательные технологии, по нашему мнению, отличаются от традиционных, прежде всего, по следующим параметрам:

- *целевое назначение* – они могут быть, равно как и традиционные, ориентированы на удовлетворение сложившихся потребностей, но, помимо этого, – и на относительно новые общественные потребности;

- *степень риска, связанного реализацией технологии*, – для инновационной образовательной технологии характерна повышенная неопределенность затрат и результатов, особенно серьезными представляются не только экономические, но также и педагогические, социальные риски;

- *эффективность* – внедрение инновационных образовательных технологий ориентировано на существенное повышение образовательной эффективности, при этом весьма вероятен переход образовательной системы на новый уровень развития; однако возможность получения высоких результатов в короткие сроки при этом сопряжена с тем, что в подобных случаях динамика эффективности по своей траектории может быть довольно сложной и противоречивой.

Многообразие инновационных методов обучения и полифункциональность профессиональной деятельности предъявляют особые требования как к личности преподавателя высшей школы, так и к личности студента. Как отмечают Н.В. Дворянчиков, Т.В. Калашникова и др., «Электронная среда, безусловно, открывает новые возможности в преподавании любой дисциплины, при условии, если ее интеграция в учебный процесс разумно организована» [2].

Эффективное использование в учебном процессе инновационных образовательных технологий и реализацию индивидуального подхода в образовательных практиках требует от преподавателя учета индивидуально-психологических особенностей студента. М.В. Григорьева, Р.М. Шамионов, Н.М. Голубева подчеркивают, что «Высшее профессиональное учреждение предъявляет к современным студентам требования самостоятельного и чрезвычайно динамичного освоения новых компетенций, новых форм и способов их развития и саморазвития, новых способов социальных взаимодействий. Особую значимость в исследуемом вопросе приобретает умение рефлексировать, которое включено в число компетенций, обязательных для овладения студентами высшей школы» [1]. Уровень рефлексивности студентов влияет на адаптацию



студентов к реалиям высшей школы, на взаимоотношения с преподавателями и сокурсниками: «у студентов с проблемами адаптации к учебной группе ее предикторы со стороны рефлексии имеют негативный характер» [2].

В 2019 г. нами проведено психодиагностическое исследование уровня рефлексивности современной молодежи, которое проводилось на репрезентативной выборке студентов тверских вузов (Тверской государственной технической университет – ТвГТУ, Тверской государственной университет – ТвГУ, Тверской государственной медицинский университет – ТГМУ) – в количестве 800 человек. Выборку психодиагностического исследования составили: 350 студентов ТГМУ (лечебный, педиатрический и стоматологический факультеты, 1–2 курсы); 100 студентов ТвГУ (социологический, политологический и филологический факультеты, 2–3 курс), 350 студентов ТГТУ (факультет управления и социальных коммуникаций, инженерно-строительный, машиностроительный факультеты, 2–3 курсы). При отборе студентов применена целевая (стихийная) выборка (выборка доступных случаев: респонденты зафиксированы в процессе опроса), то есть исследование нерандомизированное.

Базой исследования стала лаборатория психодиагностики кафедры психологии и философии Тверского государственного технического университета. Диагностический инструментарий составила методика определения уровня рефлексивности» (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) как показателя способности человека изучать и анализировать посредством сравнения образа своего «Я» с происходящими событиями, личностями, диапазон значений в методике от 0 до 10 стенов (от низкого к высокому показателю уровня рефлексивности) [3].

Анализ результатов проведенного психодиагностического исследования уровня выраженности рефлексивности позволило установить, что в целом для изучаемой выборки характерен средний с тенденцией к высокому уровень выраженности качества: 65% демонстрируют средний уровень выраженности качества и 11% высокий уровень, и лишь 24% респондентов – низкий. При этом студенты, демонстрирующий индикатор среднего и высокого уровня рефлексивности, склонны анализировать события, произошедшие в прошлом, оценивать его и на этой основе делать выводы о реальной ситуации (ретроспективная рефлексия). Респонденты с низким уровнем выраженности диагностируемого признака демонстрируют рефлексивность посредством обеспечения непосредственного

самоконтроля поведения в непосредственной ситуации и через проведение анализа происходящего.

В итоге, демонстрируемый современными студентами уровень рефлексивности свидетельствует об их психологической готовности к учебному процессу в новых технологических и социально-психологических условиях. Современные студенты готовы к диалогу с преподавателем на субъект-субъектном уровне. В функционал диалога включается обеспечение «равноправия» исходных позиций партнеров, «манифестация» доверительно-уважительного взаимоотношения, принятие аутентичности и подлинности партнера, открытость в коммуникации, высокая степень откровенности в чередовании мнений, непредвзятость во взаимоотношениях. Рефлексивность, являясь одной из сторон когнитивной сферы личности, оказывает мощное влияние на формирование самооценки, отношения к самому себе как индивиду и будущему профессионалу, влияет на картину жизненного пути и личных достижений студентов.

### ***Литература:***

1. Григорьева М.В., Шамяионов Р.М., Голубева Н.М. Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 5. С. 23–30. DOI: 10.17759/pse.2017220503.

2. Дворянчиков Н.В. и др. Использование электронного обучения в образовательном процессе: проблемы и перспективы / Н.В. Дворянчиков, Т.В. Калашникова, Л.С. Печникова, Н.В. Фролова // Психологическая наука и образование. 2016. Т. 21. № 2. С. 76–83. DOI: 10.17759/pse.2016210209.

3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

4. Фримен Дж. Проблема влияния электронной среды на интеллектуальное развитие и межличностные отношения одаренных и талантливых детей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 1. С. 102–109. DOI: 10.17759/pse.2015200111.

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.17.19.069

**Черныш А.М.,**  
кандидат философских наук,  
доцент кафедры истории,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
alchernysh@yandex.ru

### **Преподавание истории и проблемы патриотического воспитания**

*Аннотация:* в статье обсуждается значение преподавания истории в высших учебных заведениях. Отмечается место и роль преподавания истории в воспитании патриотизма. Освещаются проблемы и точки зрения, связанные с этой проблематикой, даются рекомендации, показан опыт преподавания истории в Московском педагогическом государственном университете.

*Ключевые слова:* патриотизм; история; преподавание истории в высших учебных заведениях; МПГУ.

DOI 10.37492/ETNO.2020.17.19.069

**Alexey Chernysh,**  
Ph.D., Associate Professor  
of the Department of History,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
alchernysh@yandex.ru

### **The Teaching of the History and Problems of Instilling a Sense of Patriotism**

*Abstract:* the article discusses the importance and significance of teaching history in high school. The place and role of History in the upbringing of patriotism is noted. The problems and points of view related to this issue are highlighted, recommendations are given. Experience in teaching History at the Moscow State Pedagogical University is shown.

**Keywords:** patriotism; History; teaching History in higher educational institutions; Moscow State Pedagogical University.

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации, принятой в 2000 г., отмечается, что система отечественного образования призвана обеспечить *«историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов; формирование культуры мира и межличностных отношений...»* [2].

Согласно опросу, проведенному ВЦИОМ в феврале 2020 г., патриотизм неразрывно связан с любовью к родине: абсолютное большинство россиян считают, что человек, не испытывающий любви к Родине, не может быть патриотом (85%, что на 8% больше, чем в 2017 г.) [4].

В 2018 г. президент России В.В. Путин назвал чувство патриотизма «стержнем генетической памяти» россиян. А в октябре 2019 г. президент сказал, что благодаря патриотизму в 1990-е гг. удалось избежать развала страны [1]. В конце 2019 г. В.В. Путин сделал еще одно заявления относительно патриотизма, выразив мнение, что это – единственная возможная идеология современного общества. Одновременно Путин поручил министерствам не затягивать подготовку новой программы патриотического воспитания. Он потребовал направить патриотичную повестку на укрепление «проверенных базовых ценностей» [3].

В мае 2020 г. в ходе празднования 75-летия Победы в Великой Отечественной войне В.В. Путин заявил, что национальная идея страны заключена в патриотизме, который должен быть посвящен развитию страны. Глава государства назвал любовь к Родине основой жизни россиян. По его словам, на эту отличительную черту опирается вся история страны и это чувство передается от поколения к поколению: в крови у народов России – «не жалеть себя, если того требуют обстоятельства».

Таким образом, на самом высоком государственном уровне поставлена проблема воспитания патриотов. Очевидно, что главным здесь есть и будет преподавание истории.

Согласно действующему Федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования в структуре образовательной программы (ФГОС 3++) программа бакалавриата в обязательном порядке обеспечивает реализацию дисциплины (модулей) история (история России, всеобщая история), вне зависимости от направления (специализации) подготовки.

Давать будущим специалистам не только профессиональную, но и гуманитарную подготовку – важное достижение как нашего государства, так и отечественной высшей школы, если вспомнить, какие еще совсем недавно шли дискуссии вокруг преподавания гуманитарных дисциплин в вузах. В последнее время была, наконец, преодолена тенденция к сокращению часов на гуманитарные общеобразовательные дисциплины в высших учебных заведениях, в том числе и на историю. Полагаем, что аудиторное время, выделяемое на изучение истории, может и должно быть больше, но это другая проблема.

В то же время нельзя не видеть активность тех, кто выступает против преподавания истории (и других гуманитарных дисциплин) в вузах. В ряде СМИ заявляется о научной несостоятельности гуманитарного знания в целом и истории прежде всего. Будем честны: эти взгляды проникают в среду студенчества. В связи с этим неудивительно, что некоторые студенты смотрят на гуманитарные дисциплины как на досадное отвлечение от профессиональных предметов, вплоть до того, что эти дисциплины называют пустыми, не заслуживающими времени и внимания. К сожалению, подобную точку зрения поддерживают и некоторые работники вузов, объявляя историю, философию и другие социо-гуманитарные дисциплины второстепенными и ненужными.

Порой можно услышать вопрос: а зачем нужна история в вузе? Высшее учебное заведение должно давать только профессиональные знания. Ведь знание или незнание исторических событий, по мнению некоторых, не повлияет на профессиональные способности.

Надо со всей ответственностью заявить, что история в вузе – не рядовая дисциплина, не просто получение знаний о фактах и событиях прошлого. Это важнейший элемент и часть воспитательного процесса молодежи, ее социализации. Именно истории, на наш взгляд, в первую

очередь принадлежит решающая роль в воспитании у молодежи патриотизма, любви к Родине.

Одна из проблем, с которыми сталкиваются сегодня преподаватели истории, состоит и в том, что нынешнее поколение студентов, а зачастую и их родители, воспитаны на негативной, неправдивой, а порой и просто извращенной информации об исторических фактах, персонах и т. п. Вузский курс истории обязан противостоять потоку антинаучных знаний.

История – огромный массив самых разнообразных событий, исторических деятелей, сложных и противоречивых, великих и трагических. Вопрос как (пре)подать те или иные события и факты русской и мировой истории, деятельность тех или иных политических и государственных фигур – это вопрос большой морально-нравственной ответственности. С другой стороны, вновь и вновь проявляется застарелая болезнь отечественного образованного слоя – критическое отношение ко всему, что исходит от государства. К сожалению, мы давно наблюдаем такую картину: «правильная (позитивная) деятельность» у части российской интеллигенции видится прежде всего в критике прошлого и настоящего.

Когда мы говорим о патриотическом воспитании в процессе преподавания тех или иных гуманитарных дисциплин, возникает закономерный вопрос: а кто такой патриот? Достаточно ли будет сказать, что патриот – это человек, который любит свою Родину? Что значит «любить Родину»? Все это тонкие, сложные, очень деликатные вопросы, на которые приходится отвечать преподавателю в общении со студенческой аудиторией.

Очень часто можно слышать и читать о том, что патриот – тот, кто всегда говорит о своей родине правду. А что значит «говорить только правду»? В понимании некоторых, «говорить правду» – значит критиковать власть и государство в прошлом и настоящем. И не получится ли так, что постоянный разговор о тех или иных недостатках, проблемах превращается в бесконечное поливание грязью истории своей страны, смакование проблем и т. п.?

На наш взгляд, патриот – это не тот, кто говорит только о темных (или спорных) страницах истории. Любовь к Родине – сакральное чувство, сродни любви к родителям. Патриот принимает и понимает все стороны жизни своей страны, какими бы радостными или трагическими они ни были бы. Да, в истории России много дискуссионных тем и проблем – спорных и даже неприглядных. Их не надо замалчивать, о них надо говорить, их надо обсуждать. Но если все время сосредотачиваться только

на проблемах и неприглядных страницах отечественной истории, не учитывая все сложности, детали и нюансы происходившего, и при этом замалчивать успехи, культурные и научные прорывы, достижения, то получится весьма однобокая картина русской истории, что, на наш взгляд, повлечет за собой необъективные картину мира и мировоззрение.

Рассуждения только о том, что хорошо и плохо в истории, «расстановка» оценок тем или иным историческим деятелям, наклеивание ярлыков – это, на наш взгляд, уход от познания сути исторического процесса, от объективного рассмотрения развития России.

Это важно учитывать и понимать сегодня в силу того огромного объема информации, который сегодня обрушивается на человека. Многие исследователи справедливо отмечают, что рядовой человек уже не в состоянии переварить весь объем информации, который он получает. Человек сегодня порой воспринимает только заголовки, лозунги, хлесткие фразы, эмоции, на основании которых он делает выводы и принимает их как руководство и как некую ценность. В связи с этим возрастает роль преподавателей социо-гуманитарных дисциплин как специалистов, которые могут противостоять манипуляциям сознания, искажению и фальсификации исторических событий и фактов. В условиях огромного и неконтролируемого потока информации преподаватели гуманитарных дисциплин должны, на наш взгляд, предложить студентам своего рода шкалу морально-нравственных ценностей, которая позволит молодому человеку не «утонуть» в нем. В отсутствии этой шкалы молодой человек не поймет, что хорошо, а что плохо, станет жертвой манипуляторов сознания.

Представляется, что каждый преподаватель социо-гуманитарных дисциплин в вузе должен задать себе вопросы: к чему я готовлю студентов, к каким действиям? Кем станет будущий специалист?

Полагаем, что преподавателям высшей школы небезразлично, что будет вложено в умы и сердца студентов на протяжении вузовского образования, какое это будет иметь значение для общества – разрушительное или созидательное, объединяющее или разъединяющее, будет ли способствовать расцвету и прогрессу общества или ввергнет его в уныние и депрессию.

Если преподаватели истории и других социо-гуманитарных дисциплин будут сеять (или поддерживать) в студенческой среде панику, неверие, сомнения, нигилизм вместо конструктивного начала, то это чревато в будущем тяжелыми последствиями для общества.

Мы живем в такое время, когда студента непросто заставить думать. Компьютеры, планшеты, смартфоны все меньше оставляют времени и возможности просто размышлять. Таким образом, одна из задач преподавателя в вузе – заставить студента думать, отвечать на вопросы: с кем я? Кто меня окружает? Что я должен делать или не делать?

Очень часто сетуют на то, что в отечественной истории много противоречивых периодов, которые вызывают сложность у преподавателей, например, сталинский период в российской/советской истории. Очевидно, что здесь нужен взвешенный неидеологизированный анализ. Говоря об этом непростом времени, нельзя бросаться в крайности – надо честно и прямо говорить и о достижениях, и просчетах этого периода. Умный подход в преподавании истории, на наш взгляд, – это дифференцированный. Надо смотреть на прошлое во всем его многообразии, но при этом не стоит отбрасывать ни отрицательные, ни положительные стороны. Из негативного опыта надо делать выводы, чтобы его не повторять, а положительный – использовать. В подобном ключе можно и нужно рассматривать всю историю России.

Очевидно, что в современных условиях изучение истории в вузе должно быть поставлено на новую методологическую и теоретическую высоту. В преподавании истории сегодня как никогда нужна креативность, новаторство, нелинейность.

Изучение истории включает личность в культурно-исторический контекст. История как никакая другая дисциплина должна помочь молодому человеку почувствовать себя полноценным членом социума, осознать, кто он в этом мире и что представляет собой его страна. Историю называют социальной памятью. Потеря исторической памяти грозит вымиранием нации.

По нашему глубокому убеждению, подготовка современного специалиста с высшим профессиональным образованием не может быть отделима от его нравственного совершенствования. История России – это история преодоления, побед, нравственной силы. Если бы россияне на разных этапах своей истории не жертвовали собой, нас как государства не было, мы были бы сметены с политической карты мира. Главное, на наш взгляд, что должны донести преподаватели истории до своих студентов: Россия – наша общая судьба, мы все вместе в ответе за нее.

Студенческая молодежь в силу духовной незрелости нередко впадает в нигилизм, максимализм, необоснованную критику государственных институтов и т. п. И здесь важно для преподавателей гуманитарных



дисциплин не подыгрывать студентам, не опускаться до примитивизации в понимании общественных процессов. С другой стороны, попытка заигрывать с молодежью, приписывая им знание истины опасна, если не сказать, что это или глупость, или просто обман.

Главное сегодня – дать студенту не столько и не только информацию о фактах и событиях, сколько показать логику исторического процесса, учить оценивать влияние на события разных факторов, сопоставлять различные подходы в историографии. Это не только даст более глубокие исторические познания, но и приучит студентов размышлять, анализировать. Все это невозможно при том количестве аудиторных часов, которым сегодня располагают вузовские преподаватели. Курс истории в вузе, на наш взгляд, должен быть увеличен как минимум до 100 часов, чтобы у преподавателя хватало времени не только рассказать студентам об основных исторических событиях, провести полноценные практические занятия, но и организовать дискуссии в аудитории, познакомить студентов с разными точками зрения, использовать технические средства обучения, визуальные возможности и т. п. Преподаватель в вузе должен стремиться использовать и внеаудиторные формы работы: экскурсии, встречи с интересными людьми и ветеранами, волонтерство, вечера вопросов и ответов, поездки на места исторических событий и др. Наконец, преподаватель должен привить студентам желание читать научную историческую литературу, размышлять об исторических событиях и фактах.

Задача МПГУ – подготовка высококачественных кадров для отечественной школы. И именно на это должны быть направлены все усилия преподавателей-историков.

В последние годы на кафедре истории ИСГО МПГУ получила распространение практика создания студентами проектов в рамках изучения истории на первом курсе («историческое проектирование»). Эти проекты стали хорошим дополнением к изучению основной программы, они помогают первокурсникам глубже понять исторические реалии прошлого. Исторические проекты реализуются в самых разных видах и формах – исследовательские статьи, презентации, видеофильмы и т. п. Сама идея создания студенческих исследовательских проектов в ходе изучения той или иной дисциплины не нова, она широко используется в подготовке, например, инженеров и т. п. Как оказалось, эта деятельность вполне полезна и для подготовки будущих педагогов, поскольку в работе учителя сегодня креативность и проектирование стали играть весьма

значительную роль. Невозможно сегодня представить учителя, который не знает и не понимает законы исторического развития, тем более что его деятельность тесно переплетена с социокультурным контекстом.

Педагог сегодня – это не просто учитель-предметник, он эксперт, который должен хорошо понимать и разбираться в социальных и гуманитарных запросах не только ребенка и его родителей, но реально оценивать состояние общества, знать его возможности и потребности. Применение инновационных педагогических методов в преподавании истории позволит выявить и развить творческий потенциал и способности студентов, научить их решать нестандартные задачи, воспитать деловые качества учителя нового типа.

### ***Литература:***

1. Заседание дискуссионного клуба «Валдай» 3 октября 2019 г. // Президент России: официальный сайт. 03.10.2019. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/61719> (дата обращения: 15.05.2020).

2. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. 11.10.2000. URL: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html> (дата обращения: 15.05.2020).

3. Путин поручил не затягивать с новой программой патриотического воспитания // Известия. 12.11.2019. URL: <https://iz.ru/953287/2019-12-11/putin-poruchil-ne-zatiagivat-s-novoi-programmoi-patrioticheskogo-vostrpaniia> (дата обращения: 15.05.2020).

4. Россияне объяснили, как они понимают патриотизм // ВЦИОМ. 20.02.2020. № 4171. URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=10167> (дата обращения: 15.05.2020).

\* \* \*

DOI 10.37492/ETNO.2020.57.48.070

**Яшина О.Н.,**  
кандидат исторических наук,  
доцент кафедры культурологии,  
Институт социально-гуманитарного образования,  
Московский педагогический  
государственный университет,  
г. Москва, Россия,  
yashinaon@mail.ru

### **К вопросу о гражданско-патриотическом воспитании в современной России и европейских странах**

*Аннотация:* автор кратко освещает развитие патриотического воспитания в России, дает рекомендации по организации работы данного направления, освещает опыт педагогов по гражданскому образованию из ряда европейских стран.

*Ключевые слова:* патриотизм; гражданственность; гражданско-патриотическое воспитание и образование; мультикультурное общество; европейский миграционный кризис.

DOI 10.37492/ETNO.2020.57.48.070

**Olga Yashina,**  
Ph.D. in History;  
Associate Professor of the Department of Culturology,  
Institute of Social and Humanitarian education,  
Moscow Pedagogical State University;  
Moscow, Russia,  
yashinaon@mail.ru

### **On the Issue of Civil and Patriotic Education in Modern Russia and European Countries**

*Abstract:* the author writes about the development of patriotic education in Russia, gives recommendations on the organization of work of the civil-patriotic education, writes about the experience of teachers in this area of european countries.

*Keywords:* patriotism; citizenship; civil patriotic education; multicultural society; European migration crisis.

В многонациональном государстве неизбежно существование идеологии, направленной на сплочение народов, которые призваны чувствовать себя гражданами единой страны. Поэтому так актуален в современной России курс на гражданско-патриотическое воспитание, нацеленный на формирование любви и уважения к Отечеству, осознание общей судьбы для всех народов Российской Федерации. Перед педагогом, который берет на себя нелегкий труд по развитию патриотической работы, встают вопросы: на какие традиции опираться? какое направление выбрать? Данная статья дает представление об основных этапах развития патриотического воспитания в России и призвана помочь педагогам и школьным администраторам в организации работы по гражданско-патриотическому образованию и воспитанию.

В воспитании патриотических чувств велико значение эпоса и народной культуры. На былинах, героических песнях, пословицах, сказках, колыбельных выростали поколения, и именно устное народное творчество становилось школой любви к родной земле и культуре. Народная мудрость эпоса продолжает сохранять созидательное начало и воспитательное значение для современных детей и подростков. В школах Якутии, Калмыкии, Чечни, Осетии, Башкирии, центральной России – повсюду в Российской Федерации изучают, декламируют, ставят театральные спектакли, иллюстрируют, проводят фестивали и конкурсы чтецов на тему народных эпосов Олонхо, Джангар, Нарты, Улар-батыр, русских былин и других памятников эпического народного творчества.

Современному педагогу необходимо помнить об огромном воспитательном потенциале народного эпоса. При подготовке урока, мероприятия или системы мероприятий, связанных с изучением устного народного творчества, следует учитывать национальный состав детского коллектива, стараясь при этом знакомить ребят с эпическими героями всех народов, представленных в классе (школе). В образах богатырей, батыров, нартов, любящих и заботливых матерей, трудолюбивых и мудрых отцов отражены созидательные нравственные ценности, заложенные в народном эпосе, единые для всех, и это необходимо подчеркивать педагогу, прививая уважение и любовь к культуре народов России и мира.

В воспитании патриотических чувств огромная роль принадлежит истории. С первых легендарных страниц древнейшей истории Руси летописец повествует, что изначально Русь сформировалась как многонациональное государство. Призвание варягов начинается с перечисления

разных этнических племен, решивших пригласить к себе правителей из-за моря, которые включали в себя славян, фино-угоров и балтов: словене, кривичи, весь и чудь.

«Повесть временных лет» сохранила слова князя Святослава, который в 971 г. перед сражением с многократно превосходящим его противником обратился к своему войску: *«Уже нам некуда деться, хотим или не хотим – должны сражаться. Так не посрадим земли Русской, но ляжем здесь костями, ибо мертвые сраму не имут»* [4, с. 24]. Почти такими же словами призывали командиры защищать Москву в 1941 году. Единая тональность этих призывов свидетельствует об уже давно сформированном у многонационального населения Древней Руси чувстве любви к родной земле, которое мы, их потомки, сумели сохранить на протяжении тысячелетия.

Былое единство Древней Руси распалось в конце XI века. В русских землях и княжествах формируется так называемый местный патриотизм. Новгородец был готов отдать жизнь за святую Софию, так как главный собор Великого Новгорода был посвящен святой Софии (Премудрости Божией). Пскович сражался за святую Троицу – Троицкий собор стоял в центре Псковского кремля. В ту далекую эпоху жители русских земель и княжеств не связывали любовь к родной земле с конкретным правителем, для них большее значение имел местный духовный центр, который был истинным объединяющим началом.

В XII–XIV вв. единого русского государства не существовало, но понятие Русской земли сохранялось, под которым подразумевалась территория, населенная потомками восточных славян, исповедующих православную веру и говорящих на одном языке. Объединительные процессы русских земель начались в XIV веке. Роль политического лидера взяла на себя Москва. Огромную роль в ее возвышении сыграла Куликовская битва. По словам историка Льва Гумилева, на поле Куликово пошли сражаться суздальцы, владимирцы, ростовцы, псковичи, но вернулись оттуда русскими [1, с. 83].

На протяжении почти трех веков Московское княжество постепенно включало в свой состав земли с русским населением. Последними потеряли независимость Псков, Рязань и Смоленск. Одновременно с территориальными объединительными процессами населению рождающегося Русского государства внушалась мысль о возвращении к истокам государственного единства. На основе местных летописей создается Московский летописный свод, знатные лица из недавно присоединенных

территорий (Новгород, Псков) насильственно переселяются в Москву. Например, в результате перенаселения псковичей на улице Варварке близ Московского Кремля появляется так называемая Псковская горка, которую до сих пор украшает храм св. Георгия. Так стирается историческая память о когда-то независимой родине. Появляется идея святости, сакральности и неприкосновенности государства, при этом понятия родины и государства отождествляются, а великий князь (царь, император) в глазах подданных приобретает статус символа страны, за который следует сражаться и умирать.

На общерусское лидерство в деле объединения русских земель, кроме Москвы, претендовало Великое Литовское княжество с большинством русского населения; одновременно Новгородская земля с обширными зависимыми от нее территориями стремилась всеми силами сохранить свободу от Москвы. Таким образом, перед нами историческая загадка: каким было бы русское государство, если бы победа оказалась за Новгородской республикой или Литовским княжеством с их республиканско-демократическими традициями и тесными европейскими связями?

В XVI–XVII вв. в состав России входят Поволжье и Сибирь. Земли, присоединенные к России, заселялись русскими переселенцами, параллельно проходил процесс русификации и христианизации местного населения. От местных народов требовались верноподданнические чувства по отношению к русскому царю, безоговорочное послушание русской администрации, аккуратная выплата налогов. Об их патриотических чувствах никто не думал. Патриотизм для них теперь заключался в послушании и верности России. Русскому населению завоевание новых территорий объяснялось как справедливая расплата за иго, необходимость укрепления границ, распространение православия. Расширение российских границ продолжалось в XVIII–XIX вв., и только столкновение с английскими интересами и выход к китайской границе остановили процесс русской экспансии.

Современному педагогу, работающему в многонациональном школьном коллективе, необходимо достаточно осторожно и деликатно касаться тем вхождения народов Поволжья и Сибири в состав России, не давать эмоциональные оценки зависимости русских княжеств от Орды. Невзирая на различные взгляды на формирование многонациональной империи и положение разных народов в ней, учителя должны воспитывать безусловное уважение ко всем народам Российской

Федерации, подчеркивать богатство национальных культур, которые создавали цивилизационное наследие нашей страны.

В античной и демократической традиции патриотизм и гражданственность связаны неразрывно. Один из немногих русских публицистов XVI века Иван Пересветов говорил, что нельзя требовать высоких чувств от человека несвободного, холопа. «Порабощенный бо человек срама не боится, а чести себе не добывает», – отмечает Пересветов [3]. Его современник, близкий друг Монтеня Этьен де Ла Боэси в публицистическом произведении «Рассуждение о добровольном рабстве» пишет: «Тираны велики лишь потому, что мы на коленях» [2]. В данных высказываниях ясно выражено, что патриотизм и гражданственность всегда рядом, в противном случае тирания неизбежна. К сожалению, в Российской империи единство патриотизма и гражданственности не стало реальностью общественной жизни, что всегда мучило людей с обостренным гражданским чувством.

Патриотический настрой сплачивает людей и вызывает массовый духовный подъем в периоды, когда Отечество действительно находится в опасности. Народы России сумели продемонстрировать чудеса храбрости всему миру и защитить свое общее Отечество в период Смуты, в 1812 г. и во время Великой Отечественной войны. Но достойному отпору врагу способствовало не только сознание необходимости защиты своей Родины, но и предшествующая работа по патриотическому воспитанию: письма патриарха Гермогена в 1611–1612 гг., публикации в журнале «Сын Отечества» в 1812 г., предвоенная система патриотического воспитания в Советском Союзе и др.

Начало первой мировой войны вызвало взрыв патриотических чувств, но эмоционально-духовный подъем населения, нацеленный на скорую победу, относительно быстро пошел на спад, чему отчасти способствовала антипатриотическая установка большевиков на поражение собственного правительства в мировой войне.

Большевики с их установкой на мировую революцию и классовое единство пролетариев всех стран заменили понятие патриотизма на интернационализм. После захвата власти большевики продолжали вытравливать патриотическую идею из сознания людей, дойдя до того, что в 1923–1932 гг. в советских школах и вузах было отменено изучение самого патриотического предмета – истории. Ее заменила краткая история партии, внушавшая, что истинным патриотизмом является классовый,

интернациональный патриотизм, подразумевающий единство пролетариев всего мира.

Однако с середины 1930-х гг., когда установка на мировую революцию провалилась, а угроза со стороны фашистских режимов возросла, правительство Сталина начинает уделять большое внимание воспитанию советского человека-патриота на примерах князей, полководцев, героев народного эпоса. В систему образования возвращается история, снимаются фильмы «Петр Первый» (1937), «Александр Невский» (1938), «Минин и Пожарский» (1939) и др. Эта воспитательная работа, безусловно, оправдала себя в годы Великой Отечественной войны, когда основные ряды воинов составило поколение, воспитанное в советских школах, средних специальных учебных заведениях и вузах в 1930-е гг.

Перекосы патриотического воспитания при Сталине приводят к изоляции советских людей от остального мира, так как интерес к научным и культурным достижениям Европы и США мог стать основой обвинений в предательстве заслуг советской Родины. После окончания войны в СССР была развернута политическая кампания борьбы с космополитизмом, направленная прежде всего против еврейской интеллигенции. Сталин был сильно разочарован, что молодое израильское государство не выбрало просоветский путь развития. Фактически все евреи Советского Союза были негласно объявлены американскими шпионами. Репрессии обрушились не только на евреев, но и на всю советскую интеллигенцию, которую огульно обвинили в отсутствии патриотизма, низкопоклонстве перед буржуазной культурой и космополитизме. Запрет на постановки пьес и переводы книг зарубежных авторов, публикацию статей в иностранных журналах, участие в зарубежных конференциях стало настоящим железным занавесом, отделив советскую интеллигенцию от бурно развивающейся науки и культуры остального мира, в первую очередь Европы и США.

В 1960–1980-х гг. патриотическое воспитание в советской школе развивалось в рамках октябратского, пионерского и комсомольского движений, причем приоритетным направлением оставалось военно-патриотическое. Почти все мероприятия носили идеологический оттенок с установкой на воспитание советского человека. Большое значение придавалось деятельности домов пионеров, где работали различные кружки (самолетостроение, краеведение, походный туризм и др.), проводилась поисковая работа, помощь пенсионерам, встречи с ветеранами, экспедиции по местам боевой славы.



После распада СССР ценностные ориентации оказались утрачены, на фоне отсутствия цензуры в кинематографе и литературе установился культ жестокости и бандитизма, общество расслоилось на богатых и бедных. Отсутствие идеалов, национальные конфликты в бывших советских республиках, прекращение празднования Дня Победы привели к глубокому кризису в системе патриотического воспитания в новой России.

С конца 1990-х – начала 2000-х гг. в системе основного и дополнительного образования Российской Федерации возобновляется работа по гражданско-патриотическому и духовно-нравственному образованию и воспитанию: в школах вводятся предметы краеведческой направленности (московведение, кубановедение и т. п.), активно развивается краеведческое движение. Создаются кадетские лицеи, казачьи корпуса, военно-патриотические клубы, открывается множество воскресных школ, восстанавливается празднование Дня Победы, появляются акции и проекты «Георгиевская ленточка», «Бессмертный полк», снимаются фильмы патриотического содержания.

В настоящее время педагогу, ответственному за развитие патриотической работы, первоначально стоит определить интересующее его направление: военно-патриотическое, туристо-краеведческое, художественно-эстетическое и др. Необходимо найти партнеров, с которыми возможно совместно проводить внеклассные мероприятия и занятия, для чего стоит внимательно просмотреть сайты ближайших домов детского творчества, образовательных профессиональных учреждений, соседней школы и колледжа. Стоит обратить внимание на крупнейшие организации и информационные порталы, такие как Федеральное агентство по делам молодежи (Росмолодежь), Российское движение Юнармия, информационный портал «Живая история», интернет-проект «Гордость России» и др. Данные организации и порталы предлагают сотрудничество между поисковыми отрядами, военно-историческими клубами, краеведческими объединениями, организацию всероссийских конкурсов и викторин, публикацию интересных материалов. Любой урок или внеклассное мероприятие, экскурсия могут способствовать воспитанию гражданско-патриотических и нравственных чувств. Так, изучая дробы в начальной школе, можно привести пример деления буханки хлеба, крошечная доля которой составляла дневную норму питания жителя блокадного Ленинграда...

В современной российской школе есть предмет, который имеет огромный духовно-нравственный и гражданско-патриотический потенциал: «Основы духовно-нравственной культуры народов России»

(ОДНКНР). Предмет обещал быть очень интересным и увлекательным в многонациональных детских коллективах, рассчитанным на знакомство с этническим разнообразием народов Российской Федерации, с памятниками искусства и нематериального наследия, богатством духовно-нравственной культуры, заложенном в эпосе, фольклоре, литературе народов России. В рамках данного предмета предполагалось изучение народных и бытовых традиций (в том числе связанных с религиозной культурой), праздников, промыслов, костюмов, обычаев, особенностей национальных кухонь. Однако реализация ОДНКНР вылилась в логичное продолжение предмета ОРКСЭ «Основы религиозной культуры и светской этики», и сосредоточилась на ознакомлении со светской этикой и религиозными культурами православия, ислама, иудаизма и буддизма.

Российский педагог в условиях глобализации может обращаться к педагогическому опыту зарубежных коллег, которые также развивают работу по гражданскому и духовно-нравственному воспитанию. Интересен современный подход к гражданскому образованию в Европе. Понятие «патриотизм» в европейских странах несет скорее негативный, чем позитивный смысл. В данном слове видят некую опасность, которая может вылиться в пропаганду национализма. Особенно осторожно к этому понятию относятся в Италии и Германии, где слово «патриотизм» связано с горькими историческими воспоминаниями о фашистских режимах.

В Европе нет привычного для российского педагога направления работы, которое мы называем военно-патриотическое. Европейские педагоги направляют свои усилия в русло гражданско-гуманитарного воспитания и экологической культуры. В условиях европейского миграционного кризиса в школьном курсе сокращен объем тем о войнах и религиозных конфликтах, при этом много внимания уделяется экономическим и культурным связям народов Европы и мира.

Значительно развито изучение локальной истории (краеведения): изучаются почти забытые диалекты, старинные песни, в ходе этноэкспедиций происходит погружение в сельскую культуру, на уроках прикладного творчества школьники знакомятся с народными промыслами. По данному направлению интересен опыт воскресных школ при католических и протестантских храмах: дети рисуют, ставят спектакли, поют, занимаются спортом и декоративно-прикладным творчеством, мастерят, декламируют стихи, словом, занимаются тем, что и их российские сверстники при православных воскресных школах и в домах детского творчества. Разнообразные направления работы данных учреждений

дополнительного образования (светских и конфессиональных) нацелены на воспитание человека, любящего свою родную культуру и с пониманием и интересом относящегося к иным культурным традициям своих сверстников. Кстати, о стихах: в европейских детских садах и начальных школах не принято заучивать наизусть стихи и песни о Родине.

В европейских школах есть обязательный предмет – аналог российского граждановедения, который нацелен на знание и понимание демократических правил и норм, принятых в гражданском обществе. Однако учитель должен направлять свои усилия на воспитание уважения со стороны детей к иным формам социальных организаций, которые могут сильно отличаться от традиционного европейского демократического общества. От учителя требуется поощрять общение между детьми разных этносов и культур, помогать школьникам понимать и уважать разные точки зрения, развивать способности ребенка быть внимательным и гостеприимным на фоне этнического разнообразия школьного коллектива, ценить значение и богатство культурных, религиозных и этнических различий современного европейского общества [5].

Таким образом, основные усилия европейских педагогов по воспитательной работе в системе как обязательного, так и дополнительного образования нацелены на обучение детей жить в мультикультурном обществе, уметь дружить и сотрудничать друг с другом, невзирая на разные культурные традиции.

Как и российские, европейские педагоги активно сотрудничают с музеями, проводя в музейном пространстве как отдельные уроки по истории, искусству, естественно-научным дисциплинам, так и комплексы занятий. Большое значение придается самостоятельному поиску ребенка ответов на вопросы гуманитарного и естественно-научного характера, поэтому проектная деятельность, в том числе в области гражданского воспитания, играет важную роль. Внеклассные мероприятия в основном связаны с волонтерскими акциями и экскурсиями, с театральными постановками. Театральная студия почти так же обязательна для каждого лица (второй ступени образования после начальной), как школьный музей для российского образовательного учреждения. Театральная деятельность способствует изучению языка принимающей страны в классах со значительным количеством мигрантов. В школьных театрах поднимаются самые разнообразные вопросы: этики, экологии, понимания других культур, уважения к разным точкам зрения и форм организации общества. В ненавязчивой форме актеры и зрители приходят к пониманию

и решению злободневных общественных проблем – только взаимоуважение, только мирные способы разрешения конфликтных ситуаций приведут всех к благополучной жизни в нашем общем доме – на планете Земля.

В заключение хотелось бы привести несколько цитат из письма учительницы *Веры Лиздат*, преподающей немецкий как иностранный в интернациональной школе Берлина. Письмо было написано в ответ на просьбу автора поделиться опытом организации работы по языковой и социально-культурной адаптации детей мигрантов и по гражданскому воспитанию в школах Германии:

*«Мы создали специальные классы, где школьники-беженцы изучают немецкий язык чтобы понимать другие предметы, которые преподают на немецком языке. Они очень сильно хотят узнать все, что типично для поведения немцев и почему немцы действуют так или иначе в определенных ситуациях, а не по-другому. Они тоже хотят вести себя правильно в немецком обществе и сравнивают поведение немцев со своими точками зрения. Но, к сожалению, этим детям очень трудно учиться. Ведь они должны сдавать экзамены на равных с немецкими учениками. Одновременно многие из них травмированы...»*

*В наших школах изучают старые песни, старые традиции. Узнать традиции и сохранить их – это очень важно. Не только собственные, но и культуры других национальностей. Так мы их защищаем...*

*Думаю, что слово патриотизм устарело, хотя у нас есть маленькое политическое движение в направлении национализма. К этому надо относиться осторожно...*

*В 2014 г. я была в составе делегации в одной московской школе. Там нам показали комнату (музей), где вспоминаются герои второй мировой войны из семей учеников. Это тоже возможность воспитывать детей. Но как быть с теми учениками, у которых нет таких героев, у которых, может быть, солдат попал в плен? А когда он вернулся из лагеря, его расстреливали в России. Он, конечно, не считается героем, но он боролся за Родину, как многие другие. Такие судьбы, наверно, не показывают, хотя их семьи тоже страдали и ждали ответы... Наверно, в школе очень трудно говорить обо всем и, думаю, судить нельзя...*

*Я на моих уроках немецкого языка требую, чтобы каждый ученик сделал лепорелло (книжка-гармошка форматом А4). Этот лепорелло должен поместиться в сумке, если надо переехать куда-нибудь. Такую книжку ученик ведет для себя, не показывая другим. Туда он вклеивает фотографии или рисунки себя и семьи. Может быть, рисует*

*генеалогическое древо. Он должен описать важное для него лично событие из жизни, записать свою биографию с лейтмотивом, который должен повториться не менее трех раз. (Лейтмотивом может быть человек, животное или факт из жизни, который повлиял на ученика: моя бабушка, друг, песня или мелодия, какая-то важная фраза, книга, пословица, моя собака...). Я прошу описать себя в будущем: каким ты будешь через 20 лет? В итоге ученики интересуются своими близкими, одноклассниками, лучше узнают себя — какие они сейчас и куда они хотят идти. Это не требуется по плану или учебникам, я сама придумала. И до сих пор никто не был против моего проекта. Может быть, это тоже путь без патриотизма найти свои корни, связи, цели в будущем? Этим можно делиться с другими или нет. Самое важное — начать понимать себя и думать о других...»*

### ***Литература:***

1. Гумилев Л.С. От Руси к России. М.: Абрис-Олма, 2018. 256 с.
2. Ла Боэси Э., де. Рассуждение о добровольном рабстве. 1576. // Библиотека Анархизма. URL: <https://ru.theanarchistlibrary.org/library/eten-de-la-boesi-rassujdenie-o-dobrovolnom-rabstve.pdf> (дата обращения: 05.04.2020).
3. Пересветов И.С. Сказание о Магмете-салтане. Середина XVI в. // Классики теории государственного управления: Управленческие идеи в России / Ред. Ю.Ю. Петрунин. М.: РОССПЭН, 2008. URL <https://www.litres.ru/ivan-peresvetov/skazanie-o-magmete-saltane/chitat-onlayn/> (дата обращения: 05.04.2020)
4. Пушкарев С.Г. Обзор русской истории. М.: Наука. 1991. 390 с.
5. Учебный план начальной школы пригорода Турина пос. Колленьо, основанный на рекомендованном учебном плане Департамента образования Итальянской республики. URL: <http://www.scuolecollegno3.it/urp/tem/75-programmazione-annuale-scuola-primaria.html> (дата обращения: 05.04.2020)

\* \* \*

Научное издание

СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:  
ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ.  
РОЛЬ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ЗНАНИЯ  
В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА

Материалы V международной конференции  
(г. Москва, МПГУ, 27 апреля – 25 мая 2020 г.)

*Электронное издание сетевого распространения*

Под общей редакцией М. М. Мусарского,  
Е. А. Омельченко, А. А. Шевцовой  
Редактура и компьютерная верстка – А.А. Шевцова

Авторы несут ответственность за достоверность  
приведенных фактических материалов, корректность цитирования  
и правильность указания источников.

Московский педагогический государственный университет (МПГУ).  
119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, стр. 1.



Управление издательской деятельности  
и инновационного проектирования (УИД и ИП) МПГУ.  
119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, оф. 446,  
тел. +7 (499) 730-38-61, e-mail: izdat@mpgu.su.

Подписано к публикации 26.10.2020. Формат 60x90/16.  
Усл. печ. л. 31,82. Заказ 1117.

ISBN 978-5-4263-0931-9



9 785426 309319