

ПРОГРЕССИВНАЯ ИННОВАЦИЯ

&

ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ТРАДИЦИОННОСТЬ

В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Монография

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»

ПРОГРЕССИВНАЯ ИННОВАЦИЯ
&
ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ТРАДИЦИОННОСТЬ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

Монография

Ижевск
2025

ISBN 978-5-4312-1247-5
DOI 10.35634/978-5-4312-1247-5-2025-1-154

© Хотинец В.Ю., Баранов А.А., Санникова О.В., Кондратьева Н.В., Причинин А.Е., Сунцова А.С., Сираева М.Н., Соловьев Г.Е., 2025
© ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2025

УДК 37.01
ББК 74.0
П785

Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом УдГУ

Рецензенты: д-р пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Глазовский государственный инженерно-педагогический университет имени В. Г. Короленко» **М.А. Захарищева**,
д-р пед. наук, профессор ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова» **О.Ф. Шихова.**

Под редакцией доктора психологических наук, профессора
В.Ю. Хотинец

Хотинец В.Ю., Баранов А.А., Санникова О.В., Кондратьева Н.В., Причинин А.Е., Сунцова А.С., Сираева М.Н., Соловьев Г.Е.

П785 Прогрессивная инновация & фундаментальная традиционность в образовательной практике : монография / В.Ю. Хотинец, А.А. Баранов, О.В. Санникова и др.; под ред. В.Ю. Хотинец. – Электрон. (символьное) изд. (2,4 Мб). – Ижевск : Удмуртский университет, 2025. – 154 с.

В монографии с позиций различных теоретико-методологических подходов освещаются проблемы современного образования в условиях глобалокализации российского общества – сопряжения ценностей современной техногенной цивилизации и непреходящих культурных ценностей России.

Монография адресована учителям, педагогам, психологам и всем тем, кто направляет вектор социализации молодого поколения.

Минимальные системные требования:
Celeron 1600 Mhz; 128 Мб RAM; WindowsXP/7/8 и выше;
разрешение экрана 1024×768 или выше; программа для просмотра pdf.

ISBN 978-5-4312-1247-5
DOI 10.35634/978-5-4312-1247-5-2025-1-154

© Хотинец В.Ю., Баранов А.А., Санникова О.В., Кондратьева Н.В., Причинин А.Е., Сунцова А.С., Сираева М.Н., Соловьев Г.Е., 2025
© ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», 2025

Прогрессивная инновация & фундаментальная традиционность в образовательной практике

Монография

Подписано к использованию 26.03.2025
Объем электронного издания 2,4 Мб
Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, д. 4Б, каб. 021
Тел. : +7(3412)916-364 E-mail: editorial@udsu.ru

ПРЕДИСЛОВИЕ

Возрастание роли цифровых технологий в современном мире, активизация инновационной деятельности порождает ряд вопросов о дальнейшем развитии общества и когнитивных возможностях человека. Инновационная цивилизация требует от общества новых ресурсов, от человека – высокого уровня научного потенциала и компетентности, расширения креативных и когнитивных возможностей. Проникновение технологической рациональности во все сферы жизни сопровождается сложными изменениями в обществе с драматическим столкновением нового и традиционного. Если раньше выбор целей и средств подлежал объяснению с точки зрения общепринятых социокультурных ценностей, то теперь, напротив, сами средства претендует на роль решающего фактора для постановки целей и обоснования действий. Теперь не общество развивает свои инструменты для достижения этически приемлемых целей, а технологическая система ставит цели и предъявляет обоснование предпринимаемых действий. Это влечет за собой радикальную трансформацию всей ценностной системы человеческого сообщества (Ушаков Е.В. 2018), перезагрузку внутреннего плана жизнедеятельности человека.

Согласно позициям Д.А. Леонтьева (2024), в широком смысле можно выделить четыре вида изменений: 1) естественные изменения как частный случай развития; 2) вынужденные изменения как механизм адаптации; 3) выбранные изменения как частный случай целенаправленной деятельности; 4) непредсказуемые изменения в ходе движения по пути.

В последнем варианте изменения сами по себе не являются целенаправленными, но могут происходить в процессе движения по какому-то пути. «Из универсальной, но не предопределенной сущности человека вытекает свободное право устанавливать свой жизненный путь, взять на себя ответственность и двигаться по пути собственного развития – или не брать и не двигаться» (Меновщиков В.Ю., 2024). Этот путь ведет к изменению как к вызову в ситуации необходимого, неизбежного выбора. Сейчас все большее значение для человечества приобретают проблемы выбора и построения новой стратегии жизнедеятельности, новых мировоззренческих позиций и даже новой духовности.

Для образования предопределен очень сложный путь работы с подрастающим поколением, обращенным к достижениям цивилизации, но в силу определенных условий не приобретшим культурную опору и духовную крепость.

Цель современного образования – встроить техногенные ценности в культурный домен, сотворить встречу цифры с культурным кодом, что обеспечит стратегический выбор растущим человеком своего жизненного пути.

Хотинец Вера Юрьевна,
доктор психологических наук, профессор

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

§ 1. СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ МЕЖДУ ИННОВАЦИЕЙ И ТРАДИЦИЕЙ [1]

Введение

В современном быстроменяющемся мире возрастают требования к образованию и со стороны общества, и со стороны индивида. Противоречивость этих требований состоит в том, что от образования ожидают взаимоисключающих вещей: удовлетворять одновременно и социальным и индивидуальным запросам; соответствовать актуальному социальному заказу и обеспечивать будущие потребности индивида и общества; создавать индивидам самые широкие мировоззренческие и ценностные ориентиры и формировать практические прикладные навыки; ориентировать на социальные культурные интересы конкретных общностей и направлять на освоение универсальных общечеловеческих смыслов.

Одним из таких противоречивых требований является ожидание от образования одновременного закрепления и межпоколенческой трансляции традиционного социокультурного опыта человечества и постоянного быстрого собственного обновления. Противоречие между традиционным и инновационным в образовании обусловлено его комплексным функционалом.

Одна группа функций (социальные функции) направлена на создание условий существования общества для того, чтобы в нем мог существовать человек. Другая группа функций (культурные функции) направлена на создание условий существования человека для того, чтобы могло существовать общество [1]. В случае, когда общественные изменения происходят так медленно, что несколько последовательных поколений существуют в одних и тех же социальных обстоятельствах, эти группы функций не противостоят, а взаимополагают и взаимодополняют друг друга.

В ситуации, когда общество изменяется так быстро, что одно и то же поколение вынуждено существовать в последовательно различных условиях, социальные и культурные функции образования приходят в противоречие друг с другом. Социальное предназначение образования связано с межпоколенным воспроизводством социального и культурного образца, сохранением устойчивой социальной структуры общества, что обеспечивает самотождественность социума на каждом этапе его истории. В этом заключается традиционалистская миссия образования [6].

[1] В тексте использованы материалы авторской статьи: Санникова О.В. Соотношение инновационного традиционного в трансформации содержания образования // Вестн. Удм. ун-та. Философия. Психология. Педагогика. 2024. Т.34, вып. 3. С. 285–292.

В стабильном обществе, ориентирующем человека на воспроизводство социокультурного образца, адаптацию к социальным требованиям, образование становится хранителем и транслятором традиций, а институт образования – одним из самых устойчивых, инертных институтов общества.

В быстроменяющемся обществе на образование возлагается миссия подготовки индивида к жизни в неопределенном будущем, к постоянным изменениям, обновлениям. Создание и трансляция новаций, адресованных каждому новому поколению обучающихся, создает для образования собственную внутреннюю дилемму, коллизию между традиционностью и инновационностью [9].

Проблема выбора приоритетной миссии образования (обеспечить обществу преемственность и сохранить приверженность традициям либо обеспечить индивиду готовность к социальными инновациям) является непреходящим предметом дискуссий в науках об образовании.

Цель данного исследования заключается в определении основания для объединения традиционного и инновационного в образовании в условиях быстроменяющейся образовательной реальности.

Научная новизна результатов исследования заключается в определении процесса субъектноориентированной трансформации содержания образования в качестве основания для синтеза образовательной традиционности и инновационности.

Теоретическая значимость результатов состоит в обосновании способа единства инновационного и традиционнного в образовании для установления направленности изменения его содержания в условиях неустойчивости социальной и образовательной среды.

Теоретические основания

Традиционность образования определяют «фундаментальные идеи, ценности, принципы, представления, верования, подходы, методики, методы и средства образовательной деятельности педагогов и обучающихся, которые приобрели статус педагогического наследия» [1]. Задача традиций в образовании – создать основу для возникновения инноваций, обеспечить критерии выбора инноваций, сохранить общую направленность развития образования.

В определения инноваций включают любые возможные изменения при использовании новых или усовершенствованных решений, переход в новое состояние, переход творческой мысли в новый процесс или систему, внедрение чего-либо нового [7]. Педагогическая инновация характеризуется как нововведение, исторически обусловленное, эффективное, позитивно результативное, обогащающее педагогическую теорию и практику [5].

Так, В.А. Черников [18] связывает традиционность в образовании с приоритетом государства в контроле над системой образования, существованием государственных стандартов, лицензирования, бюрократического аппарата управления. Новации в образовании автор видит в разработке новой стратегии образования, связывающей задачи нравственного развития личности и подготовке профессионала в конкретной области.

Характеризуя инновации в образовании, П.Г. Щедровицкий [20] усматривал их сходство с инновациями в технологии и управлении, трактуемыми как результат переноса некоего компонента (технологии, разработки, единицы содержания) из одной области в другую. Автор приводит в пример педагогику Монтесорри и Вальдорфскую педагогику, возникшие в начале XX века, которые стали новаторскими для отечественной педагогики конца XX столетия. Подлинное назначение инноваций в образовании связано не с копированием прошлого в настоящем, не с переносом образовательных концептов из одной области в другую, а с «механизмом воспроизводства инновационности и развития» [20].

Внедрение инноваций в образовательной сфере встретилось с несколькими проблемами. Это проблема совмещения новаторского содержания с существующим образовательным контентом, проблема взаимодействия в педагогическом коллективе сторонников и противников новаций, проблема переподготовки учительских кадров, проблема поиска инновационного содержания образования, разрыв между инновациями в средней школе и отсутствием инноваций на этапе вузовского обучения, разрыв между установками инновационного обучения и ожиданиями от этого обучения со стороны родителей учеников. Идеология инноватики в образовании, по мнению П.Г. Щедровицкого, основана, в том числе, на признании за индивидом способности распоряжаться своим интеллектом, мыслить, понимать, рефлексировать. Такая индивидуализация интеллектуальных функций прокладывает путь к ответу на вопрос «Как отдельный индивид может присвоить способность мышления? Может ли он стать полноценным пользователем Разума? Как человек может прикрепиться к тому, что по своей природе носит надиндивидуальный – общественный, культурный, социокультурный, исторический характер?» [20].

Проблема взаимосвязи традиции и новации в образовании активно обсуждается в связи с непрекращающимся реформированием отечественной как средней, так и высшей школы. Дискуссии все чаще сводятся к тезису о поиске способа взаимосвязи традиции и новации в образовании. Белорусские исследователи образования [8] утверждают, что односторонний приоритет новаций над традициями разрушает разумный баланс между ними, дискредитирует как сами новации, так и области, где они применяются. Однако фетишизация традиций в образовании, по мнению И.С. Кона, ведет к непониманию настоящего и утрате будущего,

происходит «…углубление и расширение рва между поколениями, который в условиях быстрых социальных перемен и так достаточно глубок» [13].

Трактовка способов взаимосвязи традиций и новаций носит зачастую образный, метафорический характер. Традиции называют «осью инноваций», «основой, фильтром, трамплином инноваций» [2]. М.В. Богуславский [5, с. 376] указывает на диалектическую связь традиции и новации в образовании: традиция является основой появления инновации, инновация трансформирует традицию, адаптируя ее к социокультурным изменениям.

Появляется специфический термин «ретроинновации» в образовании [2]. О ретроинновациях говорят в случае включения в современную образовательную практику ранее используемых в прошлом педагогических подходов и приемов. По выражению М.В. Богуславского, «понятие “ретроинновация” не несет в себе негативного оттенка, а только научно фиксирует такой тип инноваций, при котором в современное образование после определенного исторического перерыва возвращаются уже ранее присутствовавшие в нем феномены» [4]. Ретроинновации обеспечивают сохранение значимости традиций в новых социальных и образовательных обстоятельствах, выявление оснований и предпосылок современных дидактических и педагогических разработок, позволяют прогнозировать возникновение будущих инноваций [6]. Как подчеркивает М.В. Богуславский, существование ретроинноваций указывает на необходимость гармонизации «объективно прогрессивных вестернизаторско-либеральной и традиционно-консервативной стратегий развития российского общего образования» [3, с. 217]. Синтез инновационного и традиционного в образовании должен идти по следующим направлениям: единство национальных ценностей российского образования и глобальных тенденций развития образования, единство государственных социоориентированных ценностей и личностно-центрированная направленность российского образования, единство знаниевой формы содержания образования и его развивающей, личностно-ориентированной тенденции» [3, с. 217].

Таким образом, содержание образования рассматривается как поле единения инновационности и традиционности.

Результаты и их обсуждение

Система образования в условиях быстрых социальных изменений должна не только заботиться о воспроизводстве социума и культуры, но и готовить человека к жизни в меняющемся, текучем обществе. Текучесть современности и неопределенность будущего приводит к трансформации функций образования, выполнение которых зависит от его содержания.

Содержание образования связывают не только с дисциплинарными знаниями, но и с его гуманистической направленностью: раскрывать человеку основания его социальной активности,

самодостаточности и социокультурной субъектности. Именно содержание образования способно сформировать ценностные ориентиры субъектов образовательной деятельности, ценности их социального и индивидуального существования. Содержание образования выполняет мировоззренческую функцию, фиксируя для субъекта как образ общества, так и образ его самого. Практическая функция содержания образования делает его инструментом для проектирования социальных и индивидуальных стратегий изменения, аксиологическое предназначение содержания образования связано с его ответственностью за социальные смыслы индивидуальных изменений и индивидуальные смыслы социальных изменений.

Трактовка самой категории содержания образования приобретает особую значимость, оставаясь при этом неопределенной и многовариантной. Это и базовые ценности культуры, формы культуросообразной деятельности, основания наук о природе, обществе и человеке, базовые компетенции и т. д. А.В. Хуторской [17] считает, что содержание образования являет собой педагогически адаптированный социальный опыт, осваиваемый учениками в собственной деятельности. На основе индивидуального освоения предметности содержания образования формируются компетенции обучающихся как способности к сложным культуросообразным действиям.

Когнитивный аспект содержания образования [11] исходит из его предназначения для хранения и передачи определенного типа знания. Содержание образования понимается как образовательное знание, результат собственной конструктивной деятельности субъекта по упорядочению индивидуального опыта освоения априорных форм культуры.

Сложности с определением этой категории связаны с проблемой соотношения противоречивых аспектов содержания образования: с одной стороны его направленности на закрепление и передачу прошлого, универсального культурного и социального опыта, сохранение традиций. С другой стороны, его направленности на подготовку индивида к жизни в постоянных изменениях, на формирование способности создавать и осваивать инновации. Другая проблема связана с противоречием между социальным и индивидуальным запросами к содержанию образования. Социальное предназначение содержания образования требует, чтобы в нем выражались приоритеты государственной политики, и/или потребности рынка, и/или религиозные догматы и/или особенности социализирующих требований конкретной социальной среды т. п., т. е. все то, что составляет объективные социальные условия существования человека в обществе, что воспроизводит социальное неравенство, систему властных отношений. Индивидуальные запросы к содержанию образования подразумевают способности к самостоятельному распоряжению этим содержанием как результатом обучения для решения задач социальной адаптации индивидуального развития и самосовершенствования.

Это противоречие обостряется в случае, когда речь идет о соотношении общего и профессионального образования. Содержание общего образования в большей мере направлено на социализацию и адаптацию молодого поколения к требованиям общества на базе освоения достижений обществ и культуры, опыта прошлых поколений. В этой связи общее образование через свое содержание в большей мере привержено традициям, склонно к возвратному обращению к прошлым образовательным практиками превращению их в инновационный элемент. Содержание профессионального образования, адаптируя индивида к быстрым изменениям в технологической и социально-экономической областях, должно быть в большей степени восприимчиво к инновациям в познавательной и практической областях. Однако в условиях высокой вариативности современного обществ и неопределенных требований к образованию со стороны социальных перспектив делает определение содержания профессионального образования более проблематичным, чем определение содержания общего образования.

При этом не утихают упреки к содержанию образования со стороны производственных и экономических институтов за излишнюю теоретическую избыточность и недостаток практикоориентированности, за неспособность выпускников вузов компетентно действовать в конкретных условиях общественного производства. Таким образом, критика содержания образования сводится к критике способности индивида овладевать и использовать это содержание в конкретных социальных обстоятельствах.

Особые требования предъявляются к субъективному компоненту содержания социально-гуманитарного образования. Такое образование одновременно создает индивиду образ и оценки прошлого, настоящего и будущего общества, позволяет ему стать ответственным субъектом, способным управлять своими знаниями, способным к саморазвитию, самоорганизации. Мировоззренческое назначение содержания социально-гуманитарного образования состоит в формировании у обучающегося образа единства индивида и общества, практическая функция способствует формированию навыков проектирования и прогнозирования индивидуальных жизненных траекторий в рамках устойчивых социальных нормативов и ценностных ориентиров. Аксиологическое предназначение такого содержания способствует созданию индивидуальных смысловых и ценностных оснований многовариантных жизненных выборов в условиях динамичного общества и неопределенным результатами социальных изменений.

Особенностью социально-гуманитарной подготовки в системе российского высшего образования является ее двухаспектная структура. Такая подготовка присутствует как универсальная составляющая учебных планов по всем направлениям вузовского обучения, а также как профессиональная подготовка специалистов определенного профиля. В российском

высшем образовании профессиональная социогуманитарная подготовка представлена гуманитарным (философия, психология, история, юриспруденция и т. д.), педагогическим (педагогическое образование), социальным (социология, социальная работа, организация работы с молодежью) направлениями.

Современное состояние социально-гуманитарного образования трактуется как кризисное, как зона неопределенности и риска. Ценностный плюрализм современной информационной среды разрушает традиционную систему нормативных и смысловых ориентиров. В межпоколенной трансляции базовых ценностей социально-гуманитарное образование уже не может конкурировать со средствами массовой информации и рыночными институтами.

Содержание социально-гуманитарного образования подвергается критике за избыточную фундаментальность, инертность, нечувствительность к смене ценностных приоритетов, к требованиям государства и рынка труда. При этом требования к изменению содержания социально-гуманитарного образования полны противоречий. От него одновременно ждут и ценностного единства и ценностного многообразия, соответствия и актуальному настоящему и неопределенному будущему, фундаментальности и прикладного назначения, социальной значимости и индивидуальной ориентированности, традиционности и инновационности.

Поэтому многообразны и часто взаимоисключающи определения самого содержания социально-гуманитарного образования. Это и фундаментальные, непреходящие социальные ценности и смыслы, и прикладные ценности конкурентоспособности, и приоритеты и ценности развития индивидуального духовного мира личности. При этом модернизационные требования к изменению содержания социально-гуманитарного образования не актуальны в связи с неопределенностью результата такого изменения, поскольку отсутствует общепринятая модель будущего общества и адекватная ему модель специалиста. Размываются и границы социально-гуманитарного знания ввиду его нарастающей междисциплинарной интеграции с естественнонаучным и техническим знанием.

В условиях этой неопределенности изменение содержания должно иметь не модернизационный, а трансформационный характер. Его основными характеристиками являются, согласно концепции Т.И. Заславской [10]: нелинейность процесса, решающая роль трансформационной активности субъектов, обусловленность социоструктурными и институциональными факторами, неопределенность субъектно-значимого результата.

Такие признаки трансформации говорят о хаотизации данного процесса, об одновременном присутствии и элементов сохранения, традиционности, и элементов изменчивости, инновационности [10, 20]. Традиционным остается ориентация содержания социально-гуманитарного образования на требования традиционных социальных институтов (семьи, школы, государства). Инновационным является направленность изменения содержания образования

на становление обучающегося субъектом, активным участником, изменения и управления своим образованием. Благодаря этому повышается роль субъективного фактора в социоструктурных и институциональных изменениях общества. Этот фактор Т.И. Заславская называет трансформационной активностью. Это «модели социальных действий, которые отклоняются от институциональных традиций» [10, с. 505].

Место этой активности – вариативность отношения к знанию как элементу содержания образования, превращения содержания образования в образовательное знание [11, 19]. А социально-гуманитарное знание как раз и подразумевает такое отношение, поскольку включает познающего субъекта в объект собственного познания. Оно также устанавливает связь социального и индивидуального бытия, стремится к междисциплинарной интеграции с другими типами знаний, в том числе и с естественнонаучным.

В условиях неопределенности социальных изменений, когда социальные институты (государство, семья, школа, рынок) хотя и влияют на содержание образования, но не могут предписать обучающемуся, как он должен его использовать, содержание образования как отношение к знанию становится ответственностью самого субъекта. Через это отношение он может определять свои профессионально-образовательные перспективы, направленность индивидуального личностного развития. Варианты таких отношений определяются как имитативная, практическая и коммуникативная стратегии участия субъекта в изменении содержании образования.

Имитативная стратегия связана с трансляцией существующего содержания образования для воспроизведения готового образа специалиста, заданного внешними обстоятельствами: потребностями рынка труда, образовательными стандартами, представлениями научного сообщества.

Прагматическая стратегия связана с самостоятельным приобретением практически направленных профессиональных знаний, выработкой способностей их эффективного применения в конкретных ситуациях.

Коммуникативная стратегия рассматривает изменение содержания образования как условие деятельности в коммуникативной, креативной профессиональной среде, для освоения многообразных видов и направлений коммуникации, взаимодействия различных областей знаний, приобретения опыта командной работы.

Активность субъекта, проявленная в многовариантности отношения к когнитивной его компоненте, стимулируется встречей с неопределенностью содержания социогуманитарного образования, вызванной актуальной тенденцией стремления знания и образования к междисциплинарности. Междисциплинарное взаимодействие социально-гуманитарного знания с естественнонаучным ведет к разрушению ментальных границ между разными типами

мышления, позволяет в содержании образования создавать конструкт субъектно-ориентированной связи между ними. В таком конструкте субъект создает образ единства человека и объективно закономерного природного и социального мира и индивидуального ценностного отношения к этому единству.

Такая конструктивная активность придает особый смыл профессиональной социально-гуманитарной подготовке. Профессионализм в этой области, связанный с монополией на производство и распространение государственной идеологии, уже не актуален. Но в обществе, где растет многообразие ценностей, снова востребованы мировоззренческие и идеологические возможности социально-гуманитарного образования. Тогда профессионалом в социально-гуманитарной области является тот, кто способен «работать» с многообразием ценностных комплексов, быть «транспрофессионалом», действующим на стыке профессиональных областей, руководствоваться при решении профессиональных задач не только прагматическими соображениями, но и общекультурными и ценностно-смысловыми аспектами. Транспрофессионализм подразумевает, наряду со способностью соединять фундаментальность и прикладной характер содержания образования и способностью к межпрофессиональной коммуникации, также умение сочетать традиционное и инновационное в своей деятельности [12].

Заключение

Проблема отношения традиционного и инновационного в образовании особенно остро проявляется в трактовке его содержания. Традиционное понимание содержания образования как институционально отобранного фрагментированного опыта всего человечества, который необходимо освоить обучающемуся, объективирует это содержание. Обучающийся не воспринимает себя субъектом своего образования, не несет ответственности за его результаты, поскольку не участвует в определении его содержания, не распоряжается им.

Но в ситуации ценностного плюрализма и неопределенности ценностных ориентаций объективизация содержания образования не оправдывает себя, поскольку традиционные социальные институты (семья, школа, государство) не могут отвечать за содержание образования, не выдерживая конкуренции с многовариантными ценностями, транслируемыми динамичной информационной средой. Для того, чтобы ценности, закрепляемые в содержании социально-гуманитарного образования, стали собственным достоянием индивида и реальным основанием для его жизненных выборов, необходим инновационный субъектноориентированный подход к изменению этого содержания. Этот подход проявляется в интерпретации изменения содержания образования как трансформационного процесса, объединяющего традиционное и инновационное.

Традиционность заключается во влиянии социальных институтов (семьи, школы, государства), направляющем и организующем процессы изменения содержания образования. Инновационность заключается в трансформационной активности субъекта, отклоняющегося в своих социальных действиях от требований социальных институтов объективировать в содержании образования институциональные условия социального существования.

Эта активность выражается в превращении субъектом содержания образования в образовательное знание, объединяющее знаниевую его компоненту и вариативное (имитативное, прагматическое и коммуникативное) субъективно-ценностное отношение к ней. Такая вариативность возможна, если содержание социально-гуманитарного образования будет междисциплинарным, размывающем границы между различными типами знаний и создающим такую неопределенность содержания образования, которая позволяет субъекту самостоятельно конструировать это содержание, определять стратегии его изменения.

Эффектом такого конструирования станет транспрофессионализм обучающегося, его способность работать на стыке профессиональных областей. Транспрофессиональная готовность выпускника вуза удовлетворяет и социальным потребностям в адаптивном к рынку труда специалисте, и индивидуальным потребностям в саморазвитии и самосовершенствования. Таким образом, взаимоотношение инновационного и традиционного в процессах трансформации содержания социально-гуманитарного образования позволяет обучающемуся стать подлинным субъектом своего образования.

Список литературы

1. *Алексеева М.И.* Традиции и инновации в современном вузовском образовании // Гуманитарные научные исследования. 2017. № 4. URL: http://human.snauka.ru/2017/04/23493 (дата обращения: 26.09.2024).
2. *Астафьева Е.Н.* Ретроинновации в теории и практике образования: варианты интерпретаций// Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. №. 2. С. 41–49.
3. *Богуславский М.В*. Ретроинновационные волны в современной российской образовательной политике//Ученые записки Орловского государственного университета. 2018 г. № 3. С. 215–218.
4. *Богуславский М.В.* Консервативная стратегия модернизации российского образования в XX – начале XXI в. //Проблемы современного образования. 2014. № 1. С. 5–11. URL: http://www. pmedu.ru (дата обращения: 06.08.2024).
5. *Богуславский М.В.* Трактовка взаимоотношения традиций и инноваций в сфере образования в современных историко-педагогических исследованиях// Образовательное пространство в информационную эпоху: сборник научных трудов International conference “Education Environment for the Information Age” (EEIA– 2023) / под ред. С.В. Ивановой, И.М. Елкиной. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023. 708 с.
6. *Брызгалова Е.* Философия образования в контексте традиций и новаций// Человек вчера и сегодня. 2010. Вып. 4. С. 3–18. URL: http://www.intelros.ru/readroom/chelovek-vchera-i-segodnya/vyp-4-2010/(дата обращения: 06.08.2024).
7. *Воронов Н.А.* Исследование терминологически-классификационного аспекта инновационной деятельности // Вестник ННГУ. Серия. Экономика и финансы Выпуск 1. 2005. С. 285–295.
8. *Гальмак А.М., Шендрикова О.А., Юрченко И.В.* Традиции и новации в образовании // Веснік МДУ імя А. А. Куляшова Серыя С. Псіхолага-педагагічныя навукі: педагогіка, псіхалогія. 2019. № 2. С. 38–51.

9. *Иванова О.А., Сакович С.М., Казюлина Н.Н.* Противоречия между традициями и инновациями в системе высшего образования: социально-управленческий аспект // Социология. 2017. № 4. С. 121–124. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/protivorechiya-mezhdu-traditsiyami-i-innovatsiyami-v-sisteme-vysshego-obrazovaniya-sotsialno-upravlencheskiy-aspekt (дата обращения: 11.08.2024).
10. *Заславская Т.И.* Социентальная трансформация российского общества. М.: Дело, 2003. 568 с.
11. *Зборовский Г.Е.* Социология образования и социология знания: поиск взаимодействия // Социс. 1997. № 2. С. 3–17.
12. *Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э., Лебедева Е.В.* Транспрофессионализм как предиктор преадаптации субъекта деятельности к профессиональному будущему // Сибирский психологический журнал. 2021. № 79. С. 89–107.
13. *Кон И.С.* Гуманитарная культура, инновации и традиции. URL: https://www.lihachev.ru/pic/site/files/lihcht/2004/pl/lih_2004_pl_11.pdf (дата обращения: 27.07.2024).
14. *Кошкина А.Б.* Традиции и новации формирования культуры нового поколения. URL: https://www.znamenskol.ru/wp-content/uploads/2013/11(дата обращения: 27.07.2024).
15. *Куликова С.В.* Инновация и ретроинновация – два пути «очеловечивания» российского образования // Методологические ресурсы качества педагогических исследований: материалы международной сетевой научной конференции РАО «Методология научного исследования в педагогике (посвящается 90-летию со дня рождения академика РАО В.В. Краевского)» /под ред. В.В. Серикова, В.К. Пичугиной. М.: Планета, 2016. С. 175–182.
16. *Мухамед Т.В.* Основные функции образования в системе современной культуры // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2015. № 2. С. 54–56. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-funktsii-obrazovaniya-v-sisteme-sovremennoy-kultury (дата обращения: 11.08.2024).
17. *Хуторской А.В.* Содержание образования как деятельность // Новые ценности в образовании. 2006. № 1–2. С. 115–124.
18. *Черников В.А.* Традиционные и инновационные подходы в образовании: основные тенденции развития // Наука. Инновации. Технологии. 2009. № 3. С. 185–191. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/traditsionnye-i-innovatsionnye-podhody-v-obrazovanii-osnovnye-tendentsii-razvitiya (дата обращения: 11.08.2024).
19. *Шелер М.* Формы знания и образование // Избранные произведения. М., 1994. С. 15–56.
20. *Щедровицкий П.Г.* Горизонты инновационного движения в современном отечественном образовании//Инновационное движение в российском школьном образовании. М.: 1997. С. 61–78.
21. *Ядов В.А.* Россия как трансформирующееся общество: резюме многолетней дискуссии социологов // Куда идет Россия? Власть, общество, личность. М.: МВШСЭН, 2000. С. 383–390.

§ 2. ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТЬ И ИННОВАЦИОННОСТЬ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

Одной из характеристик общества информационного типа является динамическая трансформация ключевых сфер жизнедеятельности человека, что, безусловно, заставляет вносить определенные коррективы в содержание и иерархию целей, задач и функций образования. Современная образовательная действительность складывалась в условиях «гуманитарного прорыва» [17], который заставил научно-педагогическое сообщество обратить внимание на следующие вызовы: распад существовавшей шкалы ценностей; отсутствие четких ориентиров для выбора новой модели ценностных ориентиров; препятствия при организации процесса трансляции знаний в связи с тем, что их объем непрерывно увеличивается и быстро теряет свою актуальность; отсутствие необходимого баланса между трансляционной и развивающей функциями образования; недостаточный уровень гибкости и приспособляемости механизма трансляции знаний и опыта «извне» к формированию универсального, истинного знания, что актуализировало необходимость переоценки сущности и природы образования.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (редакция от 23.07.2013 г.) под образованием понимается единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов.

В этой связи представители разных научных школ и отраслей знаний, в частности, А.А. Соловьев, анализируют источники неопределенности педагогической деятельности, последствия трансформации закономерностей существования образования и смены «педагогических цивилизаций» [27]. На смену модели педагогической культуры, свойственной техногенной цивилизации, приходит гуманистическая модель педагогической культуры, отвечающая основным параметрам антропогенной цивилизации. При этом востребованными оказываются личностно-смысловая направленность образовательного процесса, творческие способы усвоения культурологических знаний, культурного опыта и социокультурных практик. Знаниевый вектор в образовании уступает место личностно-смысловому, репродуктивные способы усвоения культурного наследия – творческим, проблемно-диалогическим методам обучения, групповым и индивидуальным формам обучения, полилогу культур. Иными словами, речь

идет о приоритете человекоориентированной шкалы образовательных ценностей. [15]. Методология современной педагогики призвана решать задачи, связанные с особенностями структуры, содержания и внутренней логики историко-педагогического познания, актуализировать совокупность подходов, методик, техник и процедур, необходимых для разработки и реализации основных этапов исследования, актуализировать алгоритм проведения научного исследования, обеспечивать фундамент для разработки актуальных педагогических концепций и теорий, уточнять категориальный и понятийный аппарат истории педагогики и т. д.

Цель данного исследования заключается в том, чтобы обобщить и проанализировать фундаментальные и инновационные характеристики гуманистической парадигмы как аксиологического основания современной высшей школы.

Теоретическая значимость исследования состоит в разграничении общенаучного и педагогического толкования термина «парадигма», а также в уточнении его педагогического контекста.

Практическую значимость исследования составляет возможность использования его результатов для разработки гуманистической модели инновационного высшего образования и актуализации методологических подходов к проектированию инновационной образовательной среды.

Теоретические основания

Представляется достаточно очевидным, что образование как социальный институт, основными характеристиками которого являются открытость, способность к самоорганизации, наличие установленных норм поведения, символических культурных и институциональных признаков, «традиционно стремится в качестве своего исходного начала взять устойчивую сущность человека, задающую его образ… созвучный эпохе его бытия, соответствующий определенному историческому типу личности, способному успешно реализовывать социально типические формы культурного поведения» [21].

Данный факт указывает на релевантность направленности той или иной парадигмы как особой научной среды, обусловливающей востребованность определенной научной картины мира, проектирующей определенную модель восприятия мира, особый стиль мышления, уникальные мировоззренческие установки [9].

Представители современной отечественной педагогической школы (Е.В. Бондаревская, О.В. Гукаленко, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, С.В. Кульневич, В.Н. Руденко, Х.Г. Тхагапсоев и др.) описывают парадигмальный подход как основной метод анализа научных теорий, концепций и подходов, как методологическую основу концептуализации содержания современного образования. Исследователи предлагают классифицировать педа-

гогику как парадигмальную область знания, поскольку парадигмальный подход оказывается наиболее востребованным при проектировании образовательной действительности и изучении ее структуры и содержания. Тот факт, что современная наука не опровергает данное положение, дает возможность аргументировать выбор теоретической и методологической основы исследования, обосновать совокупность тех или иных понятий, категорий и постулатов, используемых в рамках определенной научной концепции.

Как известно, с позиции философских наук термин «парадигма» применялся для характеристики некоего высшего, трансцендентного образца, предопределяющего структуру и форму материальных вещей. Благодаря исследованиям Г. Бергмана данный термин был вновь введен в методологию истории науки и отождествлялся с некими общими правилами, принципами и образцами методологического исследования.

Традиционный взгляд на сущность понятия «парадигма» заключается в рассмотрении ее в качестве шаблона, предназначенного для определения общей системы взглядов, необходимой для изучения объективной реальности в определенный исторический период. Парадигма обеспечивает основу для классификации и категоризации научных проблем и в то же время является моделью решения актуальных исследовательских задач. Науковедение как исследовательская отрасль отождествляет понятие парадигмы с методологическим инструментарием, необходимым как для изучения структуры научных революций, так и общего развития науки. Смысловой потенциал данного понятия оказался настолько широким, что постепенно оно стало использоваться не только при проведении естественнонаучных исследований, но и в поле гуманитарных наук, к числу которых относится и педагогика.

Словарь-справочник по педагогике понимает под педагогической парадигмой «совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным педагогическим сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний (регулятивов)» [24].

Словарь-справочник современного общего образования определяет парадигму как теорию (или модель, тип постановки проблемы), принятую в качестве образца решения исследовательских задач [28].

По мнению философов и историков науки, понятие научной парадигмы впервые было использовано Платоном в диалоге «Тимей», написанным им в 360-е годы до н. э. «Сократические» диалоги Платона составлены в формате вымышленных их автором бесед между знаменитыми людьми, историческими личнгстями, «властителями дум» или, если использовать современный язык, медийными личностями и публичными фигурами. Вместе с тем в реальной жизни герои платоновских диалогов могли быть не знакомы друг с другом и принадлежать

разным эпохам, а неизменным участником и модератором этих виртуальных бесед был Сократ. Если взять весь корпус платоновских диалогов, то благодаря им можно получить полное представление об общественном укладе Древней Греции IV века до н. э., а также понять уникальные характеристики античной цивилизации.

Платон рассматривал парадигму как некий образец материальной Вселенной, доступный человеку для изучения и исследования.

Ядром научных концепций, моделей и гипотез традиционно считается *инновационная парадигма* (от греческого παράδειγμα, «пример, модель, образец»), под которой следует понимать совокупное множество фундаментальных подходов, стратегий и методологических оснований, которые разделяют и продвигают большинство представителей той или иной научной школы / направления / сообщества [29].

Томас Кун относил «смену парадигм» к одному из основных признаков научных революций и отмечал: «Под парадигмой я понимаю признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решения» [16].

Разработанная и апробированная Т. Куном парадигмальная теория рассматривает парадигму как категорию, интегрирующую следующую совокупность детерминант: социально-психологическая, эпистемологическая, аксиологическая, социологическая и социокультурная. В частности, социально-психологическая детерминанта парадигмы реализует свои смысловые функции, являясь предпосылкой научного познания, научной оценки и теоретико-методологического осмысления предметов и объектов актуальной действительности. В соответствии с подходом Т. Куна, парадигма как научная категория рассматривается как вариативное сочетание теоретических, методологических и ценностных руководств к действию, которые приняты в качестве согласованного макета решения актуальных научных задач, разделяются на определенном культурно-историческом этапе всеми членами научного сообщества и задают направление вектора научного познания. Следует отметить, что представители ряда современных научных школ в качестве отправной точки своих исследований, нацеленных на проведение сопоставительного анализа различных образцов рациональной научной деятельности, используют прежде всего социально-психологическую детерминанту [20].

Со времен Платона картина мироустройства и правила ее исследования изменились, свои парадигмы, свои «научные уставы» появились во всех современных науках и областях знания.

Для современной педагогики как науки термин «парадигма» имеет самостоятельное значение. Представители различных педагогических школ анализируют и актуализируют содержательные характеристики «педагогической парадигмы», «образовательной парадигмы», «воспитательной парадигмы», «методической парадигмы», «гуманистической парадигмы», «личностной парадигмы», «инновационной парадигмы» и т. д. При этом общий вывод современных исследований позволяет заключить, что вследствие глобальной социальной неопределенности современная образовательная действительность эволюционирует в условиях постоянной ротации парадигмальных установок.

Самостоятельный исследовательский интерес представляют концептуальные обоснования полипарадигмальности современной образовательной действительности (Т.И. Власова, И.А. Колесникова, С.В. Кульневич, В.Я. Пилиповский, И.А. Соловцова, И.Г. Фомичева и др.). Педагогический контекст понятия «парадигма» предполагает проведение исследований с целью уточнения его смыслового поля через призму основных законов педагогической науки и методологии современного образования.

На современном этапе развития научной мысли можно выделить 4 направления психолого-педагогических исследований, в контексте которых рассматривается термин «парадигма». Первое направление имеет в своей основе классический подход к рассмотрению парадигмы как эталона научно-исследовательских поисков, совокупности параметров, критериев, закономерностей, свойственных основным этапам теоретических и практико-ориентированных исследований (А.А. Арламов, Е.В. Бережнова, Н.Л. Коршунова, В.В. Краевский, В. Нургалиев и др.). Представители второго направления используют термин «парадигма» для описания актуальных стратегий, концепций и подходов для создания актуальной модели образовательной среды и для решения дидактических, воспитательных и культурно-исторических задач (А.С. Белкин, Н.П. Клушина, И.А. Колесникова, Г.Б. Корнетов, В.Я. Пилиповский, И.А. Соловцова, Е.В. Титова, И.Г.Фомичева и др. В таких исследованиях, коррелирующих с актуальным культурно-образовательным контекстом и основными трендами развития современного образования, изучаются основные положения и характеристики «формирующей парадигмы» (Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич и др.), «знаниевой парадигмы» (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.), «личностной парадигмы» (В.В. Зайцев, Н.Б. Крылова, В.В. Сериков и др.), «духовно-ориентированной парадигмы» (Т.И. Власова и др.). Третье направление интегрирует первые два направления и рассматривает понятие «парадигма» в контексте решения актуальных научно-исследовательских задач (Е.В. Бондаревская, Т.И. Власова, С.В. Кульневич, И.Е. Шкабара и др.). Сторонники четвертого направления отождествляют парадигму с такими понятиями как указание, постулат, основополагающие принципы и положения, релевантные для проектирования и организации образовательного процесса. По сути данная

группа исследований также ограничивается контекстом педагогической деятельности, но при этом в большей степени направлена на решение актуальных практико-ориентированных задач [22].

Таким образом, можно констатировать, что в педагогическом контексте наиболее востребованными оказываются *классический подход*, основу которого составляет общенаучная оценка и фундаментальное обоснование термина «парадигма» и собственно *педагогический подход*, в контексте которого парадигма признается в качестве модели и алгоритма решения образовательных, педагогических, дидактических и воспитательных задач, актуальных и релевантных для определенного этапа развития педагогики как науки и образования как уникального социального института.

На основании того, что современная образовательная действительность характеризуется отсутствием единой и общепринятой теории образования и сосуществованием различных образовательных парадигм, ряд педагогов-исследователей и экспертов в сфере образования оценивает современный этап продуцируемого педагогикой научного знания как допарадигмальный. Вероятно, такая точка зрения имеет право на существование, однако есть все основания предполагать, что цель создания единой и общепризнанной теория образования в большой степени носит утопический характер и не представляется достижимой в силу ее оторванности от реального внешнего мира и отсутствия ориентиров на будущее. Мы склонны считать, что парадигмы образования коррелируют с определенным историческим периодом, определенным этапом развития культуры, науки, техники и эволюции общества.

Как известно, в античный период педагогом принято было считать просвещенного грамотного раба (собственно, в прямом переводе с греческого языка слово «педагог» означает «наставник ребенка»). При этом обращает на себя внимание невысокая экономическая эффективность такой модели обучения, постулирующая принцип: один педагог – один ученик. В период исторического Средневековья функционал Министерства просвещения был возложен на церковь, и педагогика эволюционировала в рамках педагогических идей итальянского философа-теолога Фомы Аквинского, который, по сути, дал «зеленый свет» духу капитализма в католической Европе, хотя и настаивал при этом на примате нравственных начал и справедливости в ведении дел, и чьи теоретические и методологические категории и концепты заложили фундамент западноевропейской педагогической мысли. В Новое время в педагогике сложилась классическая парадигма образования.

Научные и интеллектуальные усилия ученых XIX – начала XX столетий были направлены на то, чтобы преодолеть содержательные рамки классической парадигмы, которая зачастую сравнивалась ими с «печатным станком», который по шаблону производит представителей

нового поколения. *В Таблице 1* представлен сравнительный анализ отличительных характеристик классической парадигмы и новой (неклассический) парадигмы образования [14].

Таблица 1

Отличия классической парадигмы образования и новой (неклассической) парадигмы образования

Критерии	Классическая парадигма	Неклассическая парадигма
Основная миссия образования	Подготовка молодого поколения к решению реальных и актуальных жизненных и профессиональных задач	Обеспечение организационно-педагогических условий для самоидентификации и самореализации личности
Подход к оценке личности	Простая система	Комплексная система
Природа передаваемых знаний, формируемых умений и навыков	Опора на опыт прошлых поколений («школа памяти»)	Ориентация на будущее («школа мышления»)
Подход к пониманию образования	Передача обучающимся опыта, знаний, умений и навыков установленного содержания, объема и образца	Создание человеком, занимающим позицию активного субъекта, предметной, социальной и духовной культуры, образа мира в себе самом
Позиция ученика / студента / слушателя	Объект педагогического воздействия; обучаемый	Субъект познавательной деятельности; обучающийся
Стиль педагогического общения	Субъект-объектный, монологический	Субъект-субъектный, диалогический, партнерский
Превалирующий характер деятельности обучающихся	Пассивная, репродуктивная деятельность	Активная, творческая деятельность / содеятельность

В контексте современной образовательной действительности в терминах Б. Битинаса под парадигмой следует понимать доминирующую стратегию отбора содержания, форм организации образования, технологий обучения и воспитания, а также содержательного наполнения дидактических материалов [2].

Таким образом, парадигма образования как понятийная категория реализует свою смысловую нагрузку через сопряжение ключевых понятий, инициатив и идей, получивших широкое признание педагогического сообщества в конкретный культурно-исторический период и релевантных для получения актуального научного знания. Современная педагогика как наука с разной степенью активности и результативности оперирует довольно широким спектром парадигм и в широком смысле их можно классифицировать как парадигмы, ориентированные на перспективу («прогрессивные») и как парадигмы, сфокусированные на традициях,

интеллектуальном и социокультурном опыте прошлого («классические»). Термин «классическая», как правило, применяется для описания устоявшейся, традиционной, соответствующей определенным педагогическим канонам парадигмы, которая доминирует в образовательном пространстве в течение достаточно продолжительного отрезка времени. «Прогрессивные» парадигмы смещают акцент на иное педагогическое мировоззрение, иное содержание и подходы, иные поведенческие установки и модели взаимоотношений участников образовательного процесса, предлагают иной взгляд на сочетание прав и обязанностей субъектов образования, на выбор стратегии межличностного общения [23].

К «прогрессивным» парадигмам современной системы высшего образования, безусловно, следует отнести гуманистическую парадигму. Рассмотрим ее основные характеристики, признаки и принципы.

Специфика современной социокультурной ситуации характеризуется тенденцией, в контексте которой роль и место человека в мире непосредственно связаны с образованием как социальным лифтом. Образование рассматривается как один из структурообразующих элементов современной цивилизации. Личная и профессиональная состоятельность отдельного человека и поступательное развитие цивилизации в целом во многом зависят от отношения в обществе к образованию и прежде всего от его функционального статуса и ценностных установок.

Сегодняшний студент – завтрашний специалист, оказывается несостоятельным в жизни и неконкурентоспособным в профессии, если развитие личности и раскрытие индивидуальности не стало доминирующим направлением в его обучении и самораскрытии. Исходя из этого, особую актуальность приобретают вопросы гуманитаризации образования. Острота данного вопроса обусловлена еще и тем, что на социально-педагогическом уровне существует противоречие между ориентацией отечественного образования на демократические принципы, инновации, передовые технологии и традиционной, устоявшейся системой воспитания и обучения [12].

Гуманистическая образовательная парадигма предполагает интеграцию наиболее эффективных образовательных практик и педагогических технологий, реализуемых в рамках гуманистической педагогики и направленных на решение исследовательских и практических задач с целью обеспечения перехода к личностно-ориентированной модели образования. В общих чертах фундамент гуманистической парадигмы составляют следующие принципы:

1) обоснование и экспликация системы антропоцентрических ценностей как базовой методологической основы новой модели образования (человек, личность, индивидуальность, культура, творчество, самореализация, социализация, индивидуализация и др.);

2) личностно-гуманный подход к обучающимся;
3) личностно-смысловая направленность образовательного контента;
4) использование личностно-ориентированных педагогических технологий и методик, обеспечивающих переход от объяснения к пониманию и осознанию, от монолога – к диалогу и полилогу, от социального контроля и надзора – к развитию, педагогической поддержке и наставничеству, от управления – к самоорганизации и самоуправлению.

Опираясь на результаты многофакторного анализа методологических оснований гуманистической педагогики, С.С. Корнеенков предлагает выделять четыре постулата, которые составляют основу гуманистической парадигмы образования [12]:

- универсальные, общечеловеческие ценности как стержень социализации, развития, обучения и воспитания человека;
- отношение к личности как к целостной, интегрированной системе, признание ее ценности, своеобразия и уникальности;
- сотрудничество и партнерство как основа всех видов и форм деятельности и коммуникации, в которые вовлечены ключевые субъекты образовательного процесса;
- саморазвитие человека, развитие его духовно-нравственного потенциала, обогащение личности через деятельность и практический опыт.

Предназначение образования в контексте гуманистической парадигмы сводится к раскрытию духовного потенциала, продвижению способности быть агентом действия, субъектом активности как самоценности, обеспечению педагогической и личностной поддержки обучающихся в их личностном и профессиональном самоопределении. Объектом педагогического и воспитательного воздействия при этом становится не просто личность обучающегося, а в целом его ценностно-смысловая сфера. При интеграции образовательного контента с процессом его реализации знания и умения рассматриваются как ресурсы, необходимые для расширения субъективного опыта обучающегося, а ценности личности отождествляются с интериоризованными ценностями актуального культурного пространства [1]. Контуры образовательного процесса определяются внутренними факторами воздействия на обучающегося, а инструменты и инструментарий образовательной деятельности создаются, апробируются и актуализируются строго в соответствии с его конструктивным и адекватным воздействием на личность обучающегося.

В соответствии с основными положениями гуманистической парадигмы конечная цель образовательного процесса состоит в том, чтобы выпускник современного образовательного учреждения мог позиционировать себя как активный субъект разных форм деятельности, познания, коммуникации, готовый принимать ответственность за свои поступки

и решения, как самодостаточная личность, стремящаяся к поиску новых «точек роста», заинтересованная в расширении и диверсификации социального опыта, способная к самостоятельному выбору и критической рефлексии. В свою очередь, это подразумевает, что образование должно быть ориентировано как на расширение профессионального, так и социального «блока» компетенций личности.

Мера гуманистичности образования находит свое выражение в том, насколько устойчивыми оказываются корреляционные связи между целевыми установками образовательной деятельности, принятыми социумом, и внутренней предрасположенностью человека к раскрытию личностного потенциала или, иными словами, в соразмерности нормативных требований и инструктивных указаний портрету личности, внутренней природе человека.

Образовательная практика свидетельствует о релятивности и плюралистичности эталонов образования и воспитания, обусловленных множеством факторов, в частности, сословными, классовыми, национальными интересами, геополитическими задачами, экономическими, культурными потребностями, историческими особенностями и т. п. В то же время природа человека предполагает наличие системы устойчивых, объективных, внутренне присущих каждому индивиду характеристик, на основе которых возможна реализация желаемого воспитательного идеала. В конечном счете гуманистичность образования определяется тем, в какой мере воспитательный и образовательный идеалы сопряжены с духовно-нравственным обликом человека, в каком масштабе и при каких социальных условиях они способны выступить в качестве внутреннего стержня обретения личностью целостной структуры индивидуальной духовной жизни.

Основным ориентиром при организации образовательного процесса в рамках гуманистической парадигмы должен стать постулат о том, что современный выпускник высшего учебного заведения за рамками своих прав и обязанностей, обусловленных присвоенной квалификацией, призван реализовывать и иные социальные статусы и роли. Исходя из этого целевые установки и задачи учебно-воспитательного процесса, его средства, методы и организационные формы должны иметь гуманистическую природу, коррелировать с приоритетами, потребностями и наклонностями личности. Человек рассматривает образование как социальное благо, обусловливающее самосохранение и жизнеобеспечение всего общества, не только в том смысле, что оно обеспечивает ему необходимый «портфель компетенций», но и позволяет успешно адаптироваться к культурной среде и приобрести высокий социальный статус. Его основная миссия заключается в развитии самой личности, нахождении «точек роста», в очеловечивании личности. При этом основным индикатором гуманистичности становятся реальные перспективы, заложенные системой высшего образования для становления каждого

отдельного человека как уникального созидательного субъекта деятельности, ориентированного на достижение личностно значимого результата.

Таким образом, гуманистическая парадигма образования предъявляет ряд требований к организации учебного процесса и подготовке квалифицированного специалиста в вузе. К ним можно отнести следующие [5]:

- приоритет субъект-субъектной модели взаимодействия ключевых участников образовательного процесса;
- наличие индивидуальных образовательных программ;
- педагогический мониторинг процесса и результатов обучения;
- практически значимое актуальное содержание обучения;
- применимость полученных знаний в любых ситуациях;
- развитие абстрактного мышления;
- формирование способности анализировать, оценивать и заниматься творчеством;
- обучение посредством современных педагогических и информационных технологий;
- проектное и проблемное обучение;
- создание условий для самостоятельного приобретения компетенций, надпрофессиональных навыков, а также для разработки алгоритмов и методов решения задач;
- наличие обратной связи, включающей в себя саморефлексию, связь студента с преподавателем и другими обучающимися.

Гуманистическая парадигма образования предполагает реализацию следующих функций:

1) осознание и принятие окружающей социокультурной действительности со всем многообразием ее связей и взаимоотношений;
2) создание условий для осознанного выбора форм и способов приобщения к социально-культурным ценностям;
3) создание условий для организации равноправного диалога между обучающимся и педагогом с целью постановки и поиска ответа на наиболее существенные вопросы бытия;
4) актуализация эффективных форм творческой активности как профессорско-преподавательского состава, так и обучающихся.

В последние три десятилетия вектор развития российской образовательной политики определяется противостоянием двух взаимоисключающих друг друга парадигм, по-разному представляющих идеальный образ человека и гражданина. Результатом этого противостояния становится ориентация образовательной системы государства на формирование либо

потребителя, либо патриота. Условно эти парадигмы можно классифицировать как «homo economicus» (человек экономический) и «homo politicus» (человек политический).

Представление о человеке как о рационально мыслящем существе, нацеленном на получение материальных благ и экономических выгод, находит свое теоретическое описание и методологические обоснование, в частности, в трудах основоположников британской классической политической экономии. Социальная природа человека полностью отождествлялась с товарными отношениями с другими членами общества. Основной характеристикой человека признавалась его «склонность к торгу и обмену» талантами, мастерством и дарованиями с другими людьми с целью достижения желаемых экономических результатов. Исходя из этого социум понимается как некое предприятие, алгоритмизирующее процесс обмена продуктами талантов на взаимовыгодных условиях, которые, «аккумулируются … в общую массу, из которой каждый человек может купить себе любое количество произведений других людей, в которых он нуждается» [26, с. 79].

Представитель австро-американской школы Л. фон Мизес, опираясь на либеральные принципы классической политической экономии, реконструирует экономический параметр как ключевой критерий оценки природы человека. Все формы кооперации ученый описывает через формы денежных отношений, подтверждая гипотезу о том, что любое действие человека рационально по своей природе, но при этом сферы рационального и экономического оказываются тождественными друг другу, а денежное выражение составляет сущность экономической сферы. Результатами своих исследований Л. Фон Мизес добился равновесия между областями «рационального» и «экономического», и установил, что «… область «экономического» – та же, что область рационального», коммерциализировал восприятие экономики, утверждая, что «чисто экономическое» – это всего лишь область, в которой возможны денежные исчисления» [18, с. 49].

Если обратиться к опыту нашей страны, то прежде всего обращает на себя внимание тот факт, что в 1990-х годах ведущей являлась концепция человека экономического. Эксперты сходятся во мнении о том, что подход к рассмотрению сущности человека и социального диалога через призму экономических категорий непосредственно связан с либеральными идеями и проамериканской теорией глобализации. Экономический подход к человеку рассматривает экономику и финансы как плацдарм для решения всех насущных проблем и предполагает убежденность в постоянстве конкурентной борьбы на принципах равноправия и справедливости.

Начало третьего тысячелетия характеризуется активным противостоянием концепции человека экономического и концепции человека политического, где человеку отводится роль субъекта в исторической динамике, способного руководствоваться нематериальными ценностями и внематериалистическими установками. Востребованность подхода к человеку как

к существу политическому, на наш взгляд, обусловлена изменением типа социальной организации, при котором консолидация членов общества осуществляется на основе национально-политических критериев.

Новую форму социальной организации целесообразно рассматривать как естественный и необходимый этап в эволюции человеческой цивилизации, который берет свое начало в эпоху Нового времени, когда средневековые патриархальные и религиозные социальные связи уступили место стратегии объединения граждан на основе принципов национальной и политической самодетерминации. Концепция человека политического смещает акцент на доминанту политических факторов, зависящих от волеустремлений субъекта деятельности. При этом центральным фактором, влияющим на динамику социальных, экономических, духовных процессов, является, деятельность государства. Государство берет на себя роль ключевого актора политической, социальной, экономической и правовой деятельности [25].

Полярность моделей человека экономического и человека политического обусловлена наличием конфликтных и антагонистических отношений между двумя парадигмами отечественного образования, а именно, гуманистической и традиционалистской.

В связи с этим, есть основания утверждать, что в современном российском образовании четко обозначились две основные парадигмы – традиционная (учебно-дисциплинарная) и гуманистическая (личностно-ориентированная). Иными словами, современная образовательная действительность эволюционирует в условиях сосуществования двух ценностных систем, одна из которых сопряжена с парадигмой инструментально-технологической рациональности, где человек воспринимается как инструмент для достижения рациональных целей; вторая – с парадигмой гуманизма, в рамках которой интересы, права и свободы личности рассматриваются как фундаментальная ценность. Основные положения данных систем были сформулированы представителями древнегреческих научных школ. В определенном смысле их можно считать дополнением педагогических теорий школы софистов, ориентированных на решение задачи воспитания «способной» и «сильной» личности, ищущей выгоду независимо от жизненных, бытовых и профессиональных обстоятельств, а также новым взглядом на педагогические идеи Сократа, Платона и Аристотеля, основой которых является идеал калокагатии, самопознания и самосовершенствования человека.

В Таблице 2 представлены основные принципы традиционалистской и гуманистической парадигм образования.

Современный же человек оказался в ситуации определенной нестабильности общественного сознания, смятения и неуверенности в завтрашнем дне, когда отсутствуют приемлемые идеалы в прошлом, но при этом еще не найдены новые, адекватные происходящим в мире переменам ориентиры для предстоящего развития, профессионального, личностного

самоопределения. Одним из следствий этого процесса стала замена учебно-дисциплинарной (традиционной) модели взаимодействия педагога и обучающегося на личностно-ориентированную (гуманистическую), утверждающую ценность личности обучающегося, ориентированную на свободу, творческий поиск педагогов и обучающихся, на духовное развитие личности, межличностное общение, диалог, содействие и поддержку в самообразовании человека и его самосовершенствовании [8].

Таблица 2

Основные принципы традиционной и гуманистической парадигм образования

Традиционалистская образовательная парадигма	**Гуманистическая образовательная парадигма**
Принцип субординации. Мир детства находится в подчинительном положении по отношению к миру взрослых и является его составной частью.	*Принцип равенства.* Мир детства и мир взрослых взаимодействуют как две равноправные и взаимодополняющие составные части одного целого.
Принцип монологизма. Мир детства представляет собой мир обучающихся и воспитанников. Мир взрослых – это мир педагогов и воспитателей. Активным является лишь одно направление вектора взаимодействия: от взрослых к детям.	*Принцип диалогизма.* Мир детства, как и мир взрослых, обладает своим собственным содержанием. Между миром детства и миром взрослых существует диалог.
Принцип навязывания. Мир взрослых всегда навязывает миру детей свои законы, нормы и стандарты. Мир детства оказывается беззащитным перед миром взрослых и не имеет возможности на него воздействовать.	*Принцип сосуществования.* Мир детства и мир взрослых поддерживают суверенитет как реализацию принципа свободы договора, основанного на автономии воли всех заинтересованных сторон.
Принцип контроля как востребованный ресурс обучения и воспитания.	*Принцип свободы.* Функция контроля мира взрослых над миром детства ограничивается охраной здоровья и жизни. Миру детства предоставляется возможность выбора индивидуальной траектории личностного и профессионального развития.
Принцип взросления. Развитие рассматривается как процесс взросления, т. е. движение по созданной взрослыми «лестнице» возрастов. Нарушение движения воспринимается как аномалия и отклонение от нормы.	*Принцип соразвития.* Мир детства и мир взрослых развиваются параллельно. Цель – пропорциональное развитие внешнего и внутреннего «Я».
Принцип инициации предполагает наличие границ между миром взрослых и миром детей, которые ребенку необходимо преодолевать для того чтобы стать частью мира взрослых.	*Принцип единства.* Между миром детства и миром взрослых нет границ, они функционируют как целостная система.
Принцип деформации. Мир детства подвержен разного рода деформациям вследствие вмешательств со стороны взрослых.	*Принцип принятия.* Окружающие члены общества должны принимать человека таким, какой он есть, безотносительно к оценкам и критериям взрослости и детскости.

Традиционалистская и гуманистическая образовательные парадигмы используют разные стратегии при определении общей цели и миссии образования, к оценке роли и миссии образования в интегрированной системе общественных институтов, к представлению об эффективной системе подготовки человека к жизни и профессии, к формированию общей и профессиональной культуры будущих специалистов.

Традиционалистская парадигма отдает приоритет трансляции и усвоению обучающимися глубоких и прочных академических знаний и соответствующего объема умений и навыков. Ключевым субъектом образовательного процесса признается педагог (преподаватель), а не обучающийся (студент). Квалификация преподавателя и уровень его педагогического мастерства являются теми критериями, на основании которых осуществляется мониторинг академической успешности обучающихся, их удовлетворенность образовательным контентом. Традиционалистская парадигма организует учебно-воспитательный процесс по следующему принципу: активный субъект (преподаватель) – пассивный объект (студент). Личность обучающегося рассматривается как результат применения соответствующих педагогических и воспитательных технологий. Традиционалистская парадигма органически интегрируется в процесс стандартизации образовательной системы, что призвано способствовать эффективной социализации индивида.

Гуманистическая (субъект-субъектная, личностная) парадигма имеет устойчивые корреляционные связи как с концепцией «человека экономического», так и с основными положениями постмодернизма [25].

Суть гуманистической образовательной парадигмы – поиск истины. Приоритетной задачей является создание необходимых условий для вовлечения обучающихся в процесс познания, поиска истины. Девиз – «Познание – сила!» Ведущим элементом педагогической технологии является диалог или полилог. Характерная черта – импровизация, сотрудничество, сотворчество педагогов и обучающихся, актуализация прошлого опыта и фоновых знаний обучающихся, обогащение сознания личности как педагога, так и студента. Шкала оценок успехов обучающегося основывается на мониторинге динамики индивидуальных достижений студента, достигнутых им на различных этапах образовательной деятельности без привязки к результатам и достижениям других обучающихся, нормативным и инструктивным требованиям. Мониторинг успехов не служит средством отбора и продвижения наиболее способных и успешных обучающихся. Темп обучения, предлагаемый в отдельно взятом учебном курсе, определяется и корректируется с учетом индивидуальных возможностей студента, его личностных особенностей восприятия и обработки информации.

В *Таблице 3* представлена сравнительная характеристика традиционалистской и гуманистической парадигм образования.

Таблица 3

Сравнительная характеристика традиционалистской и гуманистической парадигм образования

Сравниваемые показатели	**Парадигма образования**	
	Традиционалистская (субъект-объектная)	**Гуманистическая (субъект-субъектная)**
Основная миссия образования	Подготовка будущих специалистов к решению жизненных и профессиональных задач	Формирование основ для самодетерминации и самореализации
Аксиологическая основа	Социальные и производственные запросы	Потребности, наклонности и интересы личности
Цели образования	Формирование личности с предварительно заданными свойствами, качествами и характеристиками	Развитие личности как субъекта социальной и профессиональной деятельности; формирование человека культуры
Сущность и функции знаний, умений и навыков	Цель обучения	«Точка роста» / средство развития
Содержание образования	Передача обучающемуся готовых, утвержденных образовательными стандартами образцов знаний, умений и навыков	Созидание человеком образа мира в себе самом посредством активной личностной позиции в мире предметной, социальной и духовной культуры
Позиция студента	Объект педагогического и воспитательного воздействия, *обучаемый*	Субъект познавательной деятельности, *обучающийся*
Позиция преподавателя	Предметно-ориентированная: основной источник знаний, реализующий надзорно-контрольную функцию	Личностно-ориентированная: наставник, консультант, помощник, организатор, тьютор, модератор
Отношения обучающего и обучающегося	Субъект-объектные, монологические отношения: подражание, имитация, репродукция, следование готовым образцам. Конкуренция преобладает над сотрудничеством	Субъект-субъектные, диалогические отношения: совместная творческая и поисковая деятельность, направленная на достижение актуальных целей образования
Характер учебной и познавательной деятельности	Деятельность обучаемого по заданному шаблону и алгоритму, нацеленная на достижение заранее известного результата	Активная познавательная деятельность обучающегося

Очевидно, что обе сравниваемые образовательные парадигмы имеют свои превосходства и уязвимости.

В частности, к преимуществам традиционалистской парадигмы следует отнести следующие:

- фундаментальность, всесторонность образования;
- упорядоченная, логически обоснованная подача учебного материала;
- формирование понятийного аппарата и активизация интеллектуальных операций;
- регламентированность и структурированность;
- оптимальные затраты ресурсов при массовом обучении.

При этом можно выделить следующие недостатки традиционного обучения:

- ориентированность в большей степени на память, а не на мышление;
- отсутствие необходимого методического и дидактического инструментария для развития нестандартного мышления, самостоятельности и активной позиции обучаемого;
- отсутствие эффективных ресурсов для адаптации темпа обучения к различным индивидуальным психологическим особенностям обучающихся;
- стимулирование учебной мотивации преимущественно за счет интеграции образовательных и воспитательных ресурсов семьи, общества, учебного заведения и воспитательной системы.

В свою очередь, гуманистическая образовательная парадигма обладает такими преимуществами, как:

- развитие творческой деятельности обучающихся;
- активизация механизмов саморазвития личности и ее познавательной активности;
- учет индивидуальных особенностей;
- индивидуализация инструктивных и нормативных требований;
- формирование и развитие «Я-концепции».

Среди основных недостатков гуманистической образовательной парадигмы следует выделить следующие:

- интеллектуальная и ментальная трудоемкость организации учебно-воспитательного процесса;
- необходимость подготовки высококвалифицированных преподавателей, методистов, обладающих широким спектром психолого-педагогических компетенций и навыками самоанализа и саморазвития;
- необходимость создания и актуализации материально-технической базы и разработки соответствующего образовательного контента.

Анализ научной литературы и собственный педагогический опыт авторов данной коллективной монографии позволяют заключить, что уязвимой традиционалистскую образовательную парадигму делает то, что она не рассматривает студента как субъекта социальной и профессиональной деятельности, не ставит в качестве приоритетной задачу развития свободной и нравственной личности и поощрения ее стремлений к самоактуализации. Напротив, основной ценностной установкой в рамках гуманистической парадигмы признается индивид, человек, личность. Она ориентирована на обогащение субъективного мира, на социальный диалог и социальное партнерство, на содействие в поиске перспективных «точек роста». Стратегия межличностного общения преподавателей и студентов опирается на принципы диалога, сотрудничества, сотворчества, взаимной ответственности за свободный выбор той или иной позиции, обмена личностными смыслами и опытом. Рассмотрение образовательного процесса в смысловой плоскости гуманистической парадигмы предполагает смещение акцента на субъектную позицию обучающегося, на осмысление бытия посредством взаимообмена нравственными и духовными ценностями. В рамках гуманистической парадигмы образование, с одной стороны, должно быть направлено на защиту индивидуальности и укрепление ее устойчивости, должно стимулировать его самосознание и инициативность, а, с другой – должно быть ориентировано на формирование человека, способного и желающего реализовывать свой личностный и профессиональный потенциал в совместной деятельности с другими членами общества. Аксиологические ориентиры гуманистической парадигмы образования в контексте модели общества информационного типа находят свое выражение в опоре на субъектность, свободное мышление, конструктивное самоутверждение личности, созидательную деятельность. Несмотря на доминанту принципа субъектности, очевидно, что его эффективную реализацию вряд ли можно считать достаточной для корректной оценки идеологических установок и системы убеждений личности и общества в связи с допущением вероятности того, что самодетерминация и активность могут быть направлены и на достижение антигуманных целей. Согласно нашему пониманию, в полном смысле слова гуманистическое измерение принципа субъектности должно выражаться через определенные аксиологические установки субъекта (ответственность, диалогичность, признание равноценности своего «Я» и «Я» Другого человека и т. д.), через стремление обучающегося к признанию своей личности окружающими, через эффективную деятельность, направленную на достижение личного и общественного блага [20].

Результаты

Структурная трансформация высшей школы актуализирует проблему *фундаментальности образования* как основы развития интеллектуального и человеческого капитала мирового сообщества, как актуальный набор принципов деятельности и познания окружающей действительности. Очевидно, что истоки новой фундаментальности следует искать в постулате, сформулированным немецким ученым-полиглотом, лингвистом, филологом, философом и видным государственным деятелем Вильгельмом фон Гумбольдтом. По мысли В. Гумбольдта, указавшего на необходимость интеграции образования и фундаментальной науки, предназначением университета должно стать обеспечение академической свободы, единства образовательного и исследовательского процессов и закрепление за университетом роли трансляторов национальной идеи [7]. Постепенное признание уязвимости принципа господства эмпирической науки, осознание необходимости широкой представленности гуманитарных знаний в образовательных программах высшей школы в ходе развития европейских и российских университетов в исторической и социокультурной динамике обусловило трансформацию фундаментального образования в самостоятельный предмет мыслительной и познавательной деятельности человека.

Перед современным поколением ученых-философов и педагогов встает задача поиска нового подхода к понятию «фундаментальность» в условиях процессов сближения, взаимопроникновения гуманитарных, технических и естественных наук, происходящих в контексте развития искусственного интеллекта, биотехнологий, роботизации и т. д., а также конвергенции ценностно окрашенного научного знания.

Обращает на себя внимание тот факт, что на современном этапе развития науки нет единства подходов к определению понятия «фундаментальное образование». Так, в широком понимании фундаментальность отождествляется с образованием любого уровня и типа. В узком смысле акцент делается на противопоставлении фундаментальных знаний и прикладных знаний. Традиционный подход основывается на антитезе фундаментальной и профессиональной подготовки специалистов, а также на противопоставлении общедоступности, практикоориентированности и универсальности знаний. На наш взгляд, подобная дихотомия в исследовательских подходах обусловлена тесными корреляционными связями, существующими между традиционной педагогикой и классической наукой (субъект – объект, продуктивный – репродуктивный, материализм – идеализм, «знаниевая» – личностно-ориентированная дидактика и т. д.) [4]. Переоценка смыслового поля понятия «фундаментальность» направлена на то, чтобы нивелировать последствия прагматического и утилитаристского подхода к организации университетского пространства, конструируемого, например, в рамках сетевой, корпоративной, предпринимательской, инновационной моделей университетов.

Признавая все положительные стороны коммерциализации образования, тем не менее, перевод высшего образования на «коммерческие рельсы» несет с собой ряд рисков, связанных с сохранением ценности высшего образования и его истинной природы, ставит «под сомнение незыблемость его традиционных устоев – свободного образования и независимых научных исследований, т. е. в конечном счете размывается складывавшаяся веками идентичность университета» [30, с. 191].

Актуальное представление о фундаментальности позволяет рассматривать содержание образования как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, изоморфный человеческой культуре во всей ее структурной полноте.

Факторы трансформации современного университета, безусловно, связаны с социокультурной динамикой, активным участием профессорско-преподавательского состава в определении образа желаемого будущего региона, страны, мира. Университеты не исчерпали свой потенциал как центры приращения знаний, формирования технологических и социальных инноваций, воспитания и поддержания образцов культуры. Следует искать современные формы реализации этого потенциала с акцентом на актуальные трактовки фундаментальности и механизмов ее реализации.

Фундаментальность (применительно к образованию) в научно-педагогической литературе, как правило, ставится в один ряд с такими его характеристиками, как демократизация, гуманизация, гуманитаризация, регионализация и т. д.

Понятие фундаментальности образования также связывается с понятием фундаментальности науки. Фундаментальность образования обеспечивается постановкой и проведением в вузе, на факультете, кафедре фундаментальных исследований, научной работы в области фундаментальных наук, в которую в той или иной степени интегрирован студент, будущий специалист. В свою очередь, это актуализирует необходимость интеграции научных исследований и инновационного педагогического процесса в высшей школе.

Таким образом, фундаментальность образования обеспечивается не просто самой по себе фундаментальной наукой, включенной в педагогический, учебный процесс, не просто профессионально ориентированной наукой, не просто любой наукой, выступающей в качестве учебной дисциплины, но субъектами деятельности, теми образовательными структурами, которые обеспечивают и поддерживают функционирование высшего учебного заведения, включенностью субъекта образования в научную деятельность той или иной образовательной структуры.

Фундаментальность образования не есть просто функция, прямая проекция фундаментальности науки, включенной в учебный процесс. Фундаментальность изучаемой науки не обеспечивает сама по себе фундаментальности образования. Понятие фундаментальности

приобретает новое качество при переходе от науки к образованию. Атрибутом фундаментальности образования выступает его научность, понимаемая не в аспекте фундаментально-научного содержания образования, а в аспекте сопряженности педагогического процесса с научно-исследовательской деятельностью вуза, факультета, кафедры, отдельного преподавателя, единства реализации высшей школой образовательной и научно-исследовательской функций, включенностью субъекта образования в этот процесс.

Результаты исследования А.А. Касьяна позволяют выделить три экспликации понятия «фундаментальность образования» [10]:

1. Фундаментальность образования проявляется через синтез педагогической, научной, исследовательской и проектной деятельности профессорско-преподавательского состава и ключевых структурных подразделений образовательного учреждения.
2. Актуализация профессиональных ценностей и ценностное отношение к рефлексии педагогической, научной, исследовательской и проектной деятельности.
3. Фундаментальность образования проявляется через его универсальность, в особенности, через взаимопроникоповение и взаимопересечение гуманитарных, естественнонаучных, математических и технических знаний.

Представители современных научных школ все чаще обосновывают необходимость гуманитаризации науки и образования и, обращаясь к принципу историзма, актуализируют гуманитарный идеал научного знания, противопоставляя его математическому и физическому идеалам научности.

А.С. Кезин к существенной отличительной черте фундаментальности отечественного высшего образования относит расширенное понимание его целевых установок, основная суть которых сводится к подготовке высококвалифицированных специалистов (кадров) и предполагает не только передачу обучаемым определенной суммы знаний по выбранному ими направлению подготовки, но также и развитие умений и навыков интеллектуальной, научно-исследовательской деятельности [11].

Фундаментальность высшего образования декларирует:

- высокий уровень развития педагогики как науки;
- консолидацию современного научно-педагогического сообщества;
- укрепление взаимосвязи гуманитарного, естественнонаучного, физического, математического, инженерного и технического знания;
- деятельностный характер приобретения знаний;
- единство обучения и воспитания;

- разработку и продвижение инновационных образовательных, научных, исследовательских и проектных продуктов;
- максимально широкий охват вузов (на национальном и региональном уровнях) государственными целевыми программами;
- открытость и доступность системы повышения квалификации управленческих и педагогических кадров;
- интеграцию образования, науки и производства;
- поддержку и продвижение наиболее эффективных образовательных, научных и исследовательских практик;
- опору на традиционные, универсальные, общечеловеческие ценности.

Фундаментальный путь развития образования следует рассматривать как развитие инновационной способности нации. Понятие *«инновация»* в последние годы стало очень модным. Инновационный бум пронизывает все сферы общественной жизни – науку и технику, промышленность и торговлю, социальные процессы и экологию.

Считается, что первым термин «инновация» ввел в научный оборот австрийский и американский экономист, политолог, социолог Йозеф Шумпетер, который понимал под инновацией различные по своей природе новшества, в том числе новые товары и услуги, новые технологии, новые рынки, новые источники сырья и новые методы организации производства. С тех пор прошло уже много лет, однако единство при определении инновации и смежных понятий в мире пока не достигнуто.

Ряд исследователей призывают считать инновацией любое новшество, которое улучшает товар, услугу или бизнес-процесс. При этом не имеют значения экономические эффекты и социальные реакции. Другие эксперты, напротив, полагают, что никакое новшество не может считаться инновацией, если его использование не приносит дохода разработчику или владельцу. Третья группа ученых отстаивает позицию, в соответствии с которой основой для отбора инноваций является их фундаментальность вне зависимости от коммерческих и социальных результатов. Также существует мнение, что все инновации должны улучшать социальное состояние общества, а средства для их разработки должно обеспечить государство.

Официальные открытые публичные источники также не дают однозначных и четких определений данного понятия. Так, например, «Руководство Осло» (Рекомендации по сбору и анализу данных по инновациям), разработанное Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) и Статистическим бюро европейских сообществ (Евростат) предлагает теоретизированный и абстрактный подход при определении содержания обсуждаемой категории, рассматривая ее как реализацию какого-либо нового или более совершенной

и улучшенной версии уже существующего продукта или процесса, как продвижение нового метода маркетинга или нового метода организации того или иного процесса или процедуры.

Заинтересованность и вовлеченность ключевых социальных институтов в разработку и популяризацию инновационных продуктов, в частности, инновационных образовательных моделей и стратегий, обусловлена актуальной динамикой трансформаций общественных отношений. К основным факторам, оказывающим влияние на динамику общественных отношений, относятся такие как применение новых информационно-коммуникационных технологий, цифровизация и информатизация образования, обращение к международному образовательному опыту, разработка и реализация инновационных методик и форм обучения (распространение института тьюторства и наставничества, искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность, проектное обучение, интерактивные занятия и викторины, Стартап как диплом и др.).

Под *инновационностью в образовании* мы подразумеваем возможности включения передовых научных разработок в образовательный процесс, причем таким образом, что он позволяет готовить специалистов, способных осуществлять дальнейшие инновации в ходе своей научной карьеры.

К основным параметрам общей инновационной политики вузов, следует отнести:

- включение инновационных технологий в процесс преподавания общих курсов уже на ступени бакалавриата;
- постоянное введение инновационных тем и технологий в специализированных курсах;
- разработку инновационных курсов.

Современные исследования подтверждают сильные корреляционные связи между параметрами инновационного развития и долей затрат на систему высшего образования в общем объеме образовательных расходов государства, между параметрами инновационного развития страны и значением, характеризующим охват всего населения высшим образованием, между долей государственных расходов на высшее образование в ВНП и параметрами экспорта высокотехнологичной продукции, а также подтверждают положительное воздействие интернационализации высшего образования на динамику инновационного развития высшего образования [19].

Стратегия развития современного университета, направленная на развитие интеллектуального и человеческого капитала нации, предполагает:

- повышение доступности высшего образования для разных категорий населения;
- обеспечение баланса между гуманитарными, естественнонаучными и физико-математическими областями знаний;

- развитие научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов и расширение штата исследователей, а также привлеченных ученых;
- развитие программ мобильности для профессорско-преподавательского состава и студенческого сообщества.

Анализ научной и теоретической литературы позволяет предложить определенную классификацию инноваций в сфере образования [3; 6].

Первую группу составляют собственно *педагогические инновации*. Внутри данной группы можно выделить две подгруппы: *внутрипредметные инновации*, т. е. те, которые ограничиваются рамками определенного учебного предмета / курса / модуля и *общеметодические инновации,* реализация которых предполагает обращение к нетрадиционным образовательным технологиям (дистанционное обучение, творческие мастерские, активное включение обучающихся в образовательный процесс, урок-конференция, хакатоны, технология интенсивного обучения, скрайбинг, теория решения изобретательских задач (ТРИЗ), «сэндвич-процессы» и т. п.).

Во вторую группу предлагается относить *инновации административного ресурса или инновации, связанные с менеджментом и управлением*. В частности, к инновациям данной категории следует отнести образование на базе учреждения образовательных кластера. Особенностью данной группы является возможность внедрения педагогических инноваций, относящихся к первой группе.

Третья группа включает в себя *идеологические инновации*. Отмечая перспективность исследовательского замысла, ряд ученых при этом отмечает отсутствие четких границ для выделения идеологических инноваций в самостоятельную группу, а также указывает на необходимость уточнения их предмета [3]. В частности, в качестве предмета идеологических инноваций научной и педагогической общественности предлагается обсудить такие варианты как создание общей корпоративной культуры высшего учебного заведения, разделяемой и поддерживаемой администрацией университета, профессорско-преподавательским составом и студенческим сообществом, а также непосредственные интеграции трансформаций внешней среды в образовательное пространство университета.

В четвертую группу предлагается относить *глобальные* и *локальные инновации*. В частности, одним из оснований для выделения данной группы может служить результативность и эффективность образовательной политики отдельно взятого региона (локальная инновация) которая тесно связана с динамикой глобальных инноваций на уровне национальной системы высшего образования.

Представляется перспективным еще более детальное рассмотрение обсуждаемой классификации. Так, например, с учетом таких факторов как масштаб и диапазон инноваций,

появляется возможность выделить *инновации, ограниченные рамками того или иного структурного подразделения вуза* или *инновации, охватывающие все звенья и структурные элементы системы.* При этом систему можно понимать как отдельно взятое высшее учебное заведение, так и как группу / ассоциацию / кластер высших учебных заведений.

Также обоснованной и аргументированной, на наш взгляд, является классификация инноваций на основании фактора времени. В соответствии с критерием времени выделяют такие инновации как *замещающие*, *отменяющие*, *открывающие* и *ретровведения*. В первом случае старый и утративший свой потенциал элемент системы заменяется новым, более современным, совершенным и эффективным. «Отмена» предполагает ликвидацию того или иного структурного подразделения университета вследствие слабых результатов его деятельности и отсутствия перспектив. Открывающие инновации сопряжены с открытием новых направлений подготовки, расширением спектра образовательных программ, созданием новых структурных подразделений, введением новых должностей и т. п. Ретровведения предполагают опору на образовательный, воспитательный, научный и исследовательский опыт прошлых поколений [3].

Следует отдельно подчеркнуть одну из ключевых характеристик инновации как экономической категории. По мнению профессора МГУ И.Г. Милославского, любое новшество обязательно требует мониторинга и оценки эффективности его апробации и внедрения с последующими выводами и возможными рекомендациями. Следовательно, инновацией можно считать лишь такое нововведение и новаторскую инициативу, которые оказывают реальный эффект и действительно повышают эффективность той или иной системы, расширяют ее функциональность и производительность.

Тем самым, инновационный продукт в сфере высшего образования любого уровня должен удовлетворять следующим критериям:

1) принципиально отличаться от существующих продуктов;
2) дополнять или конкретизировать ту или иную область науки, исследований или производства;
3) соответствовать реальному рыночному спросу;
4) быть выгодным и прибыльным для автора / производителя;
5) совершенствовать образовательное пространство и повышать качество образования.

Таким образом, образовательные инновации не ограничиваются исключительно эффективными педагогическими, дидактическими и методическими ресурсами. В значительной степени внедрение инноваций в учебно-воспитательное пространство высшей школы направлено на улучшение конкурентных позиций того или иного образовательного учреждения,

на продвижение его бренда на национальном и мировом уровнях. Если рассматривать образование как уникальный продукт, то инновационный характер высшего образования призван ориентировать современного выпускника на успешную профессиональную самореализацию, на активную позицию на рынке труда, на эффективную интеграцию в современное информационное общество [13].

Заключение

Приоритетом инновационного развития отечественного высшего образования должно стать преодоление препятствий и барьеров подлинного инновационного развития посредством перехода от насаждаемых «сверху» бутафорско-инфраструктурных псевдоинноваций к реальным продуктовым инновациям, индуцируемым «снизу», то есть посредством перехода, возвращающего лучшие отечественные традиции творческого подхода в профессорско-преподавательской деятельности через развитие и продвижение научных школ и инновационных направлений деятельности.

На наш взгляд, логику современных научных исследований сейчас целесообразно выстраивать с учетом так называемого «эффекта инверсии». В общих чертах его суть сводится к тому, что если ранее в качестве драйвера инновационного цикла выступали фундаментальные исследования, то сейчас эту роль все в большей степени выполняют прикладные и поисковые исследования. Если раньше основным ресурсом получения интеллектуальных результатов, обладающих достаточной степенью новизны и инновационности, признавалась теория, не всегда коррелирующая с реальными практико-ориентированными задачами общества и окружающей действительности, то в современных условиях для научного и методологического обоснования тех или иных объектов окружающей действительности исследователи все чаще обращаются не к теоретической сфере, а к решению актуальных задач прикладного порядка. По сути, речь идет о смене способа познания, при котором фундаментальные открытия уже более не имеют следствием осуществление прикладных поисков, а новое научное открытие и новое фундаментальное знание являются результатами цикла прикладных и поисковых исследований. Описываемый нами парадигмальный сдвиг принято классифицировать как переход от дедуктивной модели познания к индуктивной. Это дает основание утверждать, что направление вектора развития современной науки задается не от общего к частному, а от частного к общему.

Первичность практико-ориентированных исследований и прикладных разработок по сравнению с фундаментальными характерна лишь для определенных исторических отрезков. При этом не следует отрицать и обратный эффект, который в наибольшей степени проявился в XX веке. В частности, именно в данный исторический период достоянием общественности

стала теория относительности Эйнштейна как самая успешная теория гравитации, интегрирующая математические, физические и астрономические знания космология; физика черных дыр, охватывающая область пространства и времени; физическая теория суперструн, обобщающая теорию струн в теоретической физике и являющаяся главной надеждой на разработку «теории всего»; оценивающая динамику поведение цен, спроса и предложения на примере нескольких взаимосвязанных рынках экономическая теория равновесия; теория игр как уникальный раздел прикладной математики, связанный с разработкой и апробацией оптимальных методов принятия решений в ситуациях конфликта и т. п. Современное общество информационного типа находится в ситуации поиска наиболее оптимальных областей применения научных результатов и достижений прошлого столетия. При этом нельзя не отметить тот факт, что на данный момент востребованными можно считать лишь отдельные их фрагменты. Однако в XXI веке научная картина мира складывается на фоне движения научной мысли от прикладных целей и практических задач к фундаментализации, направленности на получение цельного обобщающего знания, в результате чего освоение и актуализация прикладных аспектов научной коммуникации имеет больший удельный вес по сравнению с процессом фундаментализации образования. В этой связи обращает на себя внимание динамическая природа так называемого «эффекта инверсии», проявление которого знаменует собой переход на новый этап научного и технологического развития общества.

Современное научное и педагогическое сообщество приходит к выводу о том, что трансформация высшего образования необходима прежде всего с целью поиска ответов на два вопроса: Чему учить? Как учить? В данной связи можно говорить о существовании двух взаимозависимых и взаимосвязанных принципов. Представим краткое их описание.

Суть первого принципа заключается в необходимости замены объемных по содержанию учебных курсов и модулей проектно-исследовательской деятельностью студентов, реализация которой позволила бы актуализировать целевое моделирование знаний и обеспечила бы проверку их эффективности опытно-экспериментальным путем.

Реализация второго принципа предполагает отказ от обучения абстрактным теориям и концепциям в пользу конкретных технологий, которые так или иначе инкорпорируют необходимые закономерности, принципы, подходы и теории. В свою очередь это дает возможность обеспечить экономию умственного капитала, сохранить интеллектуальное богатство, экономить временные и интеллектуальные ресурсы обучающихся за счет отсеивания ненужных, избыточных знаний, сопровождающих теоретические обоснования и рассуждения.

Описанные примеры и факты в той или степени указывают на примат прикладных исследований по сравнению со стратегическими разработками и фундаментальной исследовательской деятельностью и именно прикладные аспекты начинают генерировать новые достижения в науке, что, в свою очередь, в значительной степени актуализирует образовательную

парадигму, структурообразующим элементом которой становится личность обучающегося с уникальным набором потребностей, интересов и наклонностей.

Очевидно, что эффективная педагогическая деятельность не может реализоваться исключительно в рамках одной парадигмы в связи с чем, целесообразным является рассмотрение современной образовательной действительности сквозь призму гармонизации и взаимосвязи фундаментальности и инновационности, традиционной и гуманистической образовательных парадигм, а также в контексте социально-педагогических преобразований, связанных с насыщением образовательных систем цифровой информационной продукцией, средствами и технологиями, обеспечивающими углубление межпредметных связей за счет интеграции информационной и предметной подготовки обучающихся.

Рассмотрение гуманистической парадигмы высшего образования позволяет сделать вывод о том, что ее фундаментальная природа и опора на универсальные общечеловеческие ценности может стать основой для создания научной базы, разработки методологических ориентиров проектирования и осуществления инновационной образовательной деятельности высшего учебного заведения, обеспечить условия и механизмы перехода образования в режим инновационного развития, установить систему обратной связи между субъектами образовательного процесса и системой управления образованием, исключить инертность педагогов в восприятии прогрессивных изменений и формализм в подходах к инновационной деятельности.

Изучение проблемы парадигмальности высшего образования свидетельствует о непрекращающемся поиске, определении и выработке научными сообществами специфических образцов, смысловых моделей, ценностных ориентиров, входящих в структуру актуальных парадигм для совершенствования системы функционирования высшей школы.

Список литературы

1. *Абдрафикова А.Р.* Гуманистическая парадигма современного образования // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2012. № 2 (20). С. 13–18.
2. *Битинас Б.* Многомерный анализ в педагогике и педагогической психологии. Вильнюс: Научно-исследовательский институт школ Министерства просвещения Литовской ССР, 1971. 347 с.
3. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. СПб.: Питер, 2006. 304 с.
4. *Брызгалина Е.В.* Фундаментальное образование в современном университете как ответ на современные вызовы // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2021. № 1. С. 5–9.
5. *Воронова Л.С., Карпович И.А.* Подготовка квалифицированных специалистов в вузе: гуманистическая парадигма образования // Роль интеллектуального капитала в экономической, социальной и правовой культуре общества XXI века. Сборник тезисов докладов международной научно-практической конференции. Комитет по науке и высшей школе; Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики. 2018. СПб.: Изд-во: Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики. С. 208–212.

6. *Герасимов Г.И., Илюхина Л.В.* Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Ростов н/Д.: НМД «Логос», 1999. 136 с.
7. *Гумбольдт В.К.* фон О внутренней и внешней организации высших научных заведений в Берлине // Неприкосновенный запас. 2002. № 2 (22). С. 5–8.
8. *Дашдиев В.А.* Традиционная и гуманистическая парадигмы образования // Вестник Социально-педагогического института. 2011. № 1 (2). С. 16–19.
9. *Казакова Т.В., Басалаева Н.В., Лобанова О.Б., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Дрыгина И.В.* Парадигмальные установки в современном образовании // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. [Электронный ресурс] (дата обращения: 09.03.2024). URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=22781
10. *Касьян А.А.* Принцип фундаментальности высшего образования // Нижегородское образование. 2013. № 2. С. 11–19.
11. *Кезин А.С.* Фундаментальность высшего образования как основа развития интеллектуального капитала и профессиональной компетентности личности // Научные исследования в образовании. 2008. № 4. С. 26–28.
12. *Корнеенков С.С.* Гуманистическая парадигма в системе высшего образования // Сибирский педагогический журнал. 2001. № 7. С. 26–37.
13. *Красикова Т.Ю.* Инновации в сфере высшего образования // Вестник ИрГТУ. 2011. № 9 (56). С. 192–195.
14. Креативная педагогика: методология, теория, практика / Под ред. Ю.Г. Круглова. М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, изд. центр «Альфа», 2002. 240 с.
15. *Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для педвузов. М.; Ростов н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999. 563 с.
16. *Кун Т.* Структура научных революций / Сост. В.Ю. Кузнецов; Пер. с англ.: И.З. Налетов, В.Н. Порус, АЛ. Никифоров, О.А. Балла. М.: АСТ, 2002. 606 с.
17. *Леонтьев Д.А.* Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология: Социальный конструкционизм и нарративный подход. 2005. № 1 (2). С. 51–57.
18. *Мизес Л. фон* Индивид, рынок и правовое государство / Сост. Д. Антисери, М. Балдини, С. Мальцева. СПб.: Пневма, 2006. – 196 с.
19. *Паникарова С.В.* Система высшего образования как драйвер инновационного развития страны // Стратегии развития социальных общностей, институтов и территорий: материалы VI Международной научно-практической конференции (Екатеринбург, 27–28 апреля 2020 г.): в двух томах. Екатеринбург: Издательство Уральского университета, 2020. Т. 1. С. 108–113.
20. *Перевозчикова Л.С.* Гуманистическая образовательная парадигма как аксиологическое основание современного высшего образования // Научные ведомости. 2008. № 14 (54). С. 36–44.
21. *Петрова Г.И.* Антропологические предпосылки современной образовательной деятельности // Образование в Сибири. 1995. № 5. С. 26–38.
22. *Писаренко В.И.* Парадигмальный подход как методологическая основа инновационной педагогики // Известия ТРТУ. 2006. № 8 (63). С. 262–270.
23. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
24. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков / Под общ. ред. П.И. Пидкасистого. М.: ТЦ Сфера, 2004. 448 с.
25. *Смирнов А.В., Чернавский М.Ю.* «Homo economicus» и «Homo politicus»: противоположности двух моделей человека в российской образовательной политике // Глобальные вызовы международного сотрудничества: Сборник статей Международной научной ассамблеи / Под редакцией И.В. Ильина. М.: Издательство «Межрегиональная общественная организация содействия изучению, пропаганде научного наследия Н.Д. Кондратьева», 2022. С. 175–180.
26. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов. М. Эксмо, 2007. 960 с.
27. *Соловьев А.А.* Образование в контексте смены типов рациональности: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.11. Волгоград, 2009. 155 с.
28. *Тюмасева З.И., Богданов Е.Н., Щербак Н.П.* Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
29. Философия: Энциклопедический словарь / Под редакцией А.А. Ивина. М.: Гардарики, 2004. 1072 с.
30. *Шелкунов М.Д.* Университеты нового поколения // Вестник экономики, права и социологии. 2017. № 1. С. 187–192.

§ 3. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ: РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

Введение

Образование как важнейший инструмент формирования человеческого капитала любого государства определяет траекторию краткосрочного и долгосрочного развития региона и страны, а также является своеобразным адаптационным механизмом в условиях глобальных трансформационных процессов общества. В связи с этим одной из важнейших задач системы образования XXI века становится формирование новой образовательной парадигмы, направленной на изменение организационных, содержательных и технологических решений процесса обучения и воспитания.

В качестве ключевых ориентиров образовательных целей, востребованных современным обществом, традиционно определяются следующие: а) формирование человека с новым уровнем сознания, который обеспокоен сохранением жизни на планете [44], б) усиление роли гуманитаризации и гуманизации в системе образования, т. к. человечность и духовные ценности являются гарантом развития человеческого общества [20; 39]; в) воспитание «человека культуры», способного стать ведущим «фактором выздоровления общества» [56].

В этом контексте представляется важным подчеркнуть, что вне зависимости от стратегии целеполагания (которые указаны выше), их объединяет задача формирования у подрастающего поколения основ духовности, нравственности, этического и эстетического сознания. Одним из действенных механизмов решения такой задачи является реализация этнокультурного образования.

В современной гуманитарной науке существуют разные подходы к определению понятия этнокультурное образование: культурологический [12; 17; 19; 28]; кросс-культурный [21; 58; 59; 62; 63]; социологический [24; 27; 37; 38; 53], педагогический [14; 15; 16; 18; 29; 30; 31; 36; 54; 55]. Каждый из них обладает своими научными принципами и методологией.

Основной целью данной работы является описание ключевых трансформационных процессов, характерных для реализации этнокультурного образования на современном этапе его развития в рамках преподавания предметной области родной (удмуртский) язык и литература.

Результаты и обсуждение

В научной литературе существует узкий и широкий подходы к пониманию исследуемого термина. С точки зрения первого, этнокультурное образование рассматривается как «сохранение этнокультурной идентичности личности путем приобщения к родной культуре

и языку с одновременным освоением ценностей мировой и региональной культуры» [46]. Широкий подход предполагает «<…> *целостный процесс* изучения и практического освоения этнокультурного наследия, становление и воспитание личности на традициях культуры этноса, сочетающих моноэтническую глубину постижения родной культуры и полиэтническую широту» [10, с. 35]. В истории методики преподавания национальных языков РФ данный термин иногда оказывается в одном ряду с такими дефинициями, как «поликультурный», «многокультурный», «мультикультурный», что, с нашей точки зрения, является не совсем оправданным.

Для каждого исторического периода развития государства характерны свои подходы к интеграции знаний об общечеловеческой и национальной культуре в образовательную среду [11; 23; 57; 60]. В современных условиях в рамках преподавания учебного предмета родной язык и литература актуальными становятся следующие тенденции и вызовы времени.

1. *Совершенствование нормативно-правовой базы*

Идея реализации принципов этнокультурного образования не нова. На территории Удмуртской Республики его отдельные аспекты с разной степенью интенсивности включались в процесс обучения и воспитания, начиная с конца XIX века [23; 27; 57]. Однако лишь к XXI столетию сформировалась нормативно-правовая база, унифицировавшая принципы и подходы к реализации этнокультурного образования на территории всей Российской Федерации. Так, единство федерального научно-образовательного и культурного пространства, гуманистический характер образования, приоритет общечеловеческих ценностей, развитие и защита национальных языков и культур в рамках системы образования, внедрение в образовательный процесс изучение региональных культурных традиций и особенностей в условиях многонационального государства провозглашены в Федеральном законе «Об образовании в РФ» [1].

В принятой в 2012 г. «Стратегии государственной национальной политики РФ до 2025 года» (в обновленной редакции 2018 г.) государственная национальная политика РФ трактуется как система мер, «направленных на укрепление межнационального согласия, гражданского единства, обеспечение поддержки этнокультурного и языкового разнообразия РФ, недопущение дискриминации по признаку социальной, расовой, национальной, языковой или религиозной принадлежности, а также на профилактику экстремизма и предупреждение конфликтов на национальной и религиозной почве» [8].

Одним из новейших нормативно-правовых актов, напрямую связанных с реализацией этнокультурного образования в России, является создание «Концепции сохранения и развития нематериального этнокультурного достояния Российской Федерации» на период до 2030 го-

да (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 2 февраля 2024 г. № 206-р), которая направлена на реализацию Федерального закона «О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации», определяя основные направления государственной политики в области нематериального этнокультурного достояния как совокупности правовых, экономических, социальных, организационных и иных мер и принципов, направленных на создание условий для поддержки, выявления, изучения, использования, актуализации, сохранения и популяризации объектов нематериального этнокультурного достояния Российской Федерации [2].

Указанные выше и другие нормативно-правовые документы, в т. ч. и принятые отдельными субъектами РФ, регламентируют реализацию этнокультурного образования в регионах. Так, для Удмуртской Республики актуальным является Закон о государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики (принят Государственным Советом УР 27 ноября 2001 года, поправки вводились в 2010 г. и 2015 г.), где провозглашается, что «язык – это лингвистическое, историко-культурное наследие народов, которое находится под защитой государства» [3].

Важным документом является «Концепция развития этнокультурного просвещения в Удмуртской Республике на период 2023–2025 годов» (от 13 октября 2022 № 1130-р), целью которого является «поэтапное построение современного просветительского пространства, предполагающего формирование программы позитивных действий, направленных на создание условий для успешной самореализации в поликультурном обществе (п. 1.2.) [7]. Как отмечают авторы документа, «этнокультурное просвещение понимается как постоянное повышение уровня этнокультурной компетентности в обществе через проведение просветительской работы среди жителей Удмуртской Республики, направленной на распространение объективных знаний и представлений об истории и культуре народов Российской Федерации, проживающих на территории Удмуртской Республики, создание в обществе атмосферы уважения к их достижениям, дальнейшее развитие многовековых традиций взаимодействия культур славянских, финноугорских, тюркских и иных народов в рамках общего евразийского этнокультурного пространства, содействие развитию общественных инициатив, направленных на гармонизацию межэтнических отношений, укрепление позитивного этнического самосознания и обеспечение потребностей граждан, связанных с их этнической принадлежностью» [7, с. 10]. Концепция определяет нормативно-правовые основы развития этнокультурного просвещения в республике, уточняет основные принципы и направления деятельности, формулирует ожидаемые результаты реализации концепции.

Большой вклад в развитие этнокультурного образования республики вносит также принятый в 2020-м году Закон «О праздничных и памятных датах Удмуртской Республики»,

который установил 19 памятных дат и 14 праздничных дней для региона. Праздничные дни отражают важнейшие политические, общественные и культурные события в жизни республики, а также посвящены героическим личностям, внесшим существенный вклад в развитие региона [4]. В частности, в календаре отмечены дни рождения удмуртского поэта, прозаика, драматурга, переводчика и общественного деятеля Кузебая Герда (14 января); первой удмуртской поэтессы, писательницы и фронтового врача, Заслуженного врача Удмуртской АССР Ашальчи Оки (Акилины Григорьевны Векшиной, 16 апреля); первого удмуртского писателя, просветителя, этнографа и краеведа Григория Егоровича Верещагина (22 сентября); государственного деятеля, врача, публициста, филолога, одного из основоположников удмуртской государственности Трофима Кузьмича Борисова (1 декабря) и др.

Что касается преподавания предметной области родной язык и литература, необходимо отметить, что в рамках реализации «Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» разработана и утверждена «Концепция преподавания родных языков народов РФ» (от 31.09. 2019 г.) [6]. Основной целью данной концепции является совершенствование вопросов изучения и преподавания учебного предмета «Родной язык» в системе общего образования на территории всей страны. В поле зрения находятся такие аспекты как: формирование устойчивых механизмов мотивации к изучению родных языков РФ, требования к подготовке кадров, внедрение в образовательный процесс дифференциальных методик преподавания предметной области, ожидаемые результаты и др. [4].

Обучение национальным языкам Российской Федерации регламентируется Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (приказ от 31.08.2021 № 287) [9]. На его основе разработана и утверждена приказом Минпросвещения от 16.11.2022 Федеральная образовательная программа основного общего образования (ФОП ООО), которая включает Федеральный учебный план основного общего образования, обеспечивающий реализацию требований ФГОС ООО, и определяет максимальный объем учебной нагрузки обучающихся; перечень учебных предметов, курсов и время, отводимое на их освоение и организацию; учебные предметы, курсы, модули по классам и учебным годам.

К 2024 году в ФОП ООО представлены *6 вариантов* Федерального учебного плана:

а) *варианты 1–3* – для образовательных организаций, в которых обучение ведется на русском языке для 5-дневной и 6-дневной учебной недели (1-й и 2-й варианты), а также с учетом изучения второго иностранного языка (3-й вариант);

б) *варианты 4, 5* – для образовательных организаций, в которых обучение ведется на русском языке, но наряду с ним изучается один из государственных языков республик РФ и (или) один из языков народов РФ, для 5-дневной и 6-дневной учебной недели;

в) *вариант 6* – для образовательных организаций, в которых обучение ведется на родном (нерусском) языке из числа языков народов РФ.

При изучении удмуртского языка актуальными являются варианты 4 и 5 Федерального учебного плана. Для образовательных организаций, в которых языком образования является русский язык, изучение родного языка и родной литературы из числа языков народов РФ, государственных языков республик РФ осуществляется при наличии возможностей образовательной организации и по заявлению родителей (законных представителей) обучающихся. К сожалению, как показывает практика, такой подход не всегда эффективен [32].

Несмотря на наличие планомерной работы по продвижению этнокультурного образования в России, современные ученые поднимают целый ряд проблем, связанных с вопросами преподавания родных языков [32, с. 21–23]:

а) слабая мотивация современных школьников к изучению национальных языков РФ;

б) отсутствие целостной системы непрерывного изучения родных языков по модели «дошкольное, начальное, среднее (общее и профессиональное) образование»;

в) слабая представленность национальных языков РФ в цифровой среде (недостаточное количество разработанных мобильных приложений, интерактивных игр, тренажеров, курсов и др.);

г) необходимость внесения корректив в федеральное законодательство об образовании в части выбора учебного предмета родной язык.

Эти и другие смежные вопросы, касающиеся преподавания родных языков, ставят новые задачи перед педагогическим сообществом, общественными организациями и управленческими кадрами.

2. *Формирование системы многоуровневой идентичности*

Изменения геополитического характера, происходящие в мировом сообществе последних лет, актуализировали вопросы, связанные с формированием идентичности подрастающего поколения [45]. Как подчеркивает Президент Российской Федерации В. В. Путин, российская цивилизационная идентичность основана на «сохранении русской культурной доминанты, носителем которой выступают не только этнические русские, но и все носители такой идентичности независимо от национальности. Это тот культурный код, который ... сохранился, ... вместе с тем его надо питать, укреплять и беречь. Огромная роль здесь принадлежит образованию» [48].

Учитывая вышесказанное, актуальным становится понимание российской идентичности как многоуровневой системы. По мнению З.А. Жаде, полиэтничная Россия не может иметь «простую» идентичность: ее идентичность может быть только многоуровневой. Опи-

раясь на исторический и культурный опыт, ученый предлагает выделять следующие уровни идентичности: этническая, региональная, национальная, геополитическая и цивилизационная [34]. Все они взаимосвязаны и взаимообусловлены [35; 43; 47; 50].

Исследование идентичности, как многомерного и многоаспектного явления, требует особого подхода и может стать объектом не одного десятка научных трудов. В данной работе мы лишь еще раз подчеркиваем, что формирование общероссийской идентичности всегда начинается со становления и развития региональной идентичности. И здесь невозможно переоценить роль системы образования в создании «духовной скрепы» [45], соединяющей подрастающее поколение со своей страной «особым видом психологической связи, формирующем чувство тождественности со своим народом» [45]. Именно поэтому на долю этнокультурного образования сегодня выпала важная миссия «выстраивания позитивных интеграций в обществе» [25].

3. *Изменение подходов к пониманию термина «родной язык»*

Совершенствование нормативно-правовой базы, новые условия функционирования языков в современном полилингвальном пространстве (в том числе и в связи с возросшими миграционными процессами) внесли свои коррективы в понимание термина «родной язык».

Сегодня гуманитарными науками предлагаются различные подходы к определению и толкованию указанного понятия. В их основе могут лежать этнические, социальные, культурные, психологические факторы. Так, по мнению большинства исследователей, *родным языком* является тот, на котором говорят с детства. Другие ставят знак равенства между *материнским* и *родным* языком. Еще одна группа ученых соотносит *родной* язык с *языком своей этнической группы*. Четвертая группа исследователей изучает соотношение между *родным* и *первым* языком [13]. Важно подчеркнуть, что в последние годы термины «родной язык» и «первый язык» практически перестали использоваться в качестве синонимов. По мнению А. Н. Шовгенина, в основе разграничения этих понятий могут лежать внутренние установки говорящего: «В то время как первый язык является языком, наилучшим образом усвоенным говорящим в плане языковых компетенций, родной язык характеризуется особым отношением говорящего к этому языку или особым проявлением языка в сравнении с другими элементами культуры» [52, с. 2].

Рассматривая особенности сосуществования нескольких языков в полиэтничном регионе, А.А. Бурыкин предлагает выделять следующие уровни их функционирования [22, с. 26–27]:

а) культурное поле материнского языка (при наличии второго) – это мир семьи с ролью обучаемого языку и минимумом домашних реалий;

б) культурное поле первого языка (при наличии второго) – поле детства с еще меньшим минимумом реалий казенного коллективного воспитания; поле, изменяющееся со временем за счет изменения окружающей действительности и изменения образовательно-дидактических ценностей;

в) культурное поле родного языка (разумеется, также при наличии второго) – манипулируемое содержательное пространство учебных пособий по родному языку, а также профессиональный опыт;

г) культурное поле этнического языка (безусловно, при наличии второго, третьего и т. д.) – это культурный дискурс этноса в полном объеме (культурные реалии и их функционирование) вместе с социальным окружением, ибо этнические контакты являются его составляющими.

Опираясь на вышеуказанную классификацию, можно сделать вывод о том, что понятия «материнский язык», «первый язык», «родной язык», «этнический язык» могут быть рассредоточены и ранжированы (в случае владения 4 языками) или же представлять собой парадигматический ряд из одного-трех терминов (в случае владения 1–2 языками). В данной работе понятие родной язык рассматривается в самом общем значении, совмещающем, насколько это возможно, указанные выше культурные поля.

4. *Новое содержание понятия «коммуникативная компетентность»*

Рассматривая особенности преподавания предметной области родного языка и литературы на современном этапе, нельзя обойти стороной вопрос о смещении акцентов в понимании терминов *язык* и *языковая* компетентность.

В лингвистической науке традиционно принято выделять три научные парадигмы: а) сравнительно-историческая (основана на сравнительно-историческом методе изучения языковых явлений; XIX век); б) системно-структурная (понимание языка как системы знаков и способов их соединения; XX век); в) антропоцентрическая, «возвратившая человеку статус «меры всех вещей» и вернувшая его в центр мироздания» [49, с. 25].

Смена научной парадигмы от системно-структурной к антропоцентрической, а также возникновение новых знаний в области педагогики, психологии и лингводидактики привели к изменению понимания сущности языковых компетентностей, которые формируются в процессе обучения. Если ранее языковую компетентность определяли как владение неким набором языковых знаков, то сегодня исследуемое явление рассматривается уже как сложное, многомерное, динамичное и целостное [58, с. 26]. В связи с этим в последние годы в практике преподавания языка основной акцент делается не на описание языковых уровней и его элементов (как это было ранее), а на изучение дискурсивных практик, типов текстов, их регистров. Иными словами, в центре внимания лингвистики становится не язык как таковой, но тексты

с интра- и экстралингвистическими (социокультурными, психологическими, прагматическими) характеристиками, а также их функции.

Изучение социокультурных и психологических аспектов при обучении языку способствует пониманию того, что лингвистика всегда соприкасается с широким спектром физических, социальных и культурных процессов общества [12; 20; 26]. Это ставит новые задачи перед учителем словесности: а) научить учеников системно работать с базовыми концептами национальных культур, расширять границы творческой самореализации подрастающего поколения через диалог культур и др.; б) опираясь на положения педагогики транскультурализма, отказаться от имплицитного предположения, что ученики должны говорить так, как выражает свои мысли носитель языка.

Важно подчеркнуть, что такой принцип преподавания родного языка диктует новые требования к подготовке кадров, прежде всего, в отношении формирования транскультурной компетентности педагога, которое сегодня трактуется как «социокультурно обусловленное интегративное качество личности, выражающееся в ноосферном мировоззрении, несущее в своей основе универсальные общечеловеческие смыслы и ценности, которые позволяют не только выполнять профессиональную деятельность, но и определяют готовность учителя к межкультурному диалогу в условиях поликультурного и многоязычного образовательного пространства» [33].

5. *Внедрение новых технологий в образовательный процесс*

Рассматривая трансформационные процессы, протекающие в системе современного этнокультурного образования, невозможно оставить вне поля зрения вопросы формирования образовательной среды. Это становится особенно актуальным в условиях цифровизации и дигитализации современного общества.

По мнению большинства ученых, создание цифровых образовательных ресурсов является одним из важнейших условий для сохранения национальных языков Российской Федерации. При этом важно понимать, что работа в этом направлении должна осуществляться не хаотично, а планомерно и структурировано. Одним из направлений деятельности в этом аспекте может стать работа по внедрению SMART-обучения языкам народов Российской Федерации.

SMART-обучение – это модель современного образования, которая ориентирована на контекстное, персонализированное обучение, что соотносится с пониманием нового типа языковой компетентности, описанной выше.

Как подчеркивают Черных А.А., Кролевецкая Е.Н., опираясь на труды зарубежных исследователей, SMART-обучение основано на пяти элементах, вытекающих из аббревиатуры SMART [51]:

1) «Self-directed» – самоуправляемый, что предполагает встраивание новых типов отношений между участниками образовательного процесса;
2) «Motivated» – мотивированный, нацеленный на использование методов преподавания и обучения, побуждающих обучающихся проявлять интерес к обучению;
3) «Adapted» – адаптированный, предлагающий образование через выстраивание индивидуализированной образовательной траектории, учитывающей интересы обучающихся (см. об этом также: [53; 61]);
4) «Resource enriched» – обогащенный ресурсами, а это значит, что для эффективного преподавания родных языков необходимо разрабатывать специальный контент;
5) «Technology-embedded» – встроенный в технологии, что предполагает использование новейших информационных и коммуникационных технологий, предлагая разные методы обучения, адаптированные к интересам обучающихся.

К сожалению, национальные языки Российской Федерации, в том числе и удмуртский, на сегодняшний день весьма далеки от внедрения SMART-образования. Однако, отдельные шаги в этом направлении все же ведутся. В качестве яркого примера здесь можно назвать разработанный коллективом НИИ Национального образования УР (рук. кандидат педагогических наук Н.И. Ураськина) продукт – Информационно-образовательный портал по обучению удмуртскому языку и литературе «Удмурт кылдунне» (https://udmkyl.ru/), основной целью которого является формирование среды, способной удовлетворить потребности участников образовательного процесса в изучении удмуртского языка и литературы. На платформе размещены учебно-методические комплексы и материалы по удмуртскому языку, словари, видеоресурсы, нормативно-правовые документы, обеспечивающие преподавание удмуртского языка и литературы.

Педагогическим потенциалом обладает также Национальный корпус удмуртского языка, разработанный коллективом Института истории, языка и литературы Удмуртского федерального исследовательского центра Уральского отделения Российской Академии Наук (https://udmcorpus.udman.ru/home). Корпус представляет собой информационно-справочную систему, основанную на собрании текстов художественного и публицистического характера, а также лексикографических изданий.

Заключение

Сохранение языкового и культурного многообразия страны является одной из важнейших задач стратегии национальной политики Российского Федерации. В ее решении участвуют разные институты власти и общества, в т. ч. и система образования.

В условиях современной геополитической ситуации, определившей свои требования к формированию многоуровневой системы идентичности подрастающего поколения, развитие этнокультурного образования стало как никогда актуальным, поскольку оно направлено на развитие базовых моральных ценностей, этических норм, традиций, поведенческих стереотипов человека, таких как духовность, нравственность, этическое и эстетическое сознание.

Повышенный интерес со стороны государства к развитию этнокультурного образования, в т. ч. и через совершенствование нормативно-правовой базы, совпал с такими процессами как: а) смена научной парадигмы от системно-структурной к антропоцентрической, б) цифровизация и дигитализация общества.

Все это в своей совокупности, а также изменение системы ценностей всех участников образовательного процесса (эта тема специального исследования, в связи с чем в данной работе она была сознательно оставлена в стороне) оказывают прямое воздействие на технологические, содержательные, организационные аспекты преподавания предметной области родной язык и литература.

Список литературы

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации Федеральный Закон № 273-ФЗ: [принят Государственной Думой 21.12.2012; одобрен Советом Федерации 26.12.2012] https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 20.09.2024).
2. Российская Федерация. Законы. О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации. Федеральный Закон № 402-ФЗ: [принят Государственной Думой 04.10.2022; одобрен Советом Федерации 19.10.2022] https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408421339/ (дата обращения: 20.09.2024).
3. Удмуртская Республика. Законы. О государственных языках Удмуртской Республики и иных языках народов Удмуртской Республики. Закон УР № 60–РЗ. [принят Государственным Советом УР 27.11. 2001, поправки вводились в 2010 г. и 2015 г.] https://docs.cntd.ru/document/960005009 (дата обращения: 20.09.2024).
4. Удмуртская Республика. Законы. О праздничных днях и памятных датах Удмуртской Республики. Закон № 81-РЗ (принят Государственным Советом УР 14.12.2020 года] // http://publication.pravo.gov.ru/document/1800202012220011 (дата обращения: 20.09.2024).
5. Концепция сохранения и развития нематериального этнокультурного достояния Российской Федерации на период до 2030 года [утверждена Правительством РФ 02.02.2024 № 206-р] // http://government.ru/docs/50843/ (дата обращения: 20.09.2024).
6. Концепция преподавания родных языков народов Российской Федерации [утверждена Коллегией Министерства Просвещения 01.10.2019, № ПК-3ВН] https://docs.edu.gov.ru/document/616ab265aa2810f14a2c3fd1203a0aaa/download/2400/ (дата обращения: 20.09.2024).

7. Концепция развития этнокультурного просвещения в Удмуртской Республике на период 2023–2025 [утверждена Правительством УР 13.10.2022 №1130-р] https://mo.udmurt.ru/upload/iblock/348/hpopju7mkq2n9khqdz3vcfse24e609jd.pdf (дата обращения: 20.09.2024).
8. Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года [В редакции указов Президента Российской Федерации от 06.12.2018 № 703, от 15.01.2024 № 36] // http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102161949 (дата обращения 20.09.2024).
9. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [приказ от 31.08.2021 №287] https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/ (дата обращения: 20.09.2024).
10. *Афанасьева А.Б.* Совершенствование этнокультурного образования современных педагогов / *А.Б. Афанасьева* // Человек и образование. № 4 (17). 2008. С. 34–38.
11. *Афанасьева А.Б.* Этнокультурное образование: сущность, структура содержания, проблемы совершенствования / *А.Б. Афанасьева* // Проблемы педагогики и психологии: Знание. Понимание. Умение, 2009. № 3. С. 189. http://zpu-journal.ru/zpu/contents/2009/3/Afanasieva/29_2009_3.pdf (дата обращения: 14.02.2021).
12. *Афанасьева А.Б.* Этнокультурное образование как феномен культурного поля: монография / *А.Б. Афанасьева* – СПб.: ФГБОУ ВПО «СПГУТД», 2014. – 188 с.
13. *Багироков Х.З.* К вопросу о понятиях «родной язык» и «неродной язык» / *Х.З. Багироков, З.У. Блягоз* // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2012. № 2. / URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-ponyatiyah-rodnoy-yazyk-i-nerodnoy-yazyk (дата обращения: 21.08.2024).
14. *Бакланова Т.И.* Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации / *Т.И. Бакланова, Л.В. Ершова, Т.Я. Шпикалова* // Непрерывное этнохудожественное образование: методология, проблемы, технологии. Шуя: Весть, 2005. С. 6–12.
15. *Бакланова Т.И.* Этнокультурная педагогика: проблемы русского этнокультурного и этнохудожественного образования / *Т. И. Бакланова* – Саратов: Вузовское образование, 2015. – 155 с.
16. *Бакланова Т.И.* Этнокультурная педагогика: проблему русского этнокультурного и этнохудожественного образования: монография / *Т.И. Бакланова* – Саратов: Вузовское образование, 2023. – 168 с.
17. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества / *М.М. Бахтин*. – М.: Искусство, 1986. – 445 с.
18. *Бережнова Л.Н.* Этнопедагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Л.Н. Бережнова, И.Л., Набок, В. И. Щеглов. Москва: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с.
19. *Библер В.С.* Михаил Михайлович Бахтин, или Поэтика и культуры = Поэтика культуры / *В.С. Библер*. – М. : Прогресс: Гнозис, 1991. – 169 с.
20. *Бондаревская Е.В.* Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / *Е.В. Бондаревская* // Личностно-ориентированное образование: хрестоматия: учебное пособие / Сост. А.В. Гришин, Ф.Н. Клюев, Г.Г. Конев. Челябинск: Южно-Уральское книжное издательство, 2003. С. 70–81.
21. *Бударина А.О.* Социопрагматика в профессиональном лингвистическом образовании: антропологический поворот / *А. О. Булдарина, И. А. Короленко* // Интегративные и кросс-культурные подходы к изучению мышления и языка / Отв. ред В. И. Заботкина, С. И. Переверзева. М.: РГГУ, 2022. С. 11–15.
22. *Бурыкин А.А.* Язык – родной, первый, материнский, этнический, какой еще? Проблемы идентификации и самоидентификации личности в полиэтничном и многоязычном социуме / *А.А. Бурыкин* // Проблемы и перспективы социально-экономического и этнокультурного развития коренных малочисленных народов Севера. Филологические исследования. Тюмень: ООО «ФОРМАТ», 2017. С. 14–32.
23. *Васильева Г.Н.* Национальное образование в Удмуртии: история и современность. Часть I. / *Г.Н. Васильева.* Ижевск: Изд-во ИПК и ПРО, 2012. – 122 с.
24. *Власова Т.А*. Этнокультурное образование в школах Удмуртии: социологический очерк: монография / *Т. А. Власова*. Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2016. – 212 с.
25. *Волков Ю.Г.* Региональная и гражданская идентичность как фактор консолидации российского общества / *Ю. Г. Волков, В. Н. Гурба, И. А. Гуськов* // Гуманитарий Юга России. 2024. Том 13. № 3. С. 14–24.

26. *Воркачев, С.Г.* Лингвокультурология, языковая личность: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / *С. Г. Воркачев* // Филологические науки. 2001. № 1. С. 64–72.
27. *Воронцов В.С.* Состояние и перспективы этнокультурного образования в Удмуртии (по материалам социологического исследования) / *В.С. Воронцов, Д.А. Черниенко* // Научное обозрение. 2017. № 4. / https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-i-perspektivy-etnokulturnogo-obrazovaniya-v-udmurtii-po-materialam-sotsiologicheskogo-issledovaniya (дата обращения: 20.09.2024).
28. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию / *С.И. Гессен*. М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.
29. *Голошумова Г.С.* Теоретико-методологические основы этнокультурного образования: пособие для учителей / *Г.С. Голошумова, М.В. Сурина, Е А. Гаджиев*а; сост. Е.А. Гаджиева. Екатеринбург, 2004. – 88 с.
30. *Голошумова Г.С.* Этнохудожественное воспитание сельских школьников на материале декоративно-прикладного искусства Урала / *Г.С. Голошумова* – М.: Российская акад. образования, Ин-т социально-политических проблем сельской школы, 2005. – 56 с.
31. *Голошумова Г.С.* Этнокультурное образование: условия развития в современном мире / Г.С. Голошумова, П.С.Ефимова, Е.А. Уткина, // Современные социально-экономические процессы. Пенза : Наука и просвещение, 2017. С. 89–114.
32. *Гунжитова Г.Ц.* Преподавание бурятского языка и литературы в современных условиях: проблемы и пути их решения / *Г.Ц. Гунжитова* // Преподавание родных языков в современных условиях: эффективные методики и технологии. Улан-Удэ: Изд-во Бурятский государственный университет, 2021. С. 20–24.
33. *Егорычев А.М.* Транскультурная компетентность будущих педагогов как основа формирования нового человека и общества / *А.М. Егорычев, Г.М. Ракишева, А.С. Кретинин* // ИТИСЭ. Центр инновационных технологий и социальной экспертизы. 2018. №3 (6). С. 1–5.
34. *Жаде А.* Российская идентичность как многоуровневая система / *А. Жаде* // http://www.elcom.ru/~human/2008ns/07jza.htm (дата обращения: 20.09.2024).
35. Идентичность: личность, общество, политика. Новые контуры исследовательского поля: монография / Отв. ред. И. С. Семененко. – М.: Изд-во «Весь мир», 2023. – 512 с.
36. *Иксанова Л.Г.* Управление этнокультурной деятельностью общеобразовательной организации. Автореф. дис….. канд. пед. н.: 5.8.1. / *Л.Г. Иксанова*. – Йошкар-Ола. 2024. – 23 с.
37. Межэтнические отношения и этнокультурное образование в Приволжском федеральном округе: экспертный доклад по итогам специсследования / ред.: В.А. Тишков, В.В. Степанов. М.; Ижевск: ИКИ, 2016. – 148 с.
38. Межэтнические отношения и этнокультурное образование в регионах России / ред.: В.А. Тишков, В. В. Степанов. М.: ИЭА РАН, 2016. – 297 с.
39. *Микешина Л.А.* Эпистемология ценностей / *Л.А. Микешина*. М.: Российская политическая энциклопедия, 2007. – 394 с.
40. *Мишатина Н. Л.* Методическая лингвоконцептология: современное состояние и вектор развития / *Н.Л. Мишатина* // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2018. Вып. XX. С. 16–25.
41. *Мишатина Н. Л.* Антропологический поворот в лингвометодике: прогноз на будущее / *Н.Л. Мишатина, И.П. Цыбулько* // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2014. Вып. XVI. С. 477–484.
42. *Мишатина Н.Л.* Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания / *Н.Л. Мишатина, И.П. Цыбулько.* Москва: Изд-во «Национальное образование», 2016. – 232 с.
43. Многоуровневая идентичность = Multilevel Identity: монография / [З. А. Жаде и др.] – Москва: Российское филос. о-во; Майкоп: Качество, 2006. – 244 с.
44. *Мухин М.И.* Образование XXI столетия: особенности развития / *М.И. Мухин* // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 22–44.
45. *Пушкарева Г.В.* Российская идентичность: испытание геополитическим кризисом / *Г.В. Пушкарева* // Власть. 2023. № 2. С. 139–144.
46. *Рождественская Р.Л.* Формирование этнокультурной идентификации школьников на уроках русского языка / *Р.Л. Рождественская, Н.А. Туранина* // Проблемы преподавания и изучения русского языка в школе и вузе на современном этапе: – Нежин: Нежинский гос. ун-т. 2010. С. 182–189.

47. Российская идентичность на Северном Кавказе / З. Жаде, Е. Куква, С. Ляушева, А. Шадже / под общ. ред. А.Ю. Шадже. – М.: Социально-гуманитарные знания; Майкоп : ООО «Качество», 2010. – 248 с.
48. Россия: национальный вопрос // Независимая газета / http://www.ng.ru/politics/2012-01-23/1_national.html (дата обращения: 20.09.2024).
49. Философский энциклопедический словарь / Под ред.: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. М.: Советская энциклопедия. 1983. – 839 с.
50. *Хотинец В.Ю.* Этническая идентичность и толерантность / *В.Ю. Хотинец.* Учебное пособие / Сер. 76 Высшее образование. (2-е изд., пер. и доп.). М.: Юрайт, 2020. – 121 с.
51. *Черных А.А.* «SMART-обучение» как новая образовательная модель: отношение педагогов и обучающихся / А. А. Черных, Е. Н. Кролевецкая // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Том 6. Выпуск 4. С. 563–569 .
52. *Шовгенин А.Н.* К вопросу разграничения понятий «родной язык», «первый язык», «второй язык», «неродной язык» в социолингвистических исследованиях / *А. Н. Шовгенин* // Russian Linguistic Bulletin. 2023. № 8 (44). С. 1–4.
53. *Шрёдер А.* Социальные инновации как эффективный ответ на современные вызовы в сфере образования / *А. Шрёдер, А. А. Шабунова, А. В. Попов, Т.С. Соловьева, М. А. Головчин* // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2017. Т. 10. № 5. С. 21–36.
54. *Шурпаева Т. М.* Развитие этнокультурного образования в условиях введения ФГОС / *Т. М. Шурпаева* // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 4. С. 106–110.
55. *Щеглова Т.М.* Современные аспекты реализации этнокультурных технологий в условиях среднего профессионального образования / *Т. М. Щеглова* // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2019. Т.5. №4. С. 41–54.
56. *Юрикова С.А.* Формирование человека культуры как главная задача образования и фактор выздоровления общества / *С. А. Юрикова* // Вестник Университета Российской академии образования. 2017. № 3. С. 4–9
57. Языковое и этническое возрождение в Удмуртии: от политики к культурному многообразию / под науч. ред. К. Уильямса, А. Баранова, Л. Федоровой [и др.]. – Ижевск: Удмуртский университет, 2008. – 252 с.
58. *Douglas F.* A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world / *F. Douglas* // Modern Language Journal. 2016. P. 19–47.
59. *Lall M.* The Challenges for India's Education System / *M. Lall, C. House* // ASP Briefing paper. 2005. № 05/03. URL: http://www.streetchildrenresources.org/wp-content/ uploads/2013/03/challenges-for-india-education.pdf.
60. *Pitkänen-Huhta A.* Kielikoulutus mukana muutoksessa = Language education engaging in change / *Pitkänen-Huhta A., Mård-Miettinen K., Nikula T.* (toim.) Jyväskylä: Suomen soveltavan kielitieteen yhdistys AFinLA, 2023. – 400 s.
61. Social innovation in Education and Lifelong Learning: case study results / *Schröder A., Kuschmierz L.*– TUDO: Technische Universität Dortmund, 2017. – 117 P.
62. *Trager G. L.* Culture and Communication: A Model and Analysis / *G. L. Trager, E. T. Hall* // Explorations: Studies in Culture and Communication. 1954. № 3. P.157–2497.
63. *Hofstede G.* Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management / *G. Hofstede, G. J. Hofstede*. – München, Deutscher Taschenbuch Verlag, 2006. – 555 S.

§ 4. УПРАВЛЕНИЕ РИСКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЕКТОВ: СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ

Введение

Система образования во все времена служила обществу с целью подготовки необходимых кадров, специалистов с одной стороны, а с другой, вынуждена была отыскивать решения по снижению существующих и потенциальных рисков устойчивого развития через образование и педагогические решения. При этом количество и масштаб возможных и уже реализовавшихся рисков резко увеличивается.

Согласно глобальному аналитическому докладу ООН («Наш мир в опасности: трансформация управления ради устойчивого будущего») [1] устойчивое развитие невозможно без системного подхода к рискам, подчеркивается, что рациональное управление рисками является обязательным условием сохранения с большим трудом достигнутых успехов в различных сферах. В этом же докладе отмечается, что появление рисков опережает их снижение и это ведет к повышению уязвимости в условиях увеличивающейся неопределенности и нестационарности. Помимо этого подчеркивается, что инвестиции в понимание рисков являются основой устойчивого развития, делается призыв разрабатывать системы, учитывающие то, как человек принимает решения в отношении рисков. Концепция «нулевого риска» меняется на концепцию «допустимого риска» (У. Бек, Э. Гидденс, Н. Луман и др.) [9; 15; 43]. Различные общественные организации (ООН, Римский клуб, Давосский клуб, Совет Европы, Красный Крест, ОБСЕ, ОАГ, АСЕАН и др.) отмечают рост глобальных рисков – геополитических, экологических, экономических, социальных и т. д., «ландшафт» рисков расширяется и углубляется, наступает «эпоха отсутствия безопасности» [4; 10; 53].

Система образования все в большей степени испытывает на себе влияние и последствия глобализации риска, универсализации риска, расширяющейся институционализации риска, компактизации риска, непреднамеренности и регулятивности риска, латентности риска и т.д. [20; 23; 28; 31]. В конце 20 – начале 21 вв. основные направления поисков и решения задач по минимизации рисков устойчивого общественного развития стали осуществляться в системе образования через создание и реализацию образовательных проектов. Проектное управление все активнее применяется на федеральном, региональном и местном уровнях для достижения конкретных образовательных результатов. Проектно-ориентированная деятельность по достижению запланированных целей приобретает все большее распространение, методология управления образовательными проектами встраивается в управление образовательными системами. Вопросы проектного управления образовательными организациями рассматриваются в исследованиях Л.М. Базавлуцкой, К.С. Бажина, А.Н. Дахина, В.С. Лаза-

рева, О.Е. Лебедева, В.Д. Морозовой, В.Е. Родионовой, Л.А. Соколова, И.В. Трайнева, П.И. Третьякова, В.З. Юсупова и др. [5; 7; 13; 36; 37]. Проектная деятельность в понимании подхода к управлению образовательными системами имеет свои особенности, регламентирующиеся различными нормативно-правовыми документами. При этом, проектное управление является одной из норм управления системой образования, принятой на государственном уровне [2; 3]. Увеличивающееся разнообразие образовательных проектов увеличивает и риски от их реализации. Также риски повышает и то, что образовательный проект предполагает ограниченность ресурсов, четкие целевые ориентиры и сроки, более сложные задачи, формирование опережающих решений в условиях неопределенности. Образовательные проекты, реализующиеся в РФ на национальном уровне в последние 20–30 лет, показывают отсутствие разработанной концепции феномена «риск» в образовании, подходов к управлению рисками образовательных проектов, в том числе, одного из базовых конструктов – структурно-функциональной модели управления рисками образовательных проектов [14; 17; 35]. Система управления образованием (на разных уровнях), на которую и были взложены обязанности по реализации огромного количества образовательных проектов оказалась не в полной мере готова управлять рисками этих проектов.

Исследованию моделей управления рисками посвящены работы: J. Rasmussen, в которой основное внимание уделяется выявлению и устранению событий, вызывающих неблагоприятное последствие [52], при этом, с точки зрения управления рисками данный подход показывает, что, только обнаружив истинный источник риска можно его устранить; модель «галстук-бабочка», в которой графически показываются сценарии реализации риска и ориентирована на снижение последствий за счет их предотвращения как можно раньше, причем в процессе анализа выстраиваются причинно-следственные связи между факторами риска и его последствиями [50], данный подход показывает важность начала работы по идентификации рисков образовательного проекта с первых этапов; модель «Швейцарский сыр», показывающая, что анализ и управление рисками базируется на принципе многоуровневой безопасности [53] и актуализирующая разработку системы, включающей несколько этапов, направленных на минимизацию рисков; модель J.W. Atkinson, где описывается процесс принятия управленческих решений по управлению рисками на сочетании двух тенденций – стремление к успеху и избегание неудач [45]; модель управления рисками «FERMA», предполагающая видение идеальной системы риск-менеджмента. В этой модели четко представлен процесс постановки системы риск менеджмента и даны конкретные рекомендации [12]; модель управления рисками «COSO-куба», концентрирующаяся на внутреннем контроле [38] и показывающая необходимость внутриорганизационной логической последовательности процессов и элементов контроля ключевых процессов проекта; модель, описывающая пове-

денческие реакции и когнитивные отклонения в принятии решений, связанных с рисками – теория D. Kahneman-A. Tversky [48], которую необходимо учитывать при разработке модели управления рисками образовательного проекта в связи с тем, что субъекты любого образовательного проекта – это люди, поведенческие реакции которых часто не совпадают с целями и задачами образовательного проекта; модель управления рисками «NIST-RMF», предполагающая набор процессов по интеграции информационной безопасности и управления рисками в жизненные циклы разработки своих систем [54]; модель риска «Эффект Пельцмана», показывающая устойчивую тенденцию к более рискованному поведению людей перед лицом принятия дополнительных мер безопасности. То есть, чем больше мер безопасности принимается, тем более рискованное поведение человека – люди «компенсировали» эти меры принятием рискованного и опасного поведения (Эффект S. Peltzman) [51]. Также известен стандарт по управлению рисками (Американский Институт управления проектами (Project Management Institute (PMI)) [57].

Модели управления рисками в образовании (в том числе и образовательных проектов) также известны. Так, И.А. Лысенко предлагает функциональную модель управления рисками многопрофильного образовательного учреждения [16, с. 4], базирующуюся на созданном каталоге факторов риска и разработанной математической модели оценки риска. А.Л. Пастухов предлагает факторную модель управления рисками на основе PEST-анализа [18, с. 72]. Е.Г. Хомутова, А.А. Спиридонова, Н.И. Прокопов разработали модель управления рисками для обеспечения качества образования в университете [41], где определены этапы поиска, анализа и сравнительной оценки рисков для идентификации возможностей улучшения образовательного процесса в рамках функционирующей системы менеджмента качества университета. Г.А. Агарков, В.С. Сухих, Д.А. Бессонов, Л.В. Юрьева предлагают модель процесса риск-менеджмента в вузе, базирующейся на модели «COSO-куб» [6, с. 113]. Схему процесса управления рисками в сфере дополнительного профессионального образования, основывающуюся на специфичных для ДПО группах риска с определенным набором критериев, предложили А.Г. Варжапетян и Н.В. Маркелова [8, с. 109]. Е.А. Ходырева предлагает основываться в управлении рисками инновационных образовательных проектов на методологии управления рисками проектов СОВНЕТ, выделяя при этом 5 стадий процесса управления рисками в проекте [40, с. 3]. В.В. Утемов и С.В. Ершова, описывая управление рисками, установили восемь характеристик результативного управления рисками и пять компонентов структуры управления, базирующиеся на национальных стандартах РФ и требованиях к компетентности специалистов, адаптированных для сферы образования [39, с. 1]. В исследовании Е.А. Каменевой, Н.И. Киселевой, М.А. Селиванова, Н.В. Узюмова авторы выделяют риски, связанные с реализацией Национальных проектов и программ в сфере образования, при этом

отмечая, что риски в основном связываются не с формальными признаками, а с содержательными [11], Управление рисками в процессе формирования и реализации стратегии социально-экономического развития региона является неотъемлемой частью такой работы, при этом делается вывод, что рисковая составляющая деятельности сдерживает развитие, а на нижележащих уровнях возникают неожиданные (непредвиденные) риски в случае, если на вышестоящих уровнях рисковая составляющая не минимизируется [49]. Феномен риска образовательных проектов нашел отражение в исследовании, посвященному критическому осмыслению рисков институционального образовательного проекта по инклюзивному образованию, в котором приводятся индикаторы процессов и показано, что регулярный контроль со стороны координирующей группы положительно влияет на достижение заявленных целей образовательного проекта [55]. Исследованию рисков, связанных с применением онлайн STEM – образования посвящено исследованию J. Amunga [44], в котором показаны основные риски внедрения STEM – образования в период пандемии Covid-19 и доказано, что одним из эффективных решений по минимизации этих рисков служат инвестиции в передовые технологии. Исследованию качества дошкольного образования с выделением «зон риска» в управлении не только формализованными показателями, но и процессными посвящено исследование И.Б. Шияна, Т.Н. Ле-вана, О.А. Шияна, С.А. Зададаева, в котором выявлены такие составляющие качества образования, для преодоления недостатков в которых необходимы системные решения. Авторы отмечают, что образовательный процесс недостаточно индивидуализирован, не обеспечены условия для эмоционального благополучия детей, воспитательные приемы не стимулируют использование речи для развития мышления, в помещениях мало места для свободной игры и детского экспериментирования [42]. В исследовании M. Yemini, I. Oplatka, N. Sagie по управлению рисками образовательных проектов подчеркивается аспект систематического процесса мониторинга и контроля управления рисками в проектах, при этом выделяются уникальные характеристики управления проектами в образовательной сфере, которые требуют специфического подхода к этому предмету [58]. L. Eger и D. Egerova отмечают, что образовательные проекты стали важными инструментами поддержки инноваций в процессах преподавания и обучения. Данное исследование фокусируется на лидерских компетенциях управления проектами, особенно управления рисками, в контексте образовательных организаций. Отмечается, что руководителям образовательных организаций трудно управлять рисками образовательных проектов, наблюдается разрыв между уровнем компетенций директоров школ и компетенциями, необходимыми для успешного управления рисками образовательных проектов и делается вывод, что программы обучения по управлению образовательными проектами должны в качестве приоритета включать изучение процессов управления рисками таких проектов [47]. H. Samual и J.M. Sumilat предполагают и обосновывают подразделение в структуре университета, отвечающее за управление риска-

ми и координирующее действия соответствующих руководителей и подразделений, при этом предлагается четырех-стадийная модель управления рисками, которая является неотъемлемой частью образовательной организации [56]. G.K. Deshmukc, H.S. Mukerjee и U.D. Prasad устанавливают, что управление рисками проекта положительно влияет на процедуры планирования, функционирования и поддержки. При этом отмечается, что более 70 % неудач проектов происходят вследствие плохого управления рисками [46]. Как показали наши ранее проведенные исследования, управление рисками образовательных проектов в образовательных организациях зависит от множества факторов – масштаба проекта, его продолжительности, целевых индикаторов, количества участников и т. д. [19; 26; 30; 31]. При этом, в большинстве случаев используются традиционные модели управления – совмещенные, в редких случаях инновационные – выделенные, скользящие, процессные и перекрестные [26]. Выбор модели управления рисками образовательного проекта детерминирован следующими факторами: инновационность образовательного проекта (уникальность), стабильность условий образовательного проекта, наличие ресурсов на функционирование, масштаб. Чем более уникален образовательный проект, не стабильны его условия и более крупный масштаб, то более актуализированы функции и процедуры управления рисками.

Важно отметить, что традиционные и инновационные модели управления рисками образовательных проектов могут быть реализованы в формате имеющейся линейно-функциональной организации управления образовательной организации. Исследование показало, что традиционные модели управления рисками образовательных проектов базируются на функциональном подходе к управлению, для которого характерны: внимание на риски функций; взаимодействие через руководителей; минимизация рисков отдельных функциональных подразделений; низкая управляемость рисков процессов; сложность взаимодействия на горизонтальном уровне; искажение информации при ее передаче с уровня на уровень; четкое разграничение областей управления рисками; низкая ответственность за итоговые (суммарные) риски образовательного проекта; низкая степень реагирования на изменения в образовательном проекте (поскольку решение должно пройти по иерархической цепочке); недостаточность или переизбыток точек контроля; управление рисками ориентировано на выполнение однородных действий; строгая иерархия управления («сверху-вниз»).

Нетрадиционные модели управления рисками образовательных проектов в основном базируются на процессном подходе к управлению, для которого характерны: ориентированность на управление рисками; прозрачность управления рисками; контролируется весь процесс в целом; основное внимание на межфункциональные процессы; совершенстование процессов управления рисками; отсутствие межфункциональных барьеров; сокращение уровней принятия решений; предполагает делегирование полномочий; измеряются и минимизируются риски процессов; предполагает ответственность за риски процессов (владелец процесса от-

вечает за риски этого процесса); управление рисками проекта рассматривается как сеть взаимосвязанных процессов, а не функций; высокая зависимость от квалификации, личных и деловых качеств руководителя процесса; более сложное управление рисками; быстрая реакция на изменение условий образовательного проекта; стратегические проблемы доминируют над оперативными; возможность прогнозировать риски образовательного проекта; непрерывный контроль рисков.

Рассматривая модели управления рисками, известные на данный момент, можно говорить о том, что они многочисленны и разнообразны, однако проблематике разработки моделей управления рисками образовательных проектов, как показало исследование, уделяется недостаточное внимание.

Как показало исследование, существует большое количество моделей управления рисками, относящихся к экономическо-технологической области деятельности. Модели управления рисками в образовании, в частности, управления рисками образовательных проектов, также существуют, однако, большинство из них методологически основываются на моделях управления рисками, разработанных для экономико-технологической сферы деятельности.

Также ранее проведенные нами исследования показали, что большинство моделей управления рисками образовательных проектов использует в качестве механизма итерации каскадную модель, по которой возможность возврата обеспечивается только на предыдущий этап проекта. Исследование показало, что использование каскадного механизма итерации не гарантирует идентификацию риска образовательного проекта, так как риск может возникнуть на более ранних стадиях проекта и для его идентификации необходимость возврата и корректировки любого этапа образовательного проекта является необходимым условием. При этом, помимо традиционно используемой каскадной схемы, известен также спиральный механизм итерационности, который можно отнести к инновационным механизмам, так как он предполагает многократное возвращение к начальным этапам проекта, анализ возможных рисков и корректирование содержания проекта в зависимости от результатов такого анализа [30].

Основное противоречие в том, что методологические основы управления рисками образовательных проектов не разработаны в полной мере, что, в том числе, касается и не достаточной разработанности моделей управления рисками образовательных проектов, являющихся необходимым элементом методологической базы, а с другой стороны, образовательные проекты являются неотъемлемым элементом государственной политики по развитию системы образования и в целом социально-экономического компонента, направленного на устойчивое, прогнозируемое развитие общества [24]. Практика разработки и реализации образовательных

проектов – от локальных до национальных показывает, что разработке и реализации процессов управления рисками уделяется недостаточное внимание, в том числе из-за того, что в не полной мере разработаны научно-обоснованные модели управления рисками образовательных проектов.

Проблема исследования – какой должна быть структурно-функциональная модель управления рисками образовательных проектов, какими должны быть внешние и внутренние связи, взаимодействие ее компонентов и принципы ее построения, чтобы текущие и потенциальные риски образовательных проектов не снижали устойчивость развития образовательной среды.

Цель исследования – разработать структурно-функциональную модель управления рисками образовательных проектов, включающую основания ее построения, основные компоненты, связи между ними и основные этапы.

Объект исследования – процесс управления рисками образовательных проектов.

Предмет исследования – структурно-функциональная модель управления рисками образовательных проектов.

Задачи исследования:

1. Выявить основания, необходимые для разработки структурно-функциональной модели управления рисками образовательных проектов.

2. Определить основные компоненты модели, выделив среди них системообразующий, связи между ними и основные этапы.

Научная новизна исследования заключается в:

– определении оснований для разработки структурно – функциональной модели управления рисками образовательных проектов, включающих: 1) взаимовлияние образовательного проекта и среды, учет результатов и рисков предыдущих и последующих образовательных воздействий, 2) не устраненные на отдельном этапе риски образовательного проекта в дальнейшем не самоустраняются, а передаются на следующие этапы, при этом трансформируясь с рисками следующего этапа, усугубляют ситуацию, 3) необходимость эффективно работающего механизма итераций в образовательном проекте, 4) необходимость учета отсроченности рисков и их последствий в образовательном проекте, 5) учет того, что ключевые риски образовательного проекта предзадаются на этапе формирования требований (требование рассматривается как предикат риска), 6) допустимость нескольких альтернативных решений по минимизации рисков за счет преодоления барьеров и применения не только известных и регламентированных решений, 7) использование в процессе управления рисками образовательных проектов выявленных свойств и закономерностей появления и развития рисков;

– построении функционально-структурной модели управления рисками образовательного проекта, которая входит как неотъемлемый элемент в систему управления образовательным проектом и включает в качестве базового элемента подсистему управления рисками образовательного проекта. При этом, эта подсистема включена в систему управления образовательным проектом на всех этапах – проектирование, реализация и оценка проекта. Подсистема включает следующие компоненты: координация управления рисками, алгоритм идентификации и анализа рисков, оценка приемлемости риска, выбор методов и вариантов минимизации рисков, банк методической информации (архив проектов, закономерности рисков, каталог типовых рисков, методы идентификации и анализа рисков, методы управления рисками, каталог факторов риска и прогнозная информация) и связанные с подсистемой управления рисками образовательных проектов компоненты системы управления: принципы управления, сбор информации о состоянии образовательного проекта, сопоставление действительного результата с требуемым, выработка управляющих воздействий, принятия решения с учётом риска.

Результаты

В качестве оснований разработки структурно-функциональной модели управления рисками образовательных проектов в данном исследовании приняты следующие аспекты:

1) Образовательный проект разрабатывается и реализуется в соответствующей социокультурной среде, которая, с одной стороны, оказывает влияние на все компоненты проекта с момента его проектирования и до завершения, с другой стороны, реализация проекта и его результаты оказывают влияние на эту среду (рис. 1.)

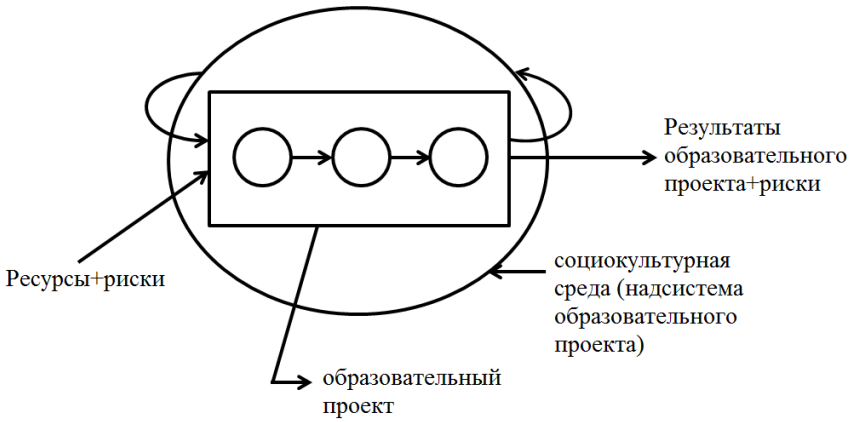


Рисунок 1. Взаимовлияние среды на образовательный проект

Образовательный проект для своего создания, функционирования и завершения требует множество ресурсов, которые, как правило, являются результатами других образовательных

проектов (процессов и систем). Соответственно, эти ресурсы, являясь результатом предыдущих процессов, уже изначально содержат риски для образовательного проекта, которые необходимо учитывать. При этом, результаты образовательного проекта в итоге оказывают влияние на социокультурную среду, которая в дальнейшем испытывает на себе все те риски, которые несет данный проект. Помимо этого, риски образовательного проекта будут транслироваться дальше, при этом, попадая в другую систему неизбежно трансформируются (рис. 2).



Рисунок 2. Образовательный проект как часть системы

При этом, риски образовательного проекта, переходя в другие системы (надсистемы) трансформируясь, дополняются и рисками этих систем. В связи с этим, плотность (компрессивность) рисков, их эмерджентность, локализация, интенсивность и другие характеристики изменяются [28; 31].

2) Образовательный проект разрабатывается и реализуется поэтапно. Существует множество подходов к определению процедур, этапов, компонентов и общей логики построения и реализации образовательного проекта. Тем не менее, какой бы не была логика проекта, риски, не устраненные на отдельном этапе и переданные на следующий этап, устраняются существенно сложнее, что объясняется их трансформацией на следующем этапе и невозможностью вернуться назад. При этом, перекладывание рисков на последующие этапы проекта еще и увеличивает вероятность их реализации:

$$\mathbf{Р_{этапа\ проекта}=Р_{этапа\ проекта}+Р_{предыдущего\ этапа\ проекта}*К},$$

где К – повышающий коэффициент.

Величина повышающего коэффициента зависит от множества факторов, чем дальше от причины риска обнаруживается этот риск, тем его величина выше. Чем более на ранней стадии обнаружен риск, тем меньше затрат на его минимизацию потребуется в общих затратах проекта.

Этапы образовательного проекта можно представить на схеме (рис. 3).

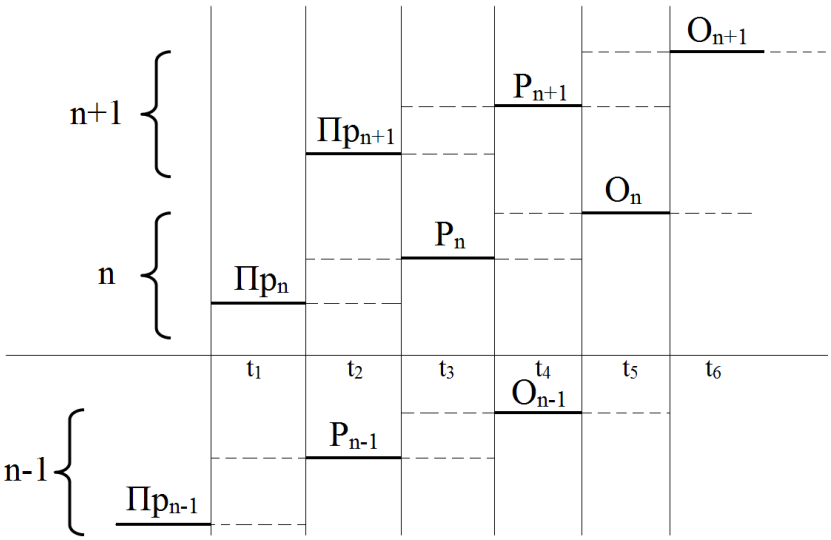


Рисунок 3. Этапы образовательного проекта, где Пр – этап проектирования; Р – этап реализации; О – этап оценки; n-1, n, n+1 – циклы

Особенностью функционально-структурной схемы является то, что следующий этап начинается не сразу после окончания предыдущего. Так, например, в период времени $t_2 – t_3$ для цикла n происходит уточнение этапа – проектирование и подготовка этапа реализации образовательного проекта. Уточнение предыдущего этапа и подготовка следующего – важный момент в снижении рисков проекта, т. к. без этого периода времени невозможно качественно проанализировать результаты и риски предыдущего этапа проекта и подготовиться к рискам следующего этапа. Именно в эти периоды времени – когда еще не начался следующий этап проекта важно, выявив риски, – внести изменения в проект, чтобы эти риски минимизировать. При этом на каждом из этих этапов важно идентифицировать, минимизировать и прогнозировать риски предыдущего и последующего этапов проекта [28; 33; 31].

3) Наличие эффективного работающего механизма итераций в образовательном проекте существенно повышает возможности корректировки проекта с целью минимизации рисков. Механизм «итераций» обеспечивает возврат к предыдущим этапам проекта и позволяет идентифицировать риски на более ранней стадии «вскрывая» причины рисков.

Риск в образовательном проекте возникнув единожды на следующих этапах (стадиях) проекта видоизменяется, переформатируется, объединяется с другими рисками и под действием множества факторов переходит в новое состояние. Попытки минимизировать такой риск часто безуспешны, т.к. причина риска, его «корни» находятся на более ранних этапах проекта. Поэтому возврат к начальным этапам проекта позволяет повысить эффективность мер по идентификации и минимизации рисков [21].

При этом, чем дальше по времени от момента возникновения риска осуществляется его идентификация, тем больше рисков и последствий будет появляться, т. к. одна и та же причина

может вызвать разнообразные риски, которые в свою очередь вызывают различные последствия. Учитывая изменяющиеся факторы внешней и внутренней среды образовательного проекта, которые влияют на причины, риски и последствия процесс снижения энтропии риска «сталкивается» с множеством факторов, неопределенностей (рис. 4) [20].

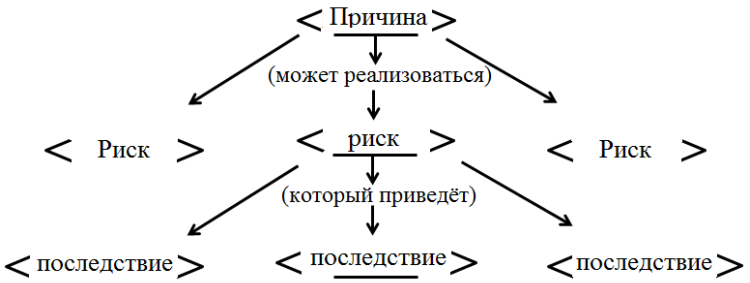


Рисунок 4. Схема итераций при анализе рисков

4) При построении функционально-структурной модели управления рисками образовательных проектов необходимо учитывать феномен отсроченности рисков, заключающейся в том, что риск и его последствия наступают и проявляются не сразу после образовательного события, а через некоторое время. При этом, на последствия образовательного события, наступающие через некоторое время, накладываются и другие образовательные события, которые также имеют свои риски и последствия. Из-за этого, часто бывает сложно определить, с каким именно событием связаны последствия. Отсроченность рисков образовательного проекта усиливается фактором инерционности образовательных систем, заключающемся в том, что существует временной интервал между моментом выявления риска, выработкой решений по его минимизации, реализацией найденного решения и получением планируемых результатов. Чем более длительна отсроченность риска, тем будет выше инерция образовательной системы при попытках минимизировать этот риск.

Любое управляющее воздействие субъекта образовательного проекта приводит к планируемому результату не сразу, а через какой-то промежуток времени. Образовательный проект постоянно испытывает такие управляющие воздействия, которые производятся с целью в определенный момент времени привести систему и ее показатели к необходимым и допустимым результатам. Образовательная системы часто по инерции проходит область допустимых значений (параметров) образовательного проекта и отклоняется от заданных целей. Инерционность образовательной системы является одной из причин отсроченного риска. Инерционность приводит к тому, что в необходимый момент времени результаты образовательного проекта могут быть в области допустимого риска, но спустя какое-то время, в силу инерционности образовательной системы, могут выйти за пределы допустимых и представлять серьезную угрозу (риск) (рис. 5) [33].

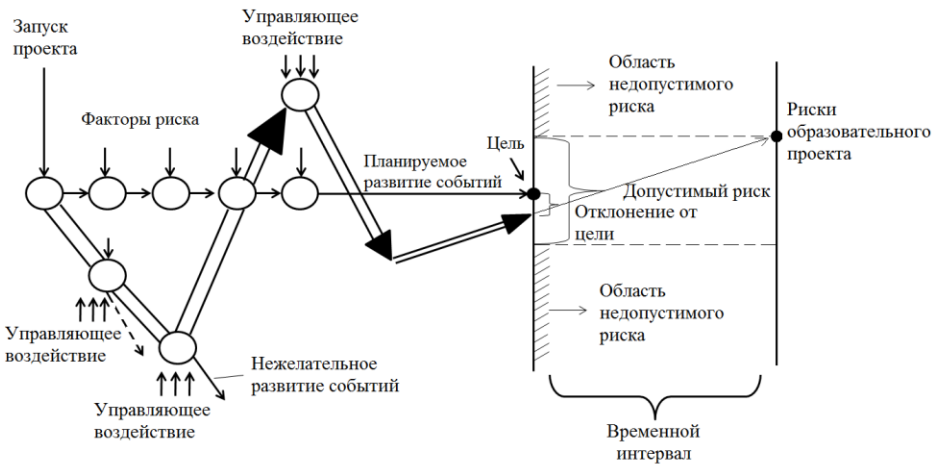


Рисунок 5. Управление рисками образовательного проекта в условиях инерционности

5) При разработке модели управления рисками образовательного проекта необходимо учитывать, что риск проекта – предопределяется требованиями к этому проекту. Именно при формировании требований появляется вероятность их невыполнения (появляется предикат) с соответствующими последствиями, которые в свою очередь представляют собой совокупность просчетов и недостаточный анализ рисков. Таким образом, совокупность требований закладывает основу для их невыполнения, а соответственно рисков. При этом, совокупность требований к образовательному проекту складывается их нескольких блоков требований, учитывающие различные факторы:

$Тр_{обр.проекту} = \sum(Тр_{рез-т}, Тр_{обр.сист\ i-1}, Тр_{нс}, Тр_{квал-ия}, Тр_{личности}, Тр_{обр.сист\ i+1})$, где $Тр_{обр.проекту}$ – требование, предъявляемые к образовательному проекту;

$Тр_{рез-т}$ – требования, связанные с результатами, которые необходимо достигнуть в результате образовательного проекта;

$Тр_{обр.сист\ i-1}$ – требования, связанные с результатами предыдущих образовательных систем;

$Тр_{нс}$ – требования, связанные с надсистемой;

$Тр_{квал-ия}$ – требования, предъявляемые со стороны образовательного проекта к квалификации и уровню образования специалистов (педагогических работников);

$Тр_{личности}$ – требования к soft-skills участников образовательного проекта;

$Тр_{обр.сист\ i+1}$ – требования, предъявляемые со стороны последующих образовательных систем/проектов.

$\sum Тр_{обр.проекта} = \sum Риски_{обр.проекта}$, при этом необходимо учитывать, что $Тр_{обр.проекта} \leq [Тр_{обр.проекта}]$, где $[Тр_{обр.проекта}]$ – это допустимый уровень требований, учитывающий возможности его осуществления в заявленные сроки, имеющимися ресурсами с достижением поставленных целей на основе применения известных (апробированных) образовательных решений, отражающих современный уровень развития науки и практики.

$Риски_{обр.проека} \leq [Риски_{обр.проека}]$, где $[Риски_{обр.проека}]$ – это допустимые риски образовательного проекта, учитывающие известные решения по оптимизации проекта и решений по минимизации рисков.

Таким образом, $Р_{обр.проека} \leq [Р_{обр.проека}] \leq [Тр_{обр.проекта}]$.

6) Поиск решений по минимизации рисков образовательных проектов часто требует не бывших ранее решений. При этом, потребность в новых решениях по минимизации рисков

7) образовательных проектов все возрастает в силу увеличения количества и масштабов образовательных проектов и огромного количества изменяющихся факторов, влияющих на появление и развитие рисков этого проекта.

Часто в образовательной практике риски образовательных проектов выходят за допустимые нормы. При этом, в ряде случаев отказаться от реализации образовательного проекта не представляется возможным, с одной стороны, и отсутствуют типовые (известные) решения по управлению рисками этого образовательного проекта, с другой стороны. Это противоречие часто невозможно преодолеть известными на момент реализации образовательного проекта решениями по минимизации рисков. Поиск новых решений по минимизации рисков образовательного проекта можно схематично изобразить схемой на рис.6.

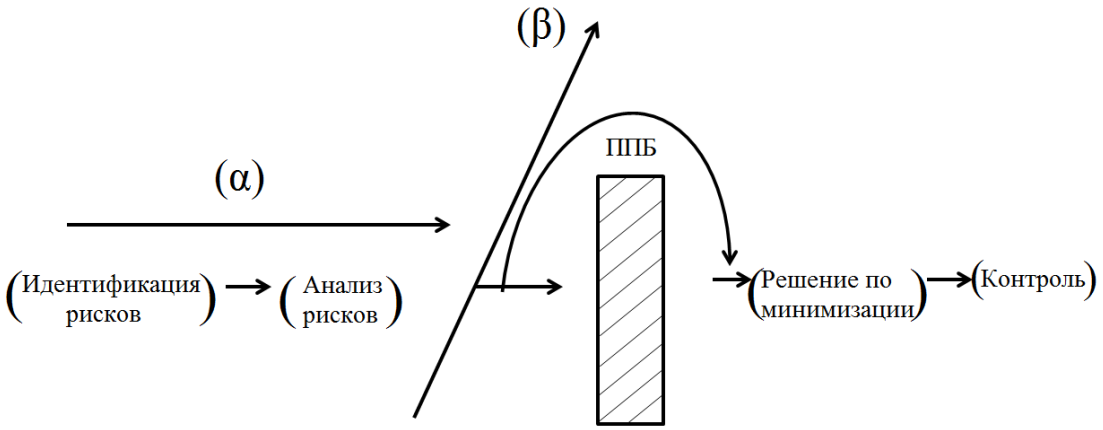


Рисунок 6. Схема поиска новых решений по минимизации рисков образовательных проектов

Поиск новых решений в большинстве случаев сталкивается с познавательно-психологическим барьером (ППБ), преодолеть который, используя традиционный стиль мышления, не получается.

Наличие в модели возможностей преодоления барьеров на пути поиска решений по минимизации рисков, допустимость нескольких альтернативных решений по минимизации рисков повысит вероятность эффективного управления рисками образовательного проекта. При этом, модель должна иметь институциональные решения по расширению возможностей

такого поиска решений и не ограничиваться известными методами минимизации рисков – уклонение, локализация, диссипация, компенсация и создание резервов.

8) Появление и развитие рисков образовательных проектов подчиняется определенным закономерностям, которые позволяют более эффективно выстраивать процесс управления рисками за счет более вероятностного прогнозирования их развития. Закономерности развития рисков позволяют заранее, уже на этапе проектирования проекта определить – в каких направлениях могут развиваться риски и, соответственно, на каких рисках должны быть сосредоточены усилия управляющей системы в первую очередь. Закономерности развития риска позволяют выявить решения, усугубляющие риск и ошибки при управлении образовательным проектом. При этом, если не учитывать закономерности развития рисков, то это с высокой вероятностью приведет систему к повышению неустойчивости. Включение и использование в структурно-функциональной модели управления рисками образовательных проектов совокупности закономерностей развития рисков будет способствовать переходу от спонтанно-стихийных форм управления рисками к преимущественно прогнозируемым формам управления рисками. Проведенное ранее исследование позволило выявить закономерности рисков образовательных проектов [20; 31]: глобализация риска, универсализация риска, компактизация, неопределенность, регулятивность, латентность, отсроченность, компрессивность, целостность, эмерджентность, нелинейность, устойчивость, изоморфизм, локализация, преломление и пересечение рисков, институционализация риска, отклонение риска. Выявленные закономерности рисков образовательных проектов устанавливают существенные ограничения на моделирование, проектирование проектов. Выявленные закономерности развития рисков образовательных проектов являются необходимым компонентом модели управления рисками и направлены на снижение противоречия между потребностью общества в устойчивом, прогнозируемом развитии образовательной среды и возрастающей неопределенностью развития системы образования и реализующихся в ней проектов, между возрастающим количеством и масштабом образовательных проектов и их рисков, и недостаточной разработанностью механизмов идентификации и минимизации рисков образовательного проекта.

Учитывая выявленные в ходе настоящего исследования основания разработки структурно-функциональной модели управления рисками образовательных проектов, была предпринята попытка разработать модель управления рисками образовательных проектов.

Разработанная модель управления рисками образовательного проекта включает в качестве базового компонента подсистему управления рисками образовательного проекта, состоящей из следующих блоков: координация анализа рисков образовательного проекта, банк методической информации (архив проектов, закономерности образовательных проектов,

каталог рисков, методы идентификации рисков, методы анализа рисков, методы управления рисками образовательных проектов, каталог факторов риска и прогнозная информация), оценка приемлемости риска, выбор методов и вариантов минимизации рисков образовательного проекта (рис. 7). В рамках подсистемы управления рисками образовательного проекта разработан алгоритм идентификации и анализа рисков образовательных проектов, включающий в себя следующие компоненты: анализ оснований для выявления рисков образовательного проекта; сбор и анализ фактического материала об образовательном проекте; выявление и анализ фактического материала об образовательном проекте; выявление и анализ внешних и внутренних факторов рисков образовательного проекта; классифицирование образовательного проекта (его идентификация) и определение его типовых рисков; выявление и анализ нетиповых рисков образовательного проекта; оценка выявленных рисков образовательного проекта [32].

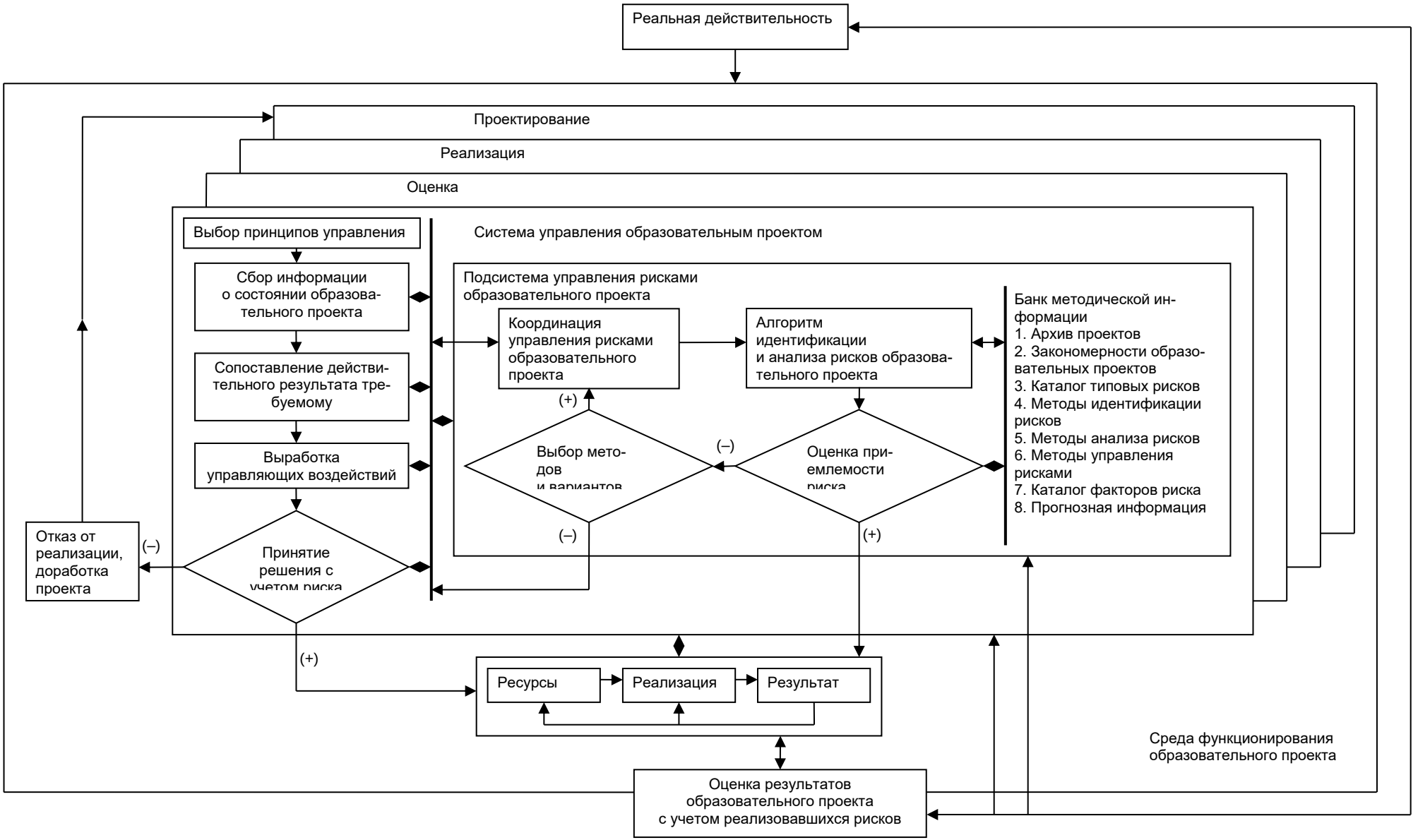


Рисунок 7. Модель управления рисками образовательного проекта

Управление образовательным проектом происходит в определенный промежуток времени в определенной реальной действительности, которую необходимо учитывать. Под реальной действительностью понимается то, что окружает и определяет общие особенности реализации образовательного проекта, сюда могут быть отнесены особенности социально-экономического развития, политическое положение, уровень формирования культурных ценностей субъектов среды и т. д.

Разработка и реализация образовательного проекта происходит в определенной образовательной среде (среде функционирования образовательного проекта). В общем, под средой функционирования образовательного проекта понимается тот социальный институт, где реализуется образовательный проект, условия, которые влияют на образовательный проект, субъекты, которые напрямую или косвенным образом оказывают влияние на образовательный проект и т. д.

Образовательный проект, как правило, реализуется в три этапа: проектирование, реализация, оценка. Необходимым условием эффективного управления рисками образовательного проекта является учет и управление рисками на всех этапах и подэтапах образовательного проекта. Суммарный риск по ходу реализации проекта увеличивается, что также необходимо учитывать при анализе рисков всего образовательного проекта. Особенность образовательного проекта состоит в том, что при выполнении каждого этапа должны учитываться возможности и риски последующих, а при невозможности достижения нужных результатов, с целью минимизации рисков вносятся уточнения в предыдущие этапы. Особенность проектирования образовательных проектов с учетом возможных рисков заключается в том, что какое-либо элементарное преобразование, обеспечивающее приращение качества соответствующего параметра проекта, необходимо анализировать на предмет возможных рисков, так как они неизбежно влияют на изменение состояния других параметров, что существенно усложняет процесс проектирования образовательного проекта. Суммарный риск образовательного проекта не может быть получен путем сложения элементарных рисков, так как возникает сверхсуммарный – кооперативный эффект [31].

Система управления образовательным проектом включает совокупность компонентов, которые обеспечивают принятие решений с учетом идентифицированных и минимизированных рисков.

Общими элементами системы управления являются: принципы управления рисками образовательного проекта; сбор информации о состоянии образовательного проекта; сопоставление реального состояния образовательного проекта с требуемым; выработка управленческих воздействий; принятие решения о реализации проекта с учетом анализа его рисков.

Принципы управления рисками образовательных проектов, рассматриваемые в данном исследовании как основополагающие утверждения, установки, выражающие определенные требования к управлению рисками образовательных проектов, которые являются для этого процесса нормативной установкой, руководящим правилом, основывающиеся на совокупности норм, закономерностей и правил, способствующих решению задач по минимизации рисков образовательных проектов, с одной стороны, и достижению поставленных целей образовательного проекта допустимыми ресурсами, с другой стороны.

Управление рисками образовательного проекта актуализирует три совокупности принципов: принципы управления, принципы управления рисками и принципы управления образовательными системами (в том числе образовательными проектами) (рис. 8.).

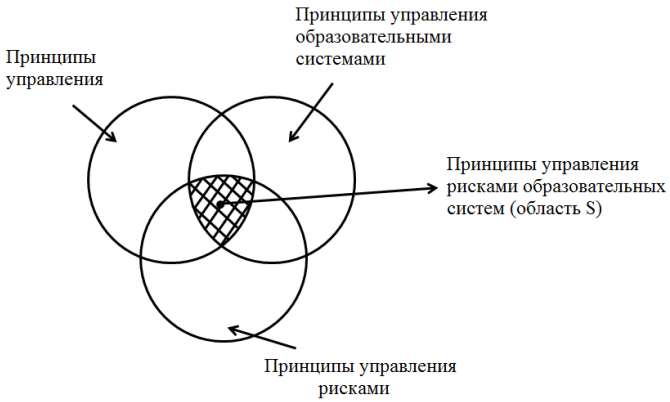


Рисунок 8. Область принципов управления рисками образовательного проекта

Совокупность принципов управления рисками образовательных проектов, интегрируя три совокупности принципов, тем не менее, не является суммой принципов этих областей, а обладает сверхсуммарным (эмерджентным) свойством их интеграции между собой, то есть определяет уникальные принципы именно к управлению рисками образовательных проектов. Нужно отметить, что в большинстве подходов к управлению рисками образовательными проектами используется какая-либо совокупность из этих трех областей, не формулируются специфичные для управления рисками образовательных проектов принципы, что часто приводит к снижению эффективности управления рисками.

В ходе исследования установлены следующие принципы управления рисками образовательных проектов [27]: мультидисциплинарности, итерационности, инновационности, экосистемности, неопределенности [22], упреждения, структурности, конвергенции, распространения, барьерности, историчности, иерархичности, эквифинальности, надсистемности, компрессивности, неизбежности, дестабилизации.

Использование этих принципов в совокупности с тремя группами принципов: принципы управления, принципы управления образовательными системами и принципы управления

рисками в процессе управления рисками образовательных проектов должно повысить устойчивость таких проектов и вероятность перехода к преимущественно прогнозируемым формам. Выделенные принципы управления рисками образовательного проекта являются частными принципами по отношению к общим принципам управления. Кроме того, при проектировании и реализации системы управления рисками образовательного проекта должно учитываться условие перехода от общих принципов управления рисками к частным.

Сбор информации о состоянии образовательного проекта – фактического материала для анализа. В зависимости от образовательного проекта выбирается соответствующий фактический материал для анализа. Для выявления и оценки рисков образовательного проекта необходима достоверная информация. Использование неточной информации ведет к ошибкам в оценке. Неверная оценка риска также является риском. Сбор информации о состоянии проекта предполагает собой анализ следующей общей для всех образовательных проектов информации: актуальности и адекватности реальной действительности – целей и задач образовательного проекта; наличие и обоснованность комплекса проектных мероприятий; учет организационных характеристик выполнения образовательного проекта; адекватность показателей реализации образовательного проекта; проработанность сроков, качества и стоимости образовательного проекта; качество организационно-методической документации; адекватность учебно-методической документации; технологичность образовательного проекта; учет необходимого профессионального уровня субъектов образовательного проекта; проработанность необходимых ресурсов реализации образовательного проекта и др.

Сопоставление действительного с требуемым результатом предполагает сравнительные процедуры реального состояния проекта с требуемыми для более эффективного и целенаправленного корректирования образовательного проекта. Если совокупность действительных результатов соответствует (удовлетворяет) совокупности предъявляемых требований по всем основным параметрам, то образовательный проект можно считать сбалансированным и пригодным для реализации. Если какой-либо параметр проекта не удовлетворяет требованиям, то возникает задача оптимизации или дальнейших изысканий. Решение задачи согласования результатов и требований возможно по трем направлениям:

- Изменением определенного требования;
- Изменением соответствующего результата за счет оптимизации процессов;
- Введением дополнительных корректирующих преобразований.

Выработка управляющих воздействий предполагает принятие решений по конкретным методам и способам минимизации рисков образовательного проекта.

Завершающим этапом в системе управления образовательным проектом является принятие решения о реализации образовательного проекта с учетом устраненных и оставшихся

рисков. Здесь возможно – либо отказ от образовательного проекта (в том случае, если разработанные варианты минимизации рисков недостаточны) или переход к реализации образовательного проекта, с последующей оценкой результатов реализации образовательного проекта.

Банк методической информации в разработанной модели включает: архив образовательных проектов; закономерности рисков, каталог типовых рисков образовательных проектов; методы идентификации и управления рисками образовательных проектов; каталог факторов риска образовательных проектов; прогнозную информацию. Необходимым свойством банка методической информации является его обновляемость, что является необходимым условием для эффективного управления рисками образовательного проекта.

Для обеспечения комплектования и эффективного использования архива образовательных проектов составляются архивные описи. Архивные описи составляются отдельно для образовательных проектов, которые не были реализованы в связи с невозможностью минимизации риска образовательного проекта до приемлемого уровня; образовательные проекты, риски которых были минимизированы до приемлемого уровня и образовательные проекты, которые были реализованы без мер минимизации риска образовательного проекта.

Управление рисками образовательного проекта невозможно без учета закономерностей развития его рисков. Выявлены следующие закономерности развития рисков: «глобализация риска», «универсализация риска», «институционализация риска», «компактизация риска», «непреднамеренность риска», «регулятивность риска», «латентность рисков», «отсроченность риска», компрессивность, целостность, эмерджентность, нелинейность, устойчивость, локализация, преломление и пересечение рисков, отклонение риска и др. [20; 31]. В ходе исследования выявлено более 50 закономерностей рисков, что при системном использовании повышает вероятность перехода от спонтанно-стихийных форм управления рисками образовательных проектов к преимущественно прогнозируемым формам управления рисками, что в целом имеет большую вероятность развивать систему образования устойчиво. Управление образовательными проектами вопреки тенденциям и закономерностям развития рисков с большей вероятностью приведет образовательную систему (проект) к неустойчивости, к выходу за пределы допустимости рисков, к ошибкам в управлении образовательными проектами.

Для образовательных проектов характерны как общие (типовые), так и частные (нетиповые) риски, обусловленные индивидуальностью определенного образовательного проекта. Для идентификации и анализа рисков различных образовательных проектов целесообразно выделять и группировать образовательные проекты по основным типам. Для проектов одного типа можно выделить характерные, присущие этому типу проекта риски – типовые риски.

Отнесение образовательного проекта к тому или иному типу является важным этапом механизма идентификации рисков образовательного проекта.

В качестве критериев классифицирования образовательных проектов выделены: источник инициативы, степень новизны, период внедрения, источник финансирования, степень завершенности, тип новшества, динамика внедрения, способ осуществления, сфера реализации, основная цель проекта, возраст участников проекта, фокус – компонент образовательного проекта (изменяемые структурные компоненты), объем преобразования, область педагогического применения, масштаб применения (распространения), тип взаимодействия участников образовательного проекта, отношение к своему предшественнику, тип организации, приоритетность в данных условиях среды, возможность корректировки целей и содержания. Создан каталог типовых рисков образовательных проектов [34].

Определены методы идентификации и анализа рисков образовательного проекта: SWOT-анализ, анализ силового поля, бритва Оккама, диаграмма Исикавы, диаграмма Парето, диаграмма связей, диаграмма сродства, диаграмма шести слов, древовидная диаграмма, кайдзен, коллажи и фантазии, матричная диаграмма, метод пять почему, метод Дельфи, метод мозгового штурма, метод морфологического анализа, метод экспертные оценок, обмен мнениями, синектика, фантограмма, «черный ящик», шесть шляп мышления. Их выбор зависит от типа проекта, стадии проектирования и т. д.

Методы управления рисков образовательного проекта. Многообразие применяемых в образовательной практике методов управления рисками можно разделить на пять основных типов: методы уклонения от риска; методы локализации риска; методы диссипации риска; методы компенсации риска; метод создания системы резервов. Определение совокупности методов управления рисками зависит от совокупности факторов, действующих на проект [25]. При этом, использование и этих методов часто требует нестандартного подхода применительно к конкретной ситуации образовательного проекта. Поиск новых решений по минимизации рисков образовательных проектов можно отнести к области педагогического творчества. В современных условиях, характеризующихся снижением устойчивости развития, увеличения числа и масштабов внешних и внутренних факторов, действующих на образовательный проект, способность субъекта образовательного проекта к отысканию не бывших ранее решений по минимизации рисков становится ведущим ресурсом, обеспечивающим конкурентоспособность личности и ее устойчивое развитие.

В ходе исследования установлено, что для поиска новых решений по минимизации рисков образовательных проектов можно использовать следующие методы и приемы творческой деятельности (табл. 1.).

Таблица 1

Классификация методов интуитивного и систематизированного педагогического творчества

Методы интуитивного поиска	Методы систематизированного поиска
• Метод фокальных объектов • Метод гирлянд ассоциаций и метафор • Метод «Шесть шляп мышления» • Метод мозгового штурма и его разновидности • Синектика • Метод «Дельфи» • Диаграмма шести слов • Обмен мнениями • Коллажи и фантазии • Метод «Бритва Оккама» • Диаграмма сродства	• Метод морфологического анализа • SWOT-анализ • Метод «Диаграмма Паретто» • Метод «Диаграмма Исикавы» • Метод «Кайдзен» • Кейс-метод • Метод фантограмм • Метод «Древовидная диаграмма» • Метод «Диаграмма связей» • Метод «Матричная диаграмма» • Метод «Анализ силового поля» • Метод «5 почему» • Отдельные инструменты ТРИЗ • Метод «Диверсионный анализ»

Как показало настоящее исследование методы интуитивного творчества, в которых приоритет отдается не формализованным процедурам поиска новых решений, целесообразно использовать в ситуациях, когда описание риска образовательного проекта неполное (позволяют начинать работать с неполной начальной информацией). Когда же описание риска структурировано, более эффективны методы систематизированного поиска новых решений. В качестве полноты начальной информации о риске образовательного проекта в настоящем исследовании понимается полнота описания причины риска, самого риска и возможных последствий реализации риска [20; 31].

При этом, одна причина может вызвать различные риски, а риск, в свою очередь, может вызвать различные последствия в зависимости от изменяющихся внешних и внутренних факторов образовательного проекта.

Каталог факторов риска – включают известную, свойственную элементу среды или какой-либо деятельности (процессу) потенциальную способность причинять вред (вызвать нежелательное событие). Фактор риска – функция неблагоприятных свойств среды (деятельности, процесса) и условий их проявления. Каждый элемент является потенциальным фактором риска. Одни элементы среды способны вызывать сразу несколько неблагоприятных событий различного рода, в то время как другие могут вызывать единичные или немногочисленные виды неблагоприятных событий. Понятие «фактор риска» обозначает, таким образом, причину потенциального неблагоприятного события. Выявлено несколько классификаций факторов риска. Так факторы можно разделить на внешние и внутренние. К внешним факторам

относятся: политические; социально-экономические; нормативно-правовые; научно-технические; природно-климатические факторы и факторы инфраструктуры. К внутренним факторам относятся: операционно-технологические; административно-управленческие; организационно-структурные; социально-экономические; личностные факторы [29].

Прогнозная информация – данный вид методической информации должен постоянно обновляться с учетом постоянных изменений реальной действительности. Прогнозная информация формируется исходя из состояния анализа образовательной среды, тенденций изменений, направляющих векторов, особенностей субъектов образовательной среды, политики государства, мировых тенденций и др. в качестве прогнозной информации можно использовать документы: федеральные и местные законы и подзаконные акты, стратегии развития, прогнозы развития, стратегические планы, аналитические документы и т. д.

Координация управления рисками образовательного проекта – это системное применение политики, процедур и методов управления к задачам определения ситуации, идентификации, анализа, оценки, обработки, мониторинга и выработки управленческих решений, относящихся к риску, для обеспечения снижения потерь (последствий) и увеличения эффективности. При этом, принятие решений зависит не только от текущей ситуации, но и от предыдущих преобразований и от будущих состояний системы (прогноз) с тем, чтобы риски образовательного проекта не выходили за пределы допустимых рисков в обозначенный временной интервал (рис. 5).

Обсуждение результатов

Увеличение масштабности, сложности, нелинейности и стратегической важности разрабатываемых и реализующихся в отечественной системе образования образовательных проектов актуализирует концепт «риска», «управление рисками» и, в частности, необходимость исследования моделей управления рисками образовательных проектов. Недостаточное внимание к используемым в системе образования моделям управления рисками повышает неустойчивость системы образования, что снижает вероятность достижения поставленных на государственном уровне стратегических целей и задач системы образования. Риски образовательных проектов являются одним из ключевых факторов, влияющих на принятие управленческих решений, стратегическое планирование и прогнозирование. Можно констатировать, что в условиях увеличивающейся неопределенности, нестационарности общественного развития, совокупный эффект от ускоряющихся трансформаций часто, помимо очевидных преимуществ, выражаются в снижении «индекса человеческого развития», наступлению «эпохи отсутствия безопасности». Как показало исследование, модели управления рисками в образовании, в частности, управления рисками образовательных проектов

существуют, при этом большинство из них методологически базируются на моделях и подходах, разработанных для экономико-технологических областей деятельности. Необходимость выбора модели управления рисками образовательного проекта обуславливается множеством факторов, начиная от продолжительности проекта до последствий, принятых в рамках реализации этого проекта решений. При этом, существующие и традиционные и инновационные модели управления рисками могут быть реализованы в формате имеющейся функциональной структуры (как правило, линейной) образовательной организации. В работе предпринята попытка предложить и осмыслить основания для разработки структурно – функциональной модели управления рисками образовательных проектов, которые могут актуализировать процессы управления рисками именно образовательных проектов. В ходе исследования установлено, что к ним можно отнести: 1) взаимовлияние образовательного проекта и среды, учет результатов и рисков предыдущих и последующих образовательных воздействий, 2) не устраненные на отдельном этапе риски образовательного проекта в дальнейшем не самоустраняются, а передаются на следующие этапы, при этом трансформируясь с рисками следующего этапа, усугубляют ситуацию. Отличительной особенностью управления рисками образовательных проектов является сложность выявления и минимизации рисков на последующих этапах, так как образовательный результат «осваивается» и «присваивается» обучающимися и попытки его скорректировать часто очень трудоемки, 3) необходимость эффективно работающего механизма итераций в образовательном проекте, 4) необходимость учета отсроченности рисков и их последствий в образовательном проекте, 5) учет того, что ключевые риски образовательного проекта предзадаются на этапе формирования требований. Именно на этой стадии появляется вероятность их невыполнения или выполнения, но не в полной мере (предикат риска), 6) вероятность преодоления барьеров на пути идентификации и минимизации рисков образовательных проектов за счет использования не только известных и регламентированных решений, допустимость нескольких альтернативных решений по минимизации рисков, 7) использование в процессе управления рисками образовательных проектов выявленных свойств и закономерностей появления и развития рисков. Учет закономерностей повышает вероятность более точного прогнозирования развития рисков, что позволит сконцентрировать ресурсы управляющей системы на те риски, которые могут выйти за пределы допустимых. С учетом этих оснований была предпринята попытка построить функционально – структурную модель управления рисками образовательного проекта, которая входит как неотъемлемый элемент в систему управления образовательным проектом и включает в качестве базового элемента подсистему управления рисками образовательного проекта. При этом, эта подсистема включена в систему управления образовательным проектом на всех этапах – проектирование, реализация и оценка проекта. Все компоненты подсистемы управле-

ния рисками, представленные в модели, разработаны более детально – алгоритм идентификации и анализа рисков, оценка приемлемости риска, выбор методов и вариантов минимизации, координация управления рисками, банк методической информации (архив проектов, закономерности рисков, каталог типовых рисков, методы идентификации и анализа рисков, методы управления рисками, каталог факторов риска и прогнозная информация). Модель предполагает выработку управленческих решений с учетом рисков образовательного проекта.

Заключение

Предложенная в исследовании структурно – функциональная модель управления рисками образовательных проектов, базирующаяся на определенных в рамках данного исследования основаниях и включающая в качестве базового компонента подсистему управления рисками образовательного проекта, позволяет вырабатывать практические механизмы управления образовательными проектами с учетом рисков. Разработанная и предложенная модель управления рисками образовательных проектов позволит учитывать то, что образовательный проект и его риски являются частью системы, включающей предыдущие и последующие процедуры; избежать рисков полностью невозможно, поэтому основная задача – управлять ими базируясь на концепции «приемлемого риска»; риски могут возникать на любом этапе проекта и проявляться как последствия значительно позднее завершения проекта, поэтому управление рисками в предлагаемой модели осуществляется на всех этапах; риски необходимо рассматривать не только как угрозы, но и как средство корректировки проекта с целью достижения позитивных результатов, что часто предполагает мобилизацию и расширение спектра ответных реакций системы управления образовательным проектом на различные внутренние и внешние возмущения. Работа по уточнению и апробации на практике отдельных компонентов модели продолжается.

Выводы исследования могут способствовать выработке практических механизмов управления рисками образовательных проектов, переосмыслению стратегий и политики создания, реализации и развития образовательных проектов, методик оценки управленческих решений в этой области и повышению качества принимаемых управленческих решений в области образования. Разработанная структурно – функциональная модель обогащает теорию управления образовательными проектами. Может быть полезна для специалистов и руководителей образовательных организаций, центров повышения квалификации. Дальнейшее исследование предполагает углубление содержания компонентов модели и их более тесную интеграцию друг с другом, разработку и внедрение в образовательный процесс технологии развития рискологической компетентности обучающихся на педагогических направлениях подготовки, курсов повышения квалификации и в работе с действующими руководителями

образовательных организаций. Разработанная модель, раскрывающая условия ее построения, компоненты и связи между ними и основные этапы создания и реализации образовательного проекта позволяет учитывать особенности образовательной среды и актуализирует процесс институционализации процесса управления рисками в образовательной среде.

Список литературы

1. Доклад ООН «Наш мир в опасности: трансформация управления ради устойчивого будущего», GAR2022. URL: https://www.weforum.org/reports/global-risks-report-2022 (дата обращения: 17.05.2024).
2. Методические рекомендации по организации проектной деятельности в федеральных органах исполнительной власти. Утверждены проектным офисом Правительства (№ 1937п-П6 от 12 марта 2018 года).
3. Постановление Правительства РФ от 15.10.2016 № 1050 «Об организации проектной деятельности в Правительстве Российской Федерации».
4. Программа развития Организации Объединенных Наций. Отчет о человеческом развитии 2021–22: Неопределенные времена, неустроенная жизнь: формирование нашего будущего в меняющемся мире. United Nations Development Programme. Human Development Report (Russian Version). Нью-Йорк. 2022. 320 с.
5. *Абрамовских Т.А.* Управление рисками внедрения профессионального стандарта «Педагог» в деятельности образовательной организации / Практика управления образованием. 2015. № 4(20). С. 84–91.
6. *Агарков Г.А., Сухих В.С., Бессонов Д.А., Юрьева Л.В.* Особенности построения системы управления рисками в федеральных университетах Российской Федерации // Университетское управление: практика и анализ. № 6 (100). 2015. С. 109–117.
7. *Александрова Е.А.* Управление рисками в образовательных объединениях / *Е.А. Александрова, Е.А. Максимова* // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5, № 4 (17). С. 21–24.
8. *Варжапетян А.Г. Маркелова Н.В.* Управления рисками образовательных проектов в сфере дополнительного профессионального образования // Вестник МГТУ им. Г.И. Носова, 2013, № 1. С. 108–111.
9. *Гидденс Э.* Ускользающий мир: как глобализация меняет нашу жизнь. М.: Весь мир, 2004. 120 с.
10. *Иванов О.Б.* Глобальные риски и новые вызовы человеческой цивилизации. ЭТАП: Экономическая теория, анализ, практика. 2020. № 2. С. 7–20. DOI 10.24411/2071-6435-2020-10009. EDN: FJKUFU (CrossRef).
11. *Каменева Е.А., Киселева Н.И., Селиванова М.А., Узюмова Н.В.* Национальные проекты и программы в сфере образования в России: осведомлённость и ожидания участников образовательного процесса // Перспективы науки и образования. 2023. № 6 (66). С. 689–706. doi: 10.32744/pse.2023.6.40.
12. *Кот Е.М.* Применение международных стандартов риск-менеджмента в современных реалиях // Социально-экономический и гуманитарный журнал. 2022. № 2. С. 51–72.
13. *Кулешова Е.В.* Управление рисками проектов: учебное пособие / автор-сост. *Е.В. Кулешова.* 2-е изд., доп. Томск: Эль Контент, 2015. 188 с.
14. *Лопаткина А.Е.* Структура ущерба от подушевого финансирования в образовании // Всероссийский экономический журнал ЭКО, ЭКО. 2014. № 8. С. 176–182.
15. *Луман Н.* Введение в системную теорию. Логос, 2007. 360 с.
16. *Лысенко И.А.* Механизмы и модели процесса управления рисками многопрофильного образовательного учреждения // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата технических наук, 2012. Специальность 05.13.10 Управление в социальных и экономических системах. Уфа. 19 с.
17. *Новиков А.М.* Образовательный проект: методология образовательной деятельности / *А.М. Новиков, Д.А. Новиков.* Москва: Эгвес, 2004. 120 с.
18. *Пастухов А.Л.* Моделирование управления рисками в системе образования// Экономика и управление №7 (93), 2013. С. 71–76.

19. *Причинин А.Е.* Моделирование «скачкообразных» изменений образовательной системы // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. № 1 (3). С. 18–21.
20. *Причинин А.Е.* Закономерности рисков образовательных проектов // Психолого-педагогическая фасилитация в условиях цифровой трансформации образования: коллективная монография: [Электрон. ресурс] / *В.Ю. Хотинец, А.А. Баранов, П.К. Петров* [и др.], М-во науки и высш. образования РФ, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет»; под ред. В.Ю. Хотинец; рецензент: М.А. Захарищева, О.Ф. Шихова. – Ижевск: Удмуртский университет, 2023. С. 6–25.
21. *Причинин А.Е.* Идентификация и минимизация рисков образовательных проектов // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 1 (136). С. 36–42.
22. *Причинин А.Е.* Инновационное образование: основания принципа неопределенности // Образование и наука. 2017. № 5. С. 29–39.
23. *Причинин А.Е.* Институционализация процесса управления рисками в системе образования // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2023. Т. 33, вып. 4. С. 390–397.
24. *Причинин А.Е.* Методологические основы модели управления рисками образовательного проекта [Текст] / А.Е. Причинин // Вестник Удмуртского университета. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2014. Вып. 4. С. 66–75.
25. *Причинин А.Е.* Методы управления рисками образовательного проекта // Технологическое образование и устойчивое развитие региона: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции: в 3 частях / под ред. В.В. Крашенинникова. Новосибирск: Изд. НГПУ, 2012. Ч. 1. С. 92–96.
26. *Причинин А.Е.* Модели управления рисками образовательных проектов в структуре образовательной организации // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2024. № 6 (июнь). С. 52–69. URL: http://e-koncept.ru/2024/241082.htm. DOI 10.24412/2304-120X-2024-11082
27. *Причинин А.Е.* Принципы управления рисками образовательных проектов // Ежемесячный научный журнал, №5, (часть 2), Евразийский союз ученых, г. Москва, 2014. С. 75–77.
28. *Причинин А.Е.* Развитие подходов к управлению рисками образовательных проектов // Ценности и смыслы. 2023. No 1 (89). С. 95–111.
29. *Причинин А.Е.* Факторы риска образовательных проектов // Materialy VIII Miedzynarodowej naukowi-praktycznej konferencji "Wschodnie partnerstwo – 2012". Przemysl : Nauka i studia, 2012. Vol. 7. Pedagogiczne nauki. Psychologia i socjologia. S. 3–10.
30. *Причинин А.Е.* Модели управления рисками образовательного проекта // Известия ТулГУ. Педагогика. 2024. Вып.1. С. 56–66.
31. *Причинин А.Е.* Риски образовательных проектов: сущность и закономерности: монография, М-во науки и высш. образования РФ, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Ин-т педагогики, психологии и соц. технологий; рецензент: Е.С. Заир-Бек, Е.В. Неборский. Ижевск: Удмуртский университет, 2023. 282 с.
32. *Причинин А.Е., Причинина А.В.* «Структурно-функциональная модель управления рисками образовательного проекта» // Вестник ИжГТУ имени М.Т. Калашникова. Педагогика и психология. 2015. Вып. № 4. С.105–109.
33. *Причинин А.Е., Цилицкий В.С.* Отсроченность рисков образовательных проектов как педагогическая проблема [Текст] // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2024. № 2 (180). С. 220–224. DOI: 10.25588/CSPU.2024.180.2.011.
34. *Причинина А.В.* Типовые и нетиповые риски образовательного проекта // «Международная школа психологии и педагогики», ежемесячный научный журнал, № 4 (12), Новосибирск, 2014. С. 33–36.
35. Прудникова Е.И. Проект 5–100: взгляд через призму теории институциональной коррупции // Мир России. 2020. № 2. С. 72–91.
36. *Равочкин Н.Н.* Управление изменениями и рисками программы в организациях дополнительного профессионального образования // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 9–10 (13–14). С. 9–13.
37. *Седых Е.П.* Особенности проектного управления образовательными системами // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6, № 4. С. 3.
38. *Тофелюк Е.Ю.* Основные положения модели COSO и их влияние на внутренний контроль в организации // Молодой ученый. 2015. № 9 (89). С. 738–741. URL: https://moluch.ru/archive/89/18066/ (дата обращения: 06.06.2024).

39. *Утёмов В.В., Ершова С.В.* Менеджмент риска в образовательных проектах и программах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 03 (март). С. 97–107. URL:http://e-koncept.ru/2021/211017.html.
40. *Ходырева Е.А.* Проблемы управления рисками инновационных образовательных проектов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. № 2 (февраль). С. 165–172. URL: http://e-koncept.ru/2017/170048.htm.
41. *Хомутова Е.Г., Спиридонова А.А., Прокопов Н.И.* Модель управления рисками для обеспечения качества образования в университете // Перспективы науки и образования. 2022. №2 (56). С. 670–685. doi: 10/32744/pse/2022/2/40.
42. *Шиян И.Б., Ле-ван Т.Н., Шиян О.А., Зададаев С.А.* Ключевые проблемы реализации ФГОС дошкольного образования. Результаты Всероссийского исследования качества дошкольного образования 2016–2017 гг. // Вопросы образования / Educational Studies Moscow. 2021. No 2. С. 82–106. https://doi.org/10.17323/ 1814-9545-2021-2-82-106.
43. *Яницкий О.М.* Социология риска: ключевые идеи // Мир России. Социология. Этнология. 2003. № 1. С. 3–35.
44. *Amunga J.* Leveraging technology to enhance STEM Education Amidst the Covid-19 pandemic: An overview of pertinent concerns. Technium Social Sciences Journal, 2021. 18(1), P 40–55. https://doi.org/10.47577/tssj.v18i1.3044.
45. *Atkinson J.W., Birch D.* The dynamics of action. N.Y.: Wiley, 1970. 380 p.
46. *Deshmukh G.K. , Mukerjee H.S. , Prasad U.D.* Risk Management in Global CRM IT Projects Business Perspectives and Research, 2020, Volume 8, Issue 2, https://doi.org/10.1177/22785337198870.
47. *Eger L. , Egerova D.* Project risk management in educational organizations: A case from the Czech Republic, BELMAS, Volume 44, Issue 4, https://doi.org/10.1177/1741143214558573
48. *Kahneman D., Slovic P., Tversky A.* (eds.) Judgment Under Uncertainty: Heuristics and Biases. N.Y.: Cambridge University Press, 1982. 555 c.
49. *Lebedeva S.L., Semkinas O.S.* Strategy of Risk Management in the Process of Formation of Innovations-Oriented Regional Economy // Revista ESPACIOS. Vol. 39 (Number 12) Year 2018. P. 15.
50. *Papazoglou I.A.* Mathematical Foundations of Event Trees // Reliability Engineering System Safety. 1998. Vol. 61. no 3. P. 169–183.
51. *Peltzman S.* "Regulation and the Wealth of Nations: The Connection between Government Regulation and Economic Progress". New Perspectives on Political Economy, 3 (2): P. 185–204.
52. *Rasmussen J.* Information processing and human-machine interaction: an approach to cognitive engineering. Elsevier Science Ltd, 1986. 215 p.
53. *Reason J.* Human Error / James Reason. Cambridge University Press, 1990. 302 p.
54. Risk Management Guide for Information Technology Systems, NIST, Special Publication 800 30. 2002. – 65 p.
55. *Soto J.E., Mercado O.M., De la Hoz Reyes, R.* Diverser a project of inclusive education from and for diversity. Technium Social Sciences Journal, 2021. 26(1), P. 338–350. https://doi.org/10.47577/tssj.v26i1.5326.
56. *Sumual H., Sumilat J.M.* Unima risk management development. Technium Social Sciences Journal, 2022. 28(1), P. 489–496. https://doi.org/10.47577/tssj.v28i1.5460.
57. The Practice Standard for Project Risk Management. Project Management Institute (PMI), Inc. 2009. 116 p.
58. *Yemini M., Oplatka I., Sagie N.* Project Monitoring, Control, and Evaluation: The Unique Aspects of Projects in Schools. In: Project Management in Schools. Palgrave Pivot, Cham. 2018. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78608-7_6.

§ 5. ЗНАЧЕНИЕ ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ О.Ф. БОЛЬНОВА В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Введение

Изучение личностных аспектов педагогического процесса становится актуальным в современном образовании. Процессы гуманизации системы образования предполагают опору на личностные особенности участников педагогического процесса, создание условий для самоопределения личности. Важное место в педагогическом процессе занимает проблема актуализации личностного потенциала и учет субъективных факторов его участников.

Эта тенденция связана с постепенным отказом от сциентистского подхода к человеку и проявлением интереса к изучению его духовной сферы: ценностного отношения человека к миру, духовных и культурных феноменов, особенностей переживания отдельных духовных состояний (надежда, счастье, отчаяние, вера и др.). Эти аспекты нашли отражение в экзистенциальной педагогике. Экзистенциальная педагогика как направление возникает в 50-е годы двадцатого столетия. Интерес к экзистенциальной педагогике связан с социально-политическими и экономическими изменениями, а также тенденциями развития научного знания. Актуальность экзистенциальной философии и педагогики возрастает особенно в современных условиях, когда пограничные ситуации переходят с индивидуального уровня на социальный, и практически затрагивают каждого человека.

У истоков экзистенциальной педагогики стоял Отто Фридрих Больнов (1903–1991), яркий представитель немецкой философии и педагогики двадцатого столетия. Богатая философская и педагогическая деятельность О.Ф. Больнова предлагает множество аспектов и возможностей для плодотворного мышления, потенциал которого, безусловно, еще не исчерпан в отечественной и зарубежной науке. Еще при его жизни, он был признан как интересный интерпретатор педагогической мысли, и сегодня его работы все еще остаются объектом обсуждений и дискуссий. Педагогические идеи О.Ф. Больнова об экзистенциальных аспектах человеческого существования имеет особую ценность для нашего времени, охваченного экономической и политической нестабильностью и уязвимостью. Идеи экзистенциальной философии и педагогики О.Ф. Больнова особенно актуальны в современных условиях развития общества и образования, так как, по мнению ученого, экзистенциальная философия не дает каких-либо окончательных ответов, а лишь выявляет трудности современной ситуации.

Цель исследования – проанализировать экзистенциально-педагогические идеи О.Ф. Больнова и показать специфику развития их в современных направлениях педагогической науки.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что работа представляет собой первую попытку специального исследования экзистенциально-педагогических аспектов научного творчества О.Ф. Больнова. Практическая значимость работы состоит в том, что ее основные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях, посвященных истории и теории экзистенциальной педагогики в России и за рубежом.

Анализ подходов

Экзистенциальная педагогика – это теоретическое направление в педагогике, исследующее закономерности и особенности воспитания и обучения человека, на основе идей экзистенциальной философии и психологии. И. Теодоропоулос отмечает, что в двадцатом столетии экзистенциализм и педагогика становятся предметом рассмотрения в работах О.Ф. Больнова и В. Франкла. Оба автора исходили из двух основных мотивов: антропологического и экзистенциального. Причем у О.Ф. Больнова это была традиция философии жизни, а у В. Франкла – травматический опыт людей и традиции психиатрии [26, s. 574].

Экзистенциальный анализ и экзистенциальная философия являются основой для становления экзистенциальной педагогики как научной дисциплины. В психологии экзистенциальный анализ возникает непосредственно под влиянием работ Л. Бинсвангера, М. Босса, В. Франкла. В Америке эти идеи были подхвачены А. Маслоу, К. Роджерсом, Д. Бьюдженталем. Интерес к этому направлению был обусловлен, по мнению ученых и практиков, ограниченностью в понимании сущности человека и процессов его изменения, которые были представлены в рамках традиционного естественнонаучного подхода и необходимостью поиска новых методологических оснований.

Экзистенциальный анализ считается одним из важнейших направлений психотерапии XX века. Его можно рассматривать как реакцию на научно-материалистическое мышление XIX века. В его основе лежат экзистенциальная философия и феноменология. В. Франкл основал экзистенциальный анализ первоначально как дополнение к психоанализу и индивидуальной психологии. Корни экзистенциальной педагогики лежат в логотерапии и экзистенциальном анализе, которые направлены на помощь человеку в достижении внутренней свободы, аутентичного отношения к себе и к миру, значимой личностной жизни. Согласно А. Ленгле экзистенциальный анализ связан с осознанием свободы и ответственности бытия, а также с восприятием смысла и ценностей [3, с. 284]. Существенной характеристикой экзистенциального анализа является ориентация на человека, его отношение к миру и ценностям.

Экзистенциальная педагогика в контексте экзистенциального анализа понимается как фундаментальная установка, стремящаяся к непредвзятому взгляду на ребенка, а также способствующая обретению им смысла («воспитание смысла»). По мнению Е.М. Вайбель,

экзистенциальная педагогика находится в тесной связи с концепцией, противоположной эмпирической ориентации, а именно она рассматривается в связи с гуманистической, феноменологической и личностной педагогикой [28, s. 314]. Экзистенциальная педагогика способствует личностному и экзистенциальному росту детей, а также учителей и воспитателей. Она укрепляет их самооценку, позволяет им раскрыть свой потенциал и повышает их готовность к новым вызовам [27, s. 22].

Экзистенциальная педагогика в рамках экзистенциальной философии получила широкое распространение в системе образования в Германии. Отношение к О.Ф. Больнову в зарубежной педагогике двойственное. С одной стороны, его идеи представлены в современных дискуссиях по педагогическим вопросам эпизодически. В педагогических справочниках есть лишь краткие статьи о его жизни и работе, а обсуждения его работ с педагогической точки зрения остаются единичными [21; 22; 29]. Это может быть связано с его приверженностью к гуманитарной педагогике, которая в настоящее время рассматривается скорее как эпоха, подлежащая историографическому анализу, чем актуальное теоретическое направление. Также во многих его работах прослеживается тенденция к морализаторскому, иногда теологическому взгляду на воспитание [24].

С другой стороны, интерес к творчеству О.Ф. Больнова растет, свидетельством которого является издание собрания сочинений философа и педагога. Его наиболее значимые работы собраны в двенадцатитомное издание Otto Friedrich Bollnow: Schriften (2009–2021). Основная цель издания – сделать систематические основные труды философа и просветителя доступными для нового поколения читателей. В современных психолого-педагогических исследованиях по-прежнему актуальными являются проблемы, которые были поставлены и глубоко проанализированные немецким мыслителем: педагогическая атмосфера как фактор образовательного процесса [22], пространственность как важнейшее антропологическое условие человеческой жизни [18; 30].

В исследовании У. Вехнера анализируются три различные попытки осмысления педагогики в контексте экзистенциальной философии. Восприятие идей С. Кьеркегора Э. Гризебахом представлено как попытка ограничить педагогику в контексте экзистенциальной философии [29]. Подход О.Ф. Больнова на основе взаимодействия философии жизни с французским экзистенциализмом и немецкой экзистенциальной философией оценивается как попытка дополнить педагогику в контексте экзистенциальной философии. Проект систематической педагогики Т. Баллауфа на фоне экзистенциальной онтологии М.Хайдеггера анализируется как попытка революционизировать педагогическое мышление в контексте экзистенциальной философии. У. Вехнер констатирует, что экзистенциальная философия и педагогика не находятся в принципиально проблематичных или даже противоречивых отношениях друг с другом,

а, напротив, экзистенциальная философия способна оказывать влияние на педагогику в решении вопросов воспитания, поскольку она ставит вопрос о причине и смысле человеческого существования.

Проблема связи экзистенциальной философии и педагогики нашла отражение в работах Р. Корренца. Р. Корренц стремится системно проанализировать творчество О. Больнова и полагает, что впервые сможет его здесь «перехитрить». По мнению Р. Корренца, заслугой О.Ф. Больнова является то, что он системно подходит к анализу образовательной реальности и различает три ее модальности или возможности. Первая модальность («настроенная») представлена аффективной настройкой участников образовательного процесса. Эта первая модальность образовательной реальности создает основу для последующих двух: «нарушенной» и «управляемой». Вторая («нарушенная») модальность образовательной реальности характеризуется прерывистостью, изменчивостью, которая может повлиять на образовательный процесс. Третья («управляемая») модальность включает в себя возможность направлять образовательную реальность таким образом, чтобы построить мост между прерывистостью и настроенностью [22, p. 19].

Однако следует отметить, что О.Ф. Больнов отказывался от какого-либо систематического подхода, объемные, систематические работы представляют собой скорее исключение, чем правило в огромном творчестве О.Ф. Больнова. Он предпочитал короткие по объему работы, более подробно рассматривающие отдельные явления. Метод О.Ф. Больнова, заключался не в том, чтобы быть систематичным, а, скорее, в том, чтобы тщательно изучать отдельные случаи.

Идеи О. Больнова также активно анализируются сквозь призму темы негативности в структуре образовательного процесса. С. Рёдель указал на связь между теорией прерывистых форм в образовании О.Ф. Больнова и темой негативности или негативного опыта. Экзистенциальные прерывные переживания у О.Ф. Больнова понимаются как формы жизни, как антропологические феномены, и лишь затем они переносятся на педагогику. Расширение педагогического взгляда до философского или до базовых антропологических предпосылок позволяет взглянуть на негативный опыт под другим углом, который еще не был представлен в теориях обучения и воспитания [24].

В современной России экзистенциальная педагогика как направление становится актуальной с последнее время. Современные исследователи обращаются к аспектам экзистенциализма в образовании в различных аспектах, расширяя категориально-терминологическое пространство педагогической науки. Так, в поле научного исследования попали темы: «экзистенциальная педагогика» [21], «экзистенциальный подход к организации воспитательного процесса» [20], «экзистенциальные ценности образования» [5] и многие другие. К.Н. Верховцев и Н.А. Алексеев разрабатывают концепт экзистенциальной педагогики как мелодрамы

индивидуальной жизни, стремясь сохранить в ней и уникальность, неповторимость личности, и ее ориентированность на социум, общество. Проблему «я и общество» в экзистенциальной педагогике авторы предлагают решать на основе диалектики общего и частного, рационального (схематичного) и конкретного, символического и образного [1, с. 13]. С.Ю. Полянкина и К.А. Дроздова раскрывают «личностно-экзистенциальную ориентацию» в педагогике в рамках философско-антропологического подхода, которая рассматривает в качестве цели образования развитие индивидуальной неповторимости и уникальности человека, через выбор и действие создающего свои собственные ценности и определяющего собственную истину [9, с. 205].

Анализ содержания научных изданий, современных трудов показывает все более возрастающий интерес исследователей к экзистенциальным аспектам проблем образования и человека в нем. В данных исследованиях анализируются различные аспекты экзистенциальной педагогики и одновременно недостаточно внимание уделяется концепции экзистенциальной педагогики О.Ф. Больнова, основателя этого направления в педагогике.

Исключение составляет диссертационное исследование О.В. Новаковой, в котором она дает сущностную характеристику основных понятий непостоянных форм воспитательного воздействия [7], а также исследования О.Д. Олейниковой, Б.В. Сапрыкина и Н.К. Чапаева, в которых затрагиваются лишь отдельные аспекты экзистенциального подхода к педагогике немецкого мыслителя [8; 15].

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на широкую представленность в зарубежной литературе идей экзистенциальной педагогики, в отечественной науке существует недостаток исследований, посвященных изучению философско-педагогического наследия немецкого мыслителя.

Обсуждение результатов

Отто Фридрих Больнов – философ и педагог, представитель Гёттингенской школы В. Дильтея. О.Ф. Больнова трудно причислить к какому- либо одному философскому или педагогическому направлению. Под влиянием молодежного движения и прогрессивного образования начала 20-го века, а также учебы у Мартина Хайдеггера, его интеллектуальная деятельность на протяжении всей жизни определялось отношением между философией жизни и экзистенциальной философией, а также попытками сделать герменевтический и антрополого-феноменологический подходы плодотворными для философии и педагогики. Идея неразрывного единства философии и педагогики оказалась «сквозной» в исследованиях О.Ф. Больнова, благодаря которой были открыты новые перспективы в педагогической науке.

Влияние на развитие педагогики в работе и жизни О.Ф. Больнова может быть проиллюстрировано различными способами. Он был одним из основателей и редактором двух известных педагогических журналов. Первый («Die Sammlung» («Коллекция»)) и был основан в октябре 1945 года. С 1961 года он стал называться Die Neue Sammlung. Вторым журналом был Zeitschrift für Pädagogik (Журнал по педагогике), для которого О.Ф. Больнов работал в качестве редактора с 1954 по 1980 год. Именно в этом журнале он опубликовал несколько очень значительных исследований.

Творчество Отто Фридриха Больнова насчитывает в общей сложности более 40 книг, более 300 эссе и 200 рецензий. Он опубликовал ряд значительных педагогических исследований, а именно: «Экзистенциалистская философия и педагогика», «Педагогическая атмосфера», «Язык и образование», «Антропологический подход в педагогике».

Увлечение О. Больнова французским экзистенциализмом нашло отражение в многочисленных эссе. Позже они были собраны в книгу под названием «Французский экзистенциализм» (1965). Экзистенциальная проблемы человеческого бытия также обсуждались в работах, посвященных Рильке (1951) и других современных поэтов (1955), а также в книге «Новая защищенность. Проблема преодоления экзистенциализма», которая освещает интеллектуальную ситуацию того времени.

При анализе экзистенциализма, О.Ф. Больнов опирается не только на Хайдеггера, но и на таких деятелей, как психиатр и философ К. Ясперс и поэт Р.М. Рильке. Экзистенциализм О.Ф. Больнова основан на систематическом анализе, а не просто на сопоставлении различных точек зрения. При всем своем восхищении Мартином Хайдеггером, О.Ф. Больнов оставался верен подходам своих учителей Германа Ноля и Георга Миша.

Интерпретации О.Ф. Больновым идей М. Хайдеггера были достаточно критические. У. Вехнер описал подход О.Ф. Больнова как «двойной разрыв» с фундаментальными положениями М. Хайдеггера. Это отказ от изучения бытия(онтологии), чтобы вместо этого сосредоточиться на антропологии и это переход от феноменологии к этике [29, s. 145].

Этот «двойной разрыв» с Хайдеггером можно также рассматривать как попытку О.Ф. Больнова сделать довольно жесткий характер экзистенциализма более приемлемым для сферы педагогики. Стремясь описать и интерпретировать реальную человеческую жизнь, О.Ф. Больнов пытается упразднить и расширить хайдеггеровские односторонние определения, которые, по его мнению, не соответствуют конкретным жизненным явлениям. Его интерес здесь заключается в исследовании приподнятых и счастливых настроений, которыми пренебрегал М. Хайдеггер. В значительной степени О.Ф. Больнов остается на стороне философии жизни и в своих последующих педагогических работах. Он хотел расширить наследие философии жизни своей собственной экзистенциальной педагогикой.

Книга О.Ф. Больнова «Экзистенциальная философия и педагогика. Опыт неустойчивых форм воспитания» была впервые опубликована в Штутгарте в 1959 году [20]. Это одна из самых известных книг немецкого мыслителя, в которой он исследует «неустойчивые формы образования», такие как кризис, пробуждение, увещевание, призыв и консультирование. Основное внимание в книге уделяется подробному рассмотрению значения встречи в жизни людей, что также включает в себя взаимосвязи между встречей и образованием.

В центре подхода О.Ф. Больнова стоит концепция педагогической антропологии, которая свои корни имеет в философии жизни, феноменологии и экзистенциальной педагогике. По мнению О.М. Ломако, особенно оригинальным и продуктивным у О.Ф. Больнова было соединение немецкой философии жизни с немецким экзистенциализмом. В итоге он развил философию надежды, или философию педагогической атмосферы, где очень широкое значение приобрела как «философско-педагогическая работа» феноменология [2, s. 134].

В воззрениях О.Ф. Больнова можно имплицитно проследить такой образ человека, который сосредоточен вокруг человеческой уязвимости, хрупкости и незащищенности. Этот образ человека глубоко связан с идеями экзистенциальной философии. Он выступал сподвижником внедрения экзистенциального философствования в педагогику, выстраивая мост между философией и педагогикой, разрабатывая средства интеграции идей экзистенциальной философии в свое понимание образовательной реальности и педагогических отношений.

Для него является определяющим то, что антропология представляет собой ключ для любой педагогической системы и что любая система образования имплицитно или эксплицитно основывается на определении воспитания и целей образования, которые формулируются именно философской антропологией. Эта антропология характеризуется тем, что она занимается анализом конкретных человеческих феноменов. Он пытался понять человека из самого себя, при этом он отдельные феномены жизни соотносил и осмысливал в контексте всей человеческой жизни [21].

О.Ф. Больнов отмечал, что в своей работе «Экзистенциальная философия и педагогика» весь ее замысел заключался в педагогико-антропологическом исследовании и антропологический вопрос несколько раз упоминается в его реализации [20, s. 14]. Здесь экзистенциальная философия рассматривается с педагогической точки зрения как представление определенной модели человека. Он верил, что сможет сделать прозрачным процессы воспитания и обучения, используя экзистенциально-философскую модель человека в качестве ориентира. Концепция человека рассматривается им как крайний «пограничный случай», как «модельный случай» в смысле физических моделей, и эта «модель экзистенциальной философии служит лишь эвристическим принципом для того, чтобы осознать такие неустойчивые формы вообще» [20, s. 22].

Сутью экзистенциально-философского рассмотрения человека является следующее: в человеке есть конечное, сокровенное ядро, которое «принципиально не поддается никакому постоянному оформлению, поскольку оно реализует себя только в моменте, но и исчезает вместе с моментом» [20, s. 15]. Эта экзистенциально-философская концепция человека вступает в противоречие с концепцией классической педагогики, которая предполагает устойчивое, постепенное развитие человека.

Экзистенциальная философия акцентирует внимание на непостоянных формах человеческого существования. На экзистенциальном уровне, в принципе, не существует непрерывности жизненных процессов и постоянного прогресса в развитии человека. Поэтому возможность устойчивого формирования подрастающего человека посредством планомерной деятельности воспитателя становится проблематичной. Это, казалось бы, лишает всякой почвы для встречи экзистенциальной философии и педагогики. Но О.Ф. Больнов пытается показать, что почва для встречи и продуктивного взаимодействия все-таки существует.

Во-первых, он пытается доказать, что традиционная классическая педагогика разрабатывала только теорию непрерывных процессов, но что педагогика непостоянных процессов также возможна, более того, она всегда существовала на практике, даже если отсутствовало ее необходимое теоретическое обоснование. Во-вторых, он стремился показать, что даже если признать, что постоянное формирование экзистенциального ядра человека невозможно, то не следует отказываться от педагогического влияния.

О.Ф. Больнов обращается к экзистенциальному мышлению для того, чтобы расширить рамки педагогической теории в целом. Антропология О.Ф. Больнова понимает сущность человека не как постоянную переменную, а включающей непостоянные моменты, т. е. неожиданные требования и вызовы [21]. В открытии этих неустойчивых форм образования в противовес идее неуклонно прогрессирующего образования заключается, по мнению мыслителя, реальная польза экзистенциальной философии для педагогики.

Для обоснования нового подхода в педагогике с позиций экзистенциальной философии О.Ф. Больнов анализирует господствующие концепции воспитания. Традиционно существовало два основных подхода к образованию – «технологическое» и «органическое».

Первый взгляд на образование рассматривает его по аналогии с актом ремесленного мастерства. Воспитатель формирует ребенка в соответствии с определенными правилами для достижения конкретной образовательной цели – чтобы он стал способным выполнять свою функцию в обществе в качестве взрослого человека. Этот вид образования соответствует взглядам эпохи Просвещения. Теоретическое обоснование этой точки зрения было заложено Д. Локком и основой ее является особый взгляд на человека, согласно которой человеческое сознание понимается как tabula rasa и его можно сформировать особым образом,

регулируя впечатления, которые он получает. Таким образом, педагог «формирует» обучаемого посредством намеренного, заранее определенного плана действий, и результат здесь является продуктом правильного и умелого использования имеющихся методов.

Органический взгляд на развитие человека был впервые изложен И. Гердером и в дальнейшем был развит Ф. Фребелем, особенно по отношению к воспитанию детей в детском саду. Здесь развитие человека рассматривалось в соответствии с образом растения, а человеческое существо понималось в становлении в фазах от младенца к взрослому. В этом подходе к воспитанию воспитатель представлен в пассивной роли «садовника». Задача педагога состоит в том, чтобы предоставить ребенку необходимое пространство для развития. С этой точки зрения, рост человека не предопределен внешним влиянием, а имеет внутреннее происхождение. Значимость органического подхода заключается в признании неотъемлемой ценности каждого этапа жизни человека.

О.Ф. Больнов выделил три общие черты классических подходов к образованию, несмотря на их принципиальные различия. Во-первых, общей предпосылкой образования здесь является обучаемость, которая со времен Ж.-Ж. Руссо и И. Гербарта становится основным понятием педагогики. Во-вторых, считается, что в процессе образования можно избежать срывов и ошибок, если осуществлять планомерное руководство этим процессом. В-третьих, в обоих случаях, речь идет о непрерывных формах образования. В этой связи О.Ф. Больнов первым указал на то, что эти подходы базируются на единой предпосылке: непрерывности жизненных процессов и непрерывности опирающихся на них образовательных процессов [4, с. 207].

Мыслитель задается вопросом, «действительно ли непрерывность процессов жизни и образования является предпосылкой всякого образования» [20, s. 19]. Или, возможно, существуют и другие, непостоянные формы жизни и воспитания, которые до сих пор ускользали от взгляда педагогической теории. Однако жизнь никогда не бывает непрерывной чередой достижений и предсказуемых событий. Следовательно, педагогические отношения, представленные в рамках классических моделей образования, являются исключительно идеальными.

Воспитание не идет неуклонно и непрерывно, а прерывается непредвиденным, которое, однако, не следует игнорировать, а, напротив, необходимо учитывать его масштабы. Поэтому достижение целей образования не всегда может быть запланировано, поскольку существенно зависит от особенностей ребенка, жизненных обстоятельств и других факторов, влияющих на образовательный процесс. Человек постоянно имеет дело с различными жизненными ситуациями, которые внезапно вмешиваются в его жизнь, и имеет иногда для нее решающее значение.

Таким образом, О. Ф.Больнов ставит вопрос о возможности педагогики непостоянных процессов в противовес традиционной, классической педагогике непрерывных процессов, которую он называет «педагогикой преемственности».

Поскольку экзистенциальная философия акцентирует внимание на непостоянных формах образования, то к базовым педагогическим подходам технологического и органического образования добавляется еще одно. Он подчеркивал, что речь не идет о желании заменить традиционную классическую педагогику непрерывной жизни и воспитательных процессов новой «экзистенциальной» педагогикой. «Скорее, необходимо понимать экзистенциальные события как исключения, но как существенные исключения, структурирующие весь образовательный процесс, из которого, в то же время, открывается новому пониманию все образование» [20, s. 151].

Таким образом, классическая педагогика с ее идеей непрерывно развивающегося образования получает дополнение за счет концепции непостоянных форм образования.

Сочетание постоянных и непостоянных аспектов образовательного процесса он раскрывает при рассмотрении эмоциональных предпосылок образования и подчеркивает их диалектическую связь. Он отмечал, что настроение и чувства людей, вовлеченных в образовательный процесс, имеют существенное значение. По мнению О.Ф. Больнова, эмоциональные предпосылки образования до сих пор не подвергались теоретическому рассмотрению и игнорировались. Однако эмоциональное отношение воспитателя соответствует определенному эмоциональному отношению ребенка, и они необходимы для того, чтобы воспитание состоялось. Эти установки не следует рассматривать как отдельные друг от друга, они являются аспектами одной и той же среды, которая окружает ребенка и педагога в образовательном процессе и которая описывается термином педагогическая атмосфера.

Термин «атмосфера» в педагогической концепции О.Ф. Больнова имеет двойное значение как предпосылка и цель. С одной стороны, считается, что «педагогическая атмосфера» – это эмоциональное состояние, присутствующее с самого начала в отношениях между учителем и учеником. Каждое педагогическое отношение устанавливается в рамках уже существующей «педагогической атмосферы». С другой стороны, педагогическая атмосфера также является продуктом этих отношений.

В целом немецкий мыслитель не отрицал существующие классические модели образования, а дополнял их пониманием других аспектов воспитательной действительности, подчеркивал необходимость целостного видения образовательного процесса. Непрерывность, способствующая созданию безопасной и позитивной атмосферы, важна в педагогическом процессе так же, как и прерывность, проявления которой нарушают и могут даже разрушить желанную атмосферу поступательного обучении и воспитания. Резкие изменения и кризисы

подвергают испытанию доверие и надежду, которые также очень важны для обучения и воспитания.

Экзистенциальная педагогика О.Ф. Больнова имеет ярко выраженную нравственную направленность. Философ рассматривает вопросы воспитания в людях нравственного сознания, чувства ответственности, способности к самостоятельным нравственным суждениям и выводам. По его мнению, основная цель педагогики заключается в выработке способности противостоять, сопротивляться внешнему миру, в упрочении и сохранении личной свободы [7, с. 156].

Позиция О.Ф. Больнова направлена на примирение полярных противоположностей. Он стремится создать синтез, включив в него как правила логики разума, так и иррациональных сил жизни. Он говорил о необходимости «рациональности иррационального» (Р. Корренц) – как научного подхода к жизни, который избегает капитуляции либо перед темной иррациональностью, либо перед абсолютным, универсальным разумом. Мыслитель говорит о том, что экзистенциальные моменты (кризис, тревога, отчаяние) одновременно необходимы, но в то же время должны быть преодолены. Однако такое преодоление возможно не путем отмены экзистенциализма, а только путем признания его великих достижений и их рассмотрения с точки зрения их педагогической плодотворности.

Центральной задачей для О.Ф. Больнова является «интерпретативное исследование образовательной реальности». В образовательной реальности существуют в целом различные области, которые взаимопроникают и пересекаются. Исследовать эти различные концептуальные структуры со всей необходимой ясностью – задача, которую он характеризует как «категориальный анализ» образовательной реальности.

Он различает четыре основных видов образовательной реальности в зависимости от подхода к образованию:

- технологический – образование как производство или изготовление, по аналогии с работой ремесленника;
- органический – воспитание как предоставление возможности расти, в соответствии со своими природными особенностями;
- культурологический – образование для цивилизации или культуры, подразделяемый на две стадии: как простая передача культурной традиции и как развитие необходимых умственных способностей;
- экзистенциальный – образование как пробуждение, которое происходит в рамках экзистенциальной встречи и как воспитание в соответствии с требованиями совести [19].

Эти виды образовательной реальности рассматриваются как слои, которые, накладываются друг на друга, причем структура вышележащего слоя предполагает предшествующую

структуру нижележащего слоя. Каждый из этих слоев имеет свою собственную целостную концептуальную систему, которая применима только к данному слою и принципиально отличается от системы всех остальных слоев. Поэтому новые формы экзистенциальной педагогики не распространяются автоматически на человека в целом, а первоначально только на конкретную экзистенциальную сферу. Некритичный перенос категорий из одного слоя в чуждую им область, по мнению мыслителя, неизбежно приводит к ошибочным результатам.

Только взятые вместе, эти уровни охватывают все образование, в котором каждая из этих точек зрения имеет свою особую функцию, и каждый из них предполагает другие. Установить, как эти различные формы взаимодействуют, зависят друг от друга и опираются друг на друга. является задачей всеобъемлющей теории образования, рассматриваемой как философия образования. Однако О.Ф. Больнов не дает подробного отчета о том, почему и как эти уровни были структурированы и как они оказались в таком соотношении друг с другом, а лишь связывает их с определенными философскими и педагогическими традициями.

Разрабатывая характеристики различных видов образовательных реальностей, О.Ф. Больнов, сформулировал теорию образования, в которой концепции экзистенциализма, философии жизни и его антропологическая педагогика применяются к повседневным образовательным ситуациям. Исследование О.Ф. Больнова об образовательной реальности является значительным вкладом в педагогику и прокладывает мост между теоретическим изучением образования и его повседневной практикой.

Идеи О.Ф. Больнова о непостоянных формах воспитания получили дальнейшее развитие в различных направлениях современной педагогической теории и практики. Они оказали существенное влияние на развитие такого направления в педагогике, которое очень популярно в современных условиях – *педагогику переживаний* [13]. При этом его разработка темы кризиса, риска и опасности получила плодотворное развитие в настоящее время в подходе П. Беккера, разработавшего теоретический проект «приключенческого образования». Педагогика переживаний и педагогика приключений в научной литературе рассматриваются как синонимы. Однако существуют точки зрения, которые показывают непродуктивность использования понятия приключение в педагогической сфере. По мнению В. Михля использование термина «приключенческое образование» сомнительно, потому что приключение не может быть спланировано педагогически, а также не должно планироваться как событие с полностью открытым результатом [23]. Для Й. Цигенспека настоящие приключения рискованны, а не планируемы: «... те, кто жонглирует приключениями в педагогике, могут не осознавать, что это опасное «действие на канате», пока не станет слишком поздно» [31, s. 13].

Следует отметить, что критические замечания, которые высказываются относительно приключения как феномена человеческой жизни, во многом применимы и по отношению

к педагогическим понятиям, которые ввел в научный оборот О. Больнов (кризис, встреча, пробуждение и т. д.) Он говорил о том, что встречу, как и все экзистенциальные события, невозможно спланировать. Эти события приходят непредвиденно и непредсказуемо в любой момент. Поэтому учитель не может произвольно добиться этого с помощью какого-либо педагогического приема или метода.

Идеи О.Ф. Больнова являются определяющими в педагогике переживаний (приключений) для стимулирования образовательных процессов через сложные, пограничные ситуации. Поэтому одно из ключевых понятий «педагогики приключений» является кризис. Новое не может возникнуть в привычных, т.е. рутинных действиях, а может быть сформировано в человеке только при преодолении кризисных ситуаций. По мнению П. Беккера, кризис является «двигателем образовательной трансформации».

Модель приключенческого образования специально разработана П. Беккером для подросткового возраста, потому что приключения создают ситуации, которые являются для молодых людей захватывающими, подлинно реальными. Все внимание здесь сосредоточено на преодолении кризисной ситуации, в которой необходимо принимать решения, требующие отстаивать их здесь и сейчас и в ретроспективе [17].

Идеи О.Ф. Больнова также нашли отражение также в контексте *биографической педагогики*, в частности, в работах Ю. Хенингсена и В. Лоха, основателей этого педагогического направления.

Ю. Хеннингсен подчеркивает, что автобиографии, как исторические источники, позволяют проникнуть в жизненный мир отдельного человека, и помочь в изучении биографий одного поколения. По мнению Ю. Хеннингсена, образование человека не всегда проходит через пути, запланированные с самого начала, а иногда исключительно по воле судьбы. Опираясь на идеи О.Ф. Больнова, Ю. Хеннингсен называет эти аспекты образовательных процессов «непостоянными формами получения образования». Он утверждает, что педагогическим феноменом выступают не только непрерывные, процессуальные формы, но и формы непостоянные, непредсказуемые и индивидуальные.

К непостоянным формам автор причисляет переживания несчастий, кризисов, болезней – все это в процессе воспитания перерабатывается, и седиментизируется в жизненный опыт человека. Ю. Хеннингсен придерживается точки зрения О. Больнова о том, что несчастье может обладать «обучающим эффектом, но мы никогда не знаем заранее, случится ли так на самом деле» [16, s. 92]. Теоретическое положение о том, что «воспитание осуществляется через страдание», показывает, что негативный опыт также является необходимой частью воспитания человека.

Биографический подход был представлен также в работах В. Лоха, в которых жизненный путь является центральным понятием педагогики. Следуя идеям и подходам своего учителя, О.Ф. Больнова, он в рамках антропологического подхода разрабатывал теоретические основы изучения взаимосвязи воспитания и жизненного пути, которые позднее представил в концепте биографической теории воспитания [12]. Биографический аспект также нашел отражение в диссертации В. Лоха, защищенной под научным руководством О. Больнова, в которой он рассмотрел феномен встречи как значимое событие и феномен человеческой жизни. На основе анализа биографий и поэтических произведений он показывает роль встречи в образовательном процессе [25, s. 114].

Идеи экзистенциальной педагогики О.Ф. Больнова, раскрытые в рамках экзистенциальной философии также актуальны в современных условиях в контексте *событийного (судьбологического)* подхода [14].

Для О.Ф. Больнова существование человека характеризуется ситуативностью, мимолетностью и может быть пережито только в экзистенциальных ситуациях. Часто редкие, судьбоносные события, которые врываются в жизнь человека, внезапно и обычно болезненно прерывают ее прежний курс и направляют в новое русло. Это может быть встреча с другим человеком, который судьбоносно входит в жизнь человека, а также великое произведение искусства, которое приводит к решительным переменам в жизни человека. В любом случае, встречи относятся к «непостоянным формам» в том смысле, что они внезапно прерывают устойчивый ход жизни и придают ей новое направление. В таких событиях, которые являются порой «пограничными ситуациями» (К. Ясперс) и носят судьбоносный характер, человек подвергается испытанию своей глубинной сущности. Согласно непостоянным формам образования, человеческая жизнь - это серия решающих моментов, в которых человек должен сделать подлинный выбор, чтобы быть верным своему собственному способу существования.

Это относится и к личностным кризисам, которые неизбежно происходят в процессе индивидуального развития и роста. О.Ф. Больнов подчеркивает, что такие события являются одновременно неизбежными и потенциально имеют значительную педагогическую ценность, особенно если они происходят в образовательной реальности.

Таким образом, учение о непостоянных формах образования – это педагогический взгляд, способный признать позитивную внутреннюю ценность исключительных (порой судьбоносных) ситуаций в образовании. Суть не в том, чтобы пытаться создать или подготовить экзистенциальные ситуации для учащихся; а в том, что если и когда они возникают, их следует признать образовательными проблемами уникального рода. Педагог в такой ситуации должен оказать поддержку и помощь ученику при встрече с новым экзистенциальным опытом [6, с. 124].

Заключение

Подводя итог, следует заметить, что педагогическая мысль О.Ф. Больнова объединяет самые широкие диапазоны гуманитарных и философских идей в целостную взаимосвязь. Понимание педагогики Отто Фридрихом Больновым уходит своими корнями в два философских течения: в философию жизни и экзистенциальную философию. Взаимосвязь философии жизни и экзистенциальной философии, каждая из которых выражает некоторый аспект человеческой жизни, формирует основу педагогического подхода немецкого мыслителя.

Он берет от экзистенциализма не одностороннее утверждение его крайностей, а полный спектр экзистенциальных возможностей. Именно в этом синтезе заключается уникальный вклад немецкого мыслителя в образование. Из синтеза философии жизни и экзистенциальной философии у О.Ф. Больнова возникает оригинальная концепция образовательной реальности. Он сформулировал теорию образования, в которой экзистенциальная философия, философия жизни и антропологическая педагогика применяются к повседневным образовательным ситуациям.

Он первым выделил экзистенциальные феномены в образовании и обозначил их значение для педагогического мышления. Он перенес на педагогику идеи экзистенциальной философии и пытался найти точки их соприкосновения, отмечая различные аспекты такого взаимодействия.

Важная заслуга О.Ф. Больнова состоит в том, что он связал в продуктивном взаимодействии педагогику с экзистенциальной философией. Мыслитель обращает внимание на изменения в образе человека, произошедшие на протяжении XX века. Выдвигаемый им проект «экзистенциальной педагогики», значим для прояснения существования человека, его различных пластов, в отношении которых можно использовать различные методы воспитания и образования.

О.Ф. Больнов показал совершенно новое измерение в педагогике, а именно экзистенциальный, непостоянный слой в формировании человека. При этом он анализирует отдельные феномены непостоянных форм образования, (кризис, пробуждение, увещевание, консультирование, встреча и т. д.) в их антропологическо-педагогической функции. Можно сказать, что его заслуга состоит в создании педагогической теории, которая сопоставима с работой Т. Литта «Вести или оставаться расти» (1927). Однако выделение Т. Литтом двух категорий в педагогике (технологического и органического подхода) осталось в рамках устойчивых форм образования.

Помимо влияния на концептуальные направления в педагогике, Отто Фридрих Больнов также способствовал постановке вопросов и актуализовал процессы изучения новых педагогических проблем. В эпоху растущего стремления к повышению качества и стандартизации

образования идея о том, что образовательная практика должна учитывать эмоциональные и личностные аспекты развития человека, просто необходима. Вопрос о противодействии коммерциализации школьного образования и международным режимам тестирования и измерения, является одним из самых распространенных в современном образовательном дискурсе и практике. Формулировка О.Ф. Больновым значимости эмоциональных, иррациональных и непостоянных аспектов образования представляет собой явный противовес этому рациональному подходу в образовании.

Кроме того, акцент мыслителя на антропологических аспектах педагогического процесса служит важным противовесом другому типу рациональности, которые также доминируют сегодня. Это рациональность естественных, и особенно когнитивных наук, которые представляют собой определенный вид «антропологии». Эта антропология рассматривает человека в терминах его коры головного мозга, его физиологических характеристик и ограничений, а также связанных с ними возможностей когнитивной развития. Идеи О.Ф. Больнова шли вразрез с современными тенденциями, вероятно, объясняет его исчезновение из философско-педагогического дискурса и именно поэтому его следует вновь читать и обсуждать.

Список литературы

1. *Верховцев К.Н., Алексеев Н.А.* Экзистенциальная педагогика: учебное пособие для вузов / *Верховцев К.Н., Алексеев Н.А.*// М.: Юрайт, 2022. – 272 с.
2. *Ломако О.М*. Генеалогия воспитания: Философско-педагогическая антропология / *Ломако О.М*. // СПб.: Изд-во СПбГУ, 2003. – 261 с.
3. *Лэнгле А*. Воплощенная экзистенция. Развитие, применение и концепты экзистенциального анализа */ Лэнгле А*. // Х: Гум. центр, 2019. 462 с.
4. *Никулин С. Э., Соловьев Г. Е*. Отто Фридрих Больнов: между философией и педагогикой: монография /*Никулин С. Э., Соловьев Г. Е*. // Ижевск: Удмуртский университет, 2023. 296 с.
5. *Ниязбаева Н.Н*. Экзистенциальные ценности образования: монография / *Ниязбаева Н.Н*. //М : «Перо», 2014. – 124 с.
6. *Новакова О.В*. Гуманистические идеи экзистенциализма в развитии современной педагогической мысли Германии. */ Новакова О.В*. // Диссертация на соискании ученой степени канд. педагогических наук. Волгоград, 2002. – 147 с.
7. *Новичкова Г.А*. Антропологическая интерпретация педагогики О.Ф. Больнова */ Новичкова Г.А*. // Вопросы философии. 2004. № 5. С.155–162.
8. *Олейникова О.Д, Сапрыкин Б.В*. Экзистенциальное направление философии образования */ Олейникова О.Д, Сапрыкин Б.В*. //Философия образования. 2015. № 1. С. 49–57.
9. *Полянкина С.Ю., Дроздова К.А*. Осмысление феномена образования в дискурсе экзистенциальной педагогики / *Полянкина С.Ю., Дроздова К.А*. // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2016. № 1. С. 204–212.
10. *Рожков М.И*. Экзистенциальный подход к организации воспитательного процесса / *Рожков М.И*. // Изв. ВГПУ. 2005. № 1. С. 35–38.
11. *Рожков М.И*. Экзистенциальный подход к социально-педагогическому сопровождению детей / *Рожков М. И*. // Ярославский педагогический вестник. 2013. № 4. Т. 2. С. 23–27.
12. *Соловьев Г.Е.* Биографическая теория воспитания Вернера Лоха */ Соловьев Г.Е.* // Вестник Удмуртского университета. 2022. Т.32. № 1. С. 76–85.
13. *Соловьев Г.Е*. Педагогика переживаний. Монография. /*Соловьев Г.Е. /*Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2022. – 160 с.

14. *Соловьев Г.Е*. Педагогика судьбы. Антропологические основы воспитания. Монография / *Соловьев Г.Е.*//Ижевск. Изд-во «Удм.ун-т». 2009. – 246 с.
15. *Чапаев, Н. К.* Экзистенциализм как эвристико-методологическое основание современного инновационного образования / *Н. К. Чапаев* // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: Екатеринбург. – Т. 1 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Издательство РГППУ, 2021. С. 114–122.
16. *Хенингсен Ю*. Автобиография и педагогика */Хенингсен Ю*. // М.:Изд-во УРАО, 2000. – 182 с.
17. *Becker P*. Das Abenteuer als eine Kategorie von Bildung//BietzJ.,LagingR., RoscherM. (Hrsg.) Bildungstheoretische Grundlagen der Bewegungs- und Sportpädagogik. /*Becker P*. //Baltmannsweiler. 2005. S. 227–249.
18. *Bogner D.P*. Die Feldtheorie Kurt Lewins Eine vergessene Metatheorie für die Erziehungswissenschaft. / *Bogner D.P*. //Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH. 2017. – 522 s.
19. *Bollnow O. F*. Grundformen der Erziehung// http://www.otto-friedrich-bollnow.de/getmedia.php/_media/ofbg/201504/ 499v0-orig.pdf. (дата обращения: 16.09.2023).
20. *Bollnow O.F*. Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formender Erziehung / *Bollnow O. F*. // Stuttgart, 1959. – 151 s.
21. *Kauder P*. Pädagogisches Denken unter existenzphilosophischer Herausforderung. Zur Genesis der Pädagogik O.F. Bollnows. /*Kauder P*. //Pädagogische Rundschau 1995. № 6. S. 609–629.
22. *Koerrenz R*. Existentialism and Education. An Introduction to Otto Friedrich Bollnow / *Koerrenz R*. // Basingstoke: Palgrave Macmillan. 2017. – 115 p.
23. *Michl W., Fengler J*. 500 Stichwörter zur Erlebnispädagogik /*Michl W., Fengler J*//Beltz Juventa, 2023. – 241 s.
24. *Rödel S*. Negative Erfahrungen und Scheiternimschulischen Lernen Phänomenologische und videographische Perspektiven. /*Rödel S*. //Springer Fachmedien, 2019. – 380 s.
25. *Schneider R.* Begegnen als pädagogisches handeln /Schneider R. //Marburg. Tectum Verlag, 2011. – 270 s.
26. *Theodoropoulos I*. Die existenzielle Betrachtungsweise der Pädagogik/*Theodoropoulos I*. // Pädagogischie Rundschau. 2002. 56. S. 573–586.
27. *Waibel E.M*. Erziehung zum Sinn – Sinn der Erziehung Grundlagen einer Existenziellen Pädagogik / *Waibel E.M*. // Weinheim Basel:Beltz Verlag. 2017. – 432 s.
28. *Waibel E.M*. Starke Kinder – authentische Erziehende. Grundlagen der Existenziellen Pädagogik/*Waibel E.M*. // Gerd-Bodo von Carlsburg (Hg.): Transkulturelle Perspektiven in der Bildung. Berlin: Peter Lang, 2019. S. 313–330.
29. *Wehner U*. Pädagogik im Kontext von Existenzphilosophie. Eine systematische Untersuchung im Anschluß an Eberhard Grisebach, Otto Friedrich Bollnow und Theodor Ballauff */Wehner U.*// Würzburg, 2002. – 278 s.
30. *Wulf Ch., Zirfas J*. (Hrsg) Handbuch Pädagogische Anthropologie. */WulfCh., Zirfas J*. //Wiesbaden: Springer. 2014. – 695 s.
31. *Ziegenspeck J*. Erlebnispädagogik// Stimmer F. (Hrsg.)Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit./*Ziegenspeck J*. // München. Oldenbourg. 1994. S.149–152.

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ

§ 1. АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ СМЫСЛЫ ПРОФЕССИОГЕНЕЗА ПЕДАГОГА И ДЕФИЦИТЫ ТЕХНОЛОГИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

Постановка проблемы исследования. Современный образовательный дискурс, включая научные исследования, наполнен инновационными проектами с акцентом на цифровизации, технологическом инструментарии и декомпозиции дизайна учебного процесса, что, несомненно, отвечает требованиям времени, но вместе с тем остро ставит проблему сущностных, инвариантных оснований профессиональной деятельности педагога, которые все чаще отодвигаются «на второй план». Сложившаяся ситуация характеризуется А.Г. Асмоловым как «антропологический разрыв», при котором «скорость возникновения и совершенствования технологических разработок кратно возрастает, а способность человека управлять развитием, удерживать это развитие в осмысленных социогуманитарных горизонтах, значительно отстает» [3, с. 593]. Следствием «наступательного» движения техногенных процессов становится антропологический кризис. Учеными выделены явления деантропологизации, дебиологизации человека как характеристики эпохи генного и технического конструирования, замещающего биологическую эволюцию. «Исследование стволовых клеток и попытки клонирования. Изучение логики биоса и мозга машины. Биоинженерия и бионическая конвергенция. Вивисистемы и нанотехнологии. Классические антропологические темы исчезают даже в качестве базы рефлексии о человеке… Отсутствие не только меры идентичности, но и приблизительного самоопределения» [6, с. 20–21]. Принципиальное отличие нынешнего кризиса заключено в трансформации внутренней экологии человека. Если раньше, преобразуя окружающую действительность, в том числе с помощью всевозможной техники, человек сам оставался неизменным по сути своей природы, был «встроен» в природу, был ее органичной частью, то теперь его «технологическая деятельность создает реальную основу для изменения биологической составляющей самой человеческой природы. В связи с научными достижениями, взрывающими жизненный мир человека, речь идет о вариантах человеческого существования, отличающихся от культурно и исторически обусловленных его форм» [30, с. 41].

Краткий экскурс в проблематику глобальной технологизации показал, что ученые настойчиво обсуждают вопрос утраты человеком его природных качеств и идентичности (В.А. Лекторский, И.М. Ильинский, Р.М. Асадуллин, О.В. Фролов, Б.В. Марков, др.). Соответственно констатируют и кризис антропологии как научного знания (В.И. Слободчиков,

Ю.М. Резник, П.С. Гуревич, Б.В. Марков, И.Б. Суслова, А.Д. Максаков, Л.П. Рычкова, др.). Требуется «ревизия» оснований бытия человека, поиск новой идентичности, и антропологическая наука вынуждена заново решать сложные проблемы определения своего предмета, «улавливая наиболее перспективные признаки нового образа человека» [24, с. 151]. Центром внимания антропологии становится сохранение человеком своей природы как глобальная проблема современности.

В поиске спасения Человеческого исследователи обращаются к духовному началу, к повышению «нравственной планки общества», к нравственности, объединяющей сущностные силы человека, к традиционным («вечным») ценностям (Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, Л.П. Рычкова, В.И. Слободчиков). Особое внимание уделяется построению (возрождению) образования, в пространстве которого возможно разворачивание духовно-нравственного потенциала человека. Вновь повышается чувствительность науки к категории воспитания, которое в последнее время, по мнению Н.Ф. Голованової, вытеснено термином социализация [5]. Образование должно приобрести новый облик как пространство антропопрактик – практик культивирования базовых, родовых способностей человека. Оно должно быть центрировано на человеческой реальности во «всей ее полноте, во всех ее духовно-душевно-телесных измерениях, должно создавать условия для самодетерминации человека, его саморазвития и фактического самостояния в собственной жизни» [26, с. 3]. Обращение к воспитанию, образованию как к реальному и потенциальному пространству взращивания человеческого в человеке усиливает актуальность проблемы готовности педагога осуществлять деятельность в новых сложных условиях неопределенности.

Социальный заказ на инновации определяет интенсивность изменений в образовании, повышая требования к качеству его процессуальных и результативных составляющих. Происходит конструирование личностно-профессионального портрета педагога нового времени, как никогда ранее осмысливается проектная сущность педагогической профессии и роль педагога в формировании инновационной образовательной среды. В современном представлении, педагог – это профессионал, проектирующий условия для проявления индивидуальности ученика, в сотворчестве с учеником создающий деятельностную со-бытийность, внутри которой решается множество задач, направленных на развитие способностей, освоение ценностей, становление жизненной позиции человека нового поколения. Активность учеников, экстериоризация их потенциала связаны с созданием развивающей образовательной ситуации, имплицитно задающей творческую инициативу субъектов, мыследеятельность. Востребованы образовательные модели, позволяющие учащимся определять замысел, апробировать идеи, управлять собственным познанием, и на основе освоения социокультурного опыта, базовых знаний, совместно с учителем разрабатывать инновационный продукт.

Однако стремительность, глобальность изменений неизбежно порождают ситуацию непредсказуемости, нарушения устойчивости, педагог постоянно вынужден преодолевать сложившиеся стереотипы деятельности, самостимулируясь к изменениям. При этом имеет место эклектичность, фрагментарность «картины профессии» современного педагога, что относится не только к молодому специалисту, но и опытному, в связи с трудностями самоопределения в современных трансформациях. Постоянная адаптация к новому, не всегда имеющему для педагога смысл, тактика приспособления к растущим требованиям, нередко приводит к деструктивному профессиогенезу, личностному выгоранию, выраженной потере смыслов деятельности в профессиональной событийности, порождает разочарование и неуверенность в собственной компетентности.

Сохранение самого себя в современной социокультурной обстановке погруженности в мир технологий и виртуальной реальности, технологизации окружающей действительности, выступает важнейшей задачей становления педагога-профессионала, которое неразрывно связано с поиском, открытием антропологических смыслов, ценностей профессии, определением собственной роли и значимости в развитии личности ребенка. Антропоцентризм педагога является фундаментом его продуктивного профессионального творчества. Антропоцентризм означает движение к человеку через постижение многообразия индивидуальности, инвариантом при этом является «раскрытие человеческого в человеке» [26].

В этой связи необходим научный поиск синхронизации культурологических, антропологических, аксиологических основ отечественного образования с динамикой цифровизации и высоких интеллектуальных технологий. Системе дополнительного профессионального образования отводится ведущая роль в совершенствовании подготовки педагогов, способствующей личностно-профессиональному становлению на протяжении всего профессиогенеза, в разнонаправленной поддержке его продуктивных инноваций, при этом повышаются требования работодателей, профессионального педагогического сообщества и государственных структур к уровню и качеству обучающей работы с педагогом.

В государственных программных документах развития всех уровней образования отчетливо формулируется новый технологический уклад, в том числе пространства дополнительного профессионального образования, особое значение придается способности управлять собственным развитием, выработке новой идентичности в быстро меняющихся реалиях, что напрямую связано с четким обозначением антропологического статуса образования [27, с. 8]. Концепцией подготовки педагогических кадров на период до 2030 года предусмотрено проектирование комплекса мер, направленных на совершенствование системы поддержки непрерывного обучения педагогов, ключевыми стратегиями которого должны выступать «мировоззренческий и технологический суверенитет России, нравственный императив

заботы о Человеке, пространство ответственного самоопределения и рефлексивного отношения участников образовательного процесса к вызовам времени» [13, с. 86]. При всем многообразии поставленных перед образованием задач, антропологический вектор занимает ключевые позиции, однако слабо преломляется в ракурсе практического применения.

Проблема исследования дефицитов дополнительного образования педагогов, актуализирующая поиск ее теоретико-прикладного решения с позиции антропологического подхода, выражена в следующих аспектах:

– Кризис антропоцентризма как фундаментальной основы педагогической теории и практики, обусловливающей профессиональное сознание педагога. Превалирование цифровизации, технологизации, определяющих приоритеты нормируемых, формализованных требований к образовательному процессу и результатам, неминуемо приводит к инфляции антропологических смыслов в личностно-профессиональном развитии педагога.

– Инертность институциональной системы дополнительного профессионального педагогического образования, проявляющаяся в недостаточным применении обоснованных в научном поле методологических принципов и концептуальных положений проектирования инновационного содержания, эвристичных методов обучения и поддержки педагога как субъекта творческого саморазвития, позволяющих создавать условия для обновления, трансформации компетенций, безбарьерного освоения нового на основе базовых антропологических позиций, принципов преемственности традиционных ценностей.

В отечественном философско-педагогическом знании антропоцентризм всегда рассматривался в качестве основания, обеспечивающего педагогу устойчивость в любых изменениях, задающего смысловую направленность его активности и критерии измерения продуктивности нововведений. Исходя из выстроенных представлений о том, что есть человек, каково его предназначение, как взаимодействует человек с миром, – обосновываются миссия, цели, способы образования, воспитания. В чем сущностные силы человека, способствует ли и в какой мере образование (и какое образование) их становлению? Поиск ответов на эти вопросы влияет на развитие педагогического знания с опорой на антропологию и становится фундаментальной основой в структуре профессионального сознания педагога. Чем глубже, целостнее представлено антропологическое знание в подготовке педагога, тем устойчивее его позиция ценности детства в целом, и каждой личности в частности, при любых онтологических трансформациях.

Антропологические смыслы профессиогенеза педагога отражаются в антропологическом подходе как концептуальные принципы, но еще не становились предметом специального изучения в сфере практики дополнительного профессионального образования.

Теоретические основы исследования. Согласно отечественной педагогической науки антропологический подход постулирует антропоцентризм – центрацию на ребенке, его активности, саморазвитии, субъектности в равной степени, как и центрацию на развитии личности педагога, его профессиональной антропологической культуре, понимании себя, развитии позитивной профессиональной Я-концепции. Продуктивность педагогического процесса закономерно выражена во взаимообусловленности развития субъектов (ребенка и педагога) посредством создаваемых, конструируемых и управляемых ситуаций-событий внутри образовательного пространства.

В педагогической антропологии мир ребенка представлен как особый, отличающийся от мира взрослых, но полноценный, самодостаточный феномен. Целостность представлений о становлении человека в онтогенезе, о механизмах его функционирования, данных от природы и приобретаемых в культуре, о своеобразии его бытия и перспективах будущего, фундаментально важны как для развития педагогической науки, определяющей сущность, закономерности образования, воспитания человека, так и для педагогической практики, целенаправленно создающей для этого условия [4]. Внимание антропологии к разработке таких категорий как жизненное пространство, пространство возможностей, событийность, смысл жизни, связность жизни, неустойчивые формы бытия, антропологическое время позволяет рассматривать педагогический процесс как творческое пространство жизнедеятельности и определять практические пути к работе с человеческим качеством в его многообразии, целостности и развитии. Диалог и достижение доверия – основа жизнеутверждающей стратегии человека, фундамент которой закладывается в детстве через приобретаемый опыт социальных отношений. Роль педагога в личностно-ориентированном педагогическом взаимодействии определяется как сопровождающая. «Его задача – помочь каждому ученику в построении индивидуальной траектории образования, соотносящейся с общепринятыми достижениями человечества и направленной на их приращение» [14]. Это становится возможным только при равноценной направленности педагога на ребенка, подлинным интересом к максимальному раскрытию его природных сил и направленности на себя, самосовершенствование, самореализацию в сфере педагогического труда [20]. С точки зрения антропологии, педагог и ребенок являются саморазвивающимися системами, взаимно влияющими на актуализацию личностного потенциала, формирование иерархической системы смыслов, включающих определенные идеи, жизненные цели и планы.

Идеи антропологии, актуальные со времен Я.А. Коменского, К.Д. Ушинского, концептуально проработаны современными исследователями (Ш.А. Амонашвили, Б.М. Бим-Бад, Н.Б. Крылова, Г.Б. Корнетов, Е.И. Исаев, В.К. Пичугина, В.И. Слободчиков, А.П. Тряпицына, И.С. Якиманская), однако, проблема состоит в том, что при подготовке педагогов они

выполняют роль ориентиров, и чаще всего не становятся руководством к практической деятельности в условиях реального образовательно-воспитательного процесса. Обозначенное несоответствие побуждает к обоснованию принципов применения антропологического подхода для решения задач современной педагогической теории и инновационной практики, с уточнением индикаторов его продуктивности в равной мере для обучения ребенка и непрерывного образования педагога.

В исследованиях профессионального педагогического образования антропологический подход рассматривается в качестве фундаментального способа перехода от «линейных схем обучения к нелинейным способам взаимодействия субъектов образовательной деятельности, что обеспечивается созданием антропоориентированной образовательной среды, разработкой и внедрением инновационных антропотехнологий, в которых человек представлен как системообразующий фактор инновационного развития образования и культуры, которая может сохраняться, передаваться и развиваться только усилиями самого человека» [25, с. 242]. С точки зрения антропологии доминирующим субъектом в современной реальности, культуротворчестве выступает человек. Он, являясь основным фактором инновационного развития образования, порождает смыслы, которые находят практический «выход» в способах и алгоритмах деятельности.

Исходным для данного исследования выступает утверждение о том, что именно смыслы деятельности и выработанная личностно-профессиональная позиция обусловливают выбор педагогом технологий, их конструирование и применение, а не наоборот. Стремление обучить педагога средствам деятельности (технологиям), «дать в руки» готовое к применению «коробочное» решение без проработки сущностных, научно-концептуальных, ценностно-смысловых императивов, являющих обоснованность инструмента, не обеспечивает успешность его использования, обесценивает саму технологию. В этом также заключен смысл антропологического подхода, ставящего антропоцентризм опорой и движущей силой инновационного поиска «культурных практик со-действия развития сложности Человека» [3, с. 593], на основе которых только и возможно конструирование технологий, построение вариативных практик образования.

Антропологические смыслы профессиогенеза педагога раскрываются в конструкте антропоцентризма, включающего:

– Антропологическое сознание, под которым понимается «форма отражения окружающего мира, направленная на сохранение человеческой природы в условиях трансгуманизма» [18, с. 31]. Оно проявляет «общечеловеческие ценности, фундаментальные принципы изучения сущности и природы человека, ориентированные на формирование понимания и принятия личности Другого». [там же, с. 33]. Центральный компонент антропологического

сознания – мотивационно-ценностная основа, задающая профессиональную направленность педагога. Антропологическое сознание конкретного педагога и в качестве культуры мышления педагогического сообщества, задает рамки человекоцентрированного коллективного сознания, определяющего способы работы с детьми как участниками образовательных событий.

– Антропологическую рефлексию – понимание педагогом того, какой отклик находят те или иные его слова и действия у ребенка; осмысление и оценивание конгруэнтности профессионального воздействия и реализуемых психолого-педагогических условий (методов, средств, принципов взаимодействия) особенностям индивидуального развития воспитанника; «осознанное отношение к собственным достижениям, анализ своих возможностей для мобилизации внутренних ресурсов в целях саморазвития» [19, с. 19].

– Антропологическую позиции (или мировоззрение) – устойчивую систему мотивов педагога, направленную на ценностное отношение к ребенку, отражающую ответственное самоопределение и рефлексивное отношение педагога как «нравственного императива заботы о Человеке» [13, с. 86].

– Антропологические принципы – ведущие, руководящие положения, лежащие в основе организации педагогического процесса как антропопрактики, они регулируются мотивами и позицией, центрированной на понимании, объяснении, принятии внутреннего мира ребенка, что придает деятельности педагога личностную значимость.

Процесс технологизации образования имеет свою историю и несколько значений. В самом общем понимании, это: во-первых, алгоритмизация учебного процесса с заранее прогнозируемым результатом, четко определенными критериями его оценки и возможностью пошагового контроля знаний на каждом этапе их освоения. Технологичность рассматривается как оптимизация процесса обучения с точки зрения достижения целей. Во-вторых, как цифровизация образовательной среды, использование в учебном процессе информационно-коммуникационных средств, а также как дистанционное образование. В данной работе используются оба значения, они отражают общепринятый, «устоявшийся» характер понятия технологизации образования, которое при этом непрерывно уточняется, приобретая все новые грани.

Цель исследования – выявление дефицитов технологизации современной системы дополнительного профессионального образования в контексте антропологических смыслов профессиогенеза педагога. В рамках данного исследования поставлены вопросы: способствует ли технологизация современного дополнительного образования педагога антропологизации его деятельности? Включают ли программы обучения педагогов содержание и методы, направленные на открытие антропологических смыслов профессионального саморазвития?

Методы исследования

Методики и процедуры исследования. Для выявления дефицитов современного дополнительного образования использовалось два способа: анализ научных источников, метод экспертной оценки. Исследование включало два этапа:

На первом этапе проведен поиск и отбор научной литературы, посвященной актуальным трендам и проблемам современного дополнительного профессионального педагогического образования. Всего было отобрано 148 публикаций в рецензируемых журналах с глубиной поиска 6 лет по отрасли знания «Образование» (использовался сайт eLibrary.Ru). Для качественного анализа выбрано 23 полнотекстовых публикации по критерию содержательного анализа проблематики дополнительного профессионального образования в контексте антропологического подхода, в частности, обсуждения дискурса, концептуальной проработки, доказательности на основе эмпирических данных. Были изучены также статьи, содержащие обширный обзор, обобщение имеющихся научных работ в данной области.

На втором этапе осуществлялось обсуждение современных дефицитов дополнительного профессионального образования с участием экспертов. К анализу привлечено 8 экспертов в сфере образования педагогов: ученые, ведущие сотрудники научно-методических центров развития профессионального мастерства педагогов, руководители образовательных организаций (городов Москвы, Челябинска, Самары, Ижевска). Экспертами был проведен контент-анализ содержания программ курсов повышения квалификации и переподготовки педагогов, реализуемых различными организациями, а также содержания материалов (текстов, видео лекций, презентаций), предлагаемых слушателям в ходе обучения (в основном, региональными институтами развития образования) и на онлайн-платформах. Всего проанализировано 120 программ. Результаты работы экспертов обсуждались в формате фокус-группы в режиме онлайн.

Результаты исследования и их обсуждение

Анализ пула отобранных научных источников позволил обобщить современные проблемы дополнительного профессионального образования в виде четырех модусов. Учеными анализировались современные тренды и вызовы, трансформирующие его и обусловливающие текущие дефициты, либо трудности, детерминируемые динамикой развития процессов внутри образовательной системы.

Модус первый – «цифровизация» и «трансграничность» – наиболее обсуждаемый тренд, вызов системе образования. За видимыми преимуществами процессов цифровизации и развивающейся трансграничности обозначаются дефициты: отсутствие четкой системы навигации среди образовательных ресурсов при слабой ориентированности педагогов в огромном

массиве информационных данных [2]; преобладание когнитивной составляющей в ущерб запрашиваемого практикоориентированного обучения; стремительное увеличение доли дистанционного формата, что несколько «противоречит деятельностному, компетентностному подходам, поскольку не предусматривает практическую подготовку, где компетенции и должны формироваться» [22]. Особенно это остро проявляется в профессиональной переподготовке кадров, предопределяет дефицит компетенций по окончании обучения. Проблема качества контента, предоставляемого операторами онлайн-курсов, сопряжена с фронтальностью проводимых занятий, что нивелирует работу, направленную на личностный рост обучающегося педагога. В дистанционном формате повторяются изъяны традиционного обучения, когда содержание курсов ограничивается чтением лекций и тестовым контролем усвоенной информации, что в определенной степени связано с низким уровнем цифровой грамотности участников образования и свидетельствует об ограниченном использовании возможностей цифровизации образовательной среды, а в итоге приводит к обесцениванию самого обучения в удаленной форме. В региональном аспекте процесс трансграничности расширяет возможности для профессионального развития педагога, при условии, что он хорошо ориентируется на рынке предложений, четко обозначает для себя то, чему он хочет научиться и у кого. Однако, подобная самостоятельная активность педагогов отнюдь не является массовым явлением.

Модус второй – «разрыв компетенций» – проблема современности, выражающаяся в нескольких аспектах: рассогласованность умений учеников и педагогов, а также уровня инновационной компетентности преподавателей курсов повышения квалификации и обучающихся учителей [12; 17]; акцент на формировании узкопредметных компетенций и дефицит предложений по развитию «надпрофессиональных, междисциплинарных, транспрофессиональных компетенций, владение которыми обеспечивает педагогу мобильность, эффективность инновационной деятельности» [11]; отсутствие институциональной системы профессионального роста специалистов-андрагогов, что обусловливает риски несоответствия их знаний, опыта, компетенций характеру возникающих перед ними новых профессиональных задач в обучении взрослых [17; 23]. Ситуация гиперконкуренции на рынке услуг дополнительного профессионального образования препятствует объединению в профессиональные сообщества андрагогов для пополнения интеллектуальных ресурсов, обсуждения трендов, поиска совместных решений, квалификационной специализации в наиболее востребованных областях. Хотя в современной гуманитарно-профессиональной сфере сотрудничеству отдается большее предпочтение для достижения качества и развития всей системы образования в сравнении с конкуренцией [31; 32; 33; 34], вопрос о движении к целостности, системности в построении развивающей профессиональной среды в дополнительном образовании педагогов остается открытым.

Модус третий – «персонализация» заявлен как тренд современного образования, связанный с запросом педагогического сообщества, работодателей и возможностями цифровых технологий для проектирования персональных программ профессионального развития. Однако, это требует высокого уровня субъектности, самоопределения в имеющемся поле инноваций. Понимание персонализации выходит за рамки ракурса «удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей педагога» [27], означает гибкий подход к обучению педагогов способам самопроектирования профессионального развития, которые осуществляются на основе рефлексии опыта, выявленных профессиональных задачах и недостающих компетенций, супервизии, коучинга [7; 8; 9; 25]. Образовательная траектория рассматривается как «условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования. При этом личность выступает субъектом построения своей профессиональной биографии» [10, с. 268]. Дефициты дополнительного профессионального образования состоят в упрощенном понимании и внедрении персонализации, которая декларируется, но не имеет распространенной практической реализации. Как минимум при организации непрерывного образования следует учитывать динамику естественного профессиогенеза педагога в процессе приобретения опыта, «переход от одной ситуации профессионального развития к другой: учитель – специалист-предметник; учитель – методист-профессионал; учитель – профессионал-эксперт [13].

Модус четвертый – «опережение и инновации». Динамика процессов в образовании требует постоянной готовности к созиданию нового, а система дополнительного педагогического образования преимущественно находится в состоянии «запаздывания» в том смысле, что реагирует скорее на требования текущей ситуации, не достаточно обеспечивая «зону ближайшего развития», работа «на опережение» практически не налажена. Дефициты проявляются в его слабой преобразующей функции, которая может реализовываться посредством таких видов современного профессионального сопровождения как научно-образовательный [28] или проектно-научный консалтинг [13], предполагающие построение стратегии и практики обучения инновациям не только на основе изучения актуальных потребностей, но и современных тенденций образования, с применением форсайт-технологий, определяющих будущие изменения, наиболее перспективные направления развития всей образовательной системы через обучение и включение педагогов в профессиональные сообщества, продуцирующие инновации. Дефицитарность обусловлена «замкнутостью» отдельных учреждений, операторов курсов, неразвитым сетевым сотрудничеством, эпизодическим характером кластеров, обеспечивающих объединение ресурсов. В совокупности это препятствует становлению целостной национальной системы непрерывного профессионального образования на условиях и механизмах перехода к проектно-деятельностному характеру обучения педагогов, направленному на генерацию продуктивных новшеств, а также на поиск инноваций в имеющемся

поле практик, их «доращивания» до уровня практик с доказанной эффективностью с последующей диссеминацией передового опыта.

Результаты работы экспертов, обсуждаемые в формате фокус-группы, позволили конкретизировать обозначенные проблемы, эксперты обосновали «критические точки», дефициты, которые современное дополнительное образование должно проработать в ближайшей перспективе в целях эффективного саморазвития как системы:

– Упрощенное понимание повышения квалификации как обучения, призванного устранить «пробелы» базового профессионального образования. Являясь ключевым элементом всей системы непрерывного профессионального образования, оно видится экспертам определяющим, системообразующим (как минимум, в региональном масштабе) для развития мобильности, конкурентоспособности и востребованности педагогов, обеспечивая своевременное освоение ими новых способов профессиональной деятельности.

– Слабая связь с работодателем при планировании и реализации курсов. Работодатель, будучи заказчиком, заинтересованным субъектом в повышении уровня профессиональной деятельности работников, остается за пределами формирования содержания образовательных программ, методов обучения и оценки качества результатов повышения квалификации. Практика совместного обсуждения «заказчика» и «исполнителя» содержания курсов до сих пор мало распространена.

– Формализация, характеризуемая тем, что педагог активизирует прохождение курсов ближе ко времени своей аттестации, «собирая» сертификаты посещаемых мероприятий и удостоверения пройденных курсов. При «накопительной» тактике вопросы о том, какие компетенции удалось освоить, насколько они помогают в решении профессиональных задач, часто остаются открытыми.

– Недостаточная работа с ценностно-смысловой, мотивационной сферой личности. Адресное научно-методическое сопровождение личностно-профессионального развития педагогов в дополнительном профессиональном образовании имеет эпизодический характер.

– Проблема качества обучения и социальной ответственности учреждений, обучающих педагогов. Сегодня организациям, реализующим повышение квалификации, переподготовку, не требуется наличие аккредитации, что облегчает вхождение в эту сферу практически без ограничений и обусловливает определенные риски.

– Преобладание репродуктивного подхода с преимущественным чтением лекций слушателям далеко не всегда актуального содержания. Увеличение доли интерактивных методов обучения, включающих обмен опытом, коллегиальное обсуждение проблем образования, чаще декларируется, нежели реально реализуется на практике.

– Недостаточное внимание к развитию системы наставнической поддержки, которая не рассматривается как приоритетное направление институтов развития образования. Наставничество видится внутриорганизационной задачей, однако, далеко не всегда в образовательной организации есть наставник, умеющий решать синтез задач научно-методического, ценностно-мотивационного характера, владеющий способами личностно-развивающего взаимодействия с молодым специалистом, сотрудничества в процессе совместного освоения инновационных технологий. Региональным институтам дополнительного образования целесообразно взять на себя роль взращивания наставничества, объединяющего в сообщество опытных педагогов, а также педагогов с высоким уровнем инновационной деятельности (развитие их способностей к горизонтальному обучению, координацию деятельности наставников, тиражирование их достижений). Это существенно повысило бы роль человеческого фактора в усилении профессиональных связей, оказало положительное влияние на поддержку молодежи и продвижение новых технологий.

– Отсутствие единой системы оценки качества образовательных услуг, мониторинга соответствия программ повышения квалификации современным требованиям, не разработанность единой критериальной модели совершенствования дополнительного образования и научно-методической поддержки педагогов в течение всей профессиональной деятельности.

– Слабая ориентация различных институтов и операторов региональной системы повышения квалификации на достижение общих результатов, отсутствие согласованной системы индикативных показателей текущего состояния и динамики.

Экспертный анализ программ повышения квалификации в ракурсе антропологических смыслов деятельности педагога и его саморазвития дополнил картину дефицитарности антропологической подготовки педагогов. Сложилась матрица, представляющая «иерархию» разделов в содержании курсов повышения квалификации (объемом от 36 до 72 часов). В среднем 15 % от общего объема часов отводится на изучение нормативно-правовой базы образования или посвящено внутриорганизационной документации; 20 %. – на теоретические вопросы, раскрывающие сущность темы курсов; 50 %. – занимает характеристика технологий, средств, методов обучения, 15 % – решение кейсов, практических задач. Лидирующей тематикой курсов, организуемых на бюджетной основе, являются вопросы, связанные с реализацией обновленных ФГОС в работе учителя, формирование различных видов грамотности/компетенций у обучающихся (читательской, естественно-научной, функциональной, медиаграмотности и т. д.). Не вызывает сомнения их важность и необходимость в процессе профессионального обучения педагогов, но вызывает критику непродуманность дифференциации внутри курсов, они носят фронтальный характер по методам и содержанию. На платной основе педагогам предлагается большее разнообразие тематики курсов, например, «Социальное проектирование в образовании», «Создание комфортной и безопасной среды

в школе», «Организация работы службы медиации», «Технологии предупреждения неуспеваемости школьников», «Игротехники в учебном процессе». Как видно из названий, они носят более привлекательный характер. Однако, курсов акмеологического характера, направленных на саморазвитие педагога, было найдено три из всего анализируемого количества («Профилактика профессионального выгорания: ресурсы и методы», «Развитие мотивации к профессиональному творчеству», «Технологии творческого саморазвития педагога в образовательной практике»). Внутри других образовательных программ тематики данной направленности не представлено. Антропологические аспекты, которые хотя бы в минимальной степени помогали педагогу познать, понять различные грани становления личности современного ребенка, индивидуальность учеников и т. п. было найдено в десяти программах объемом в 1–2 академических часа.

Данное исследование отразило необходимость модернизации системы дополнительного профессионального образования педагогов, из всего множества факторов, влияющих на эффективность течения процессов модернизации, можно выделить задачи стратегического уровня и тактические.

Задачи стратегического уровня преодоления выше обозначенных дефицитов видятся в разработке и реализации комплексных моделей обучения педагогов, стимулирующих развитие дополнительного профессионального образования как целостной, развивающейся, открытой, при этом скоординированной образовательной среды, в которой обеспечивается непрерывная поддержка педагогов, целенаправленное обновление компетенций на разных этапах профессиогенеза. Перспективное развитие связано с разработкой концепции системообразующего управления, поиском организационных, кадровых ресурсов, динамичным обновлением дидактического контента, методов и технологий, реализацией удобной навигации и информирования, нахождением условий наращивания потенциала для формирования инновационного «поля опережающих практик», взаимодействия с работодателем и самим педагогом как субъектом профессионального развития.

Решение этих задач сегодня стоит на повестке обновления педагогического образования в разных странах, в исследованиях отечественных и зарубежных авторов акцент ставится на разумном сочетании инновационных трендов с сохранением лучших традиций, составляющих фундамент национальных образовательных систем. Особая роль отводится обновлению моделей управления в сфере непрерывного образования, горизонтальному обучению, созиданию новшеств внутри ситуаций образования (обучение через проектирование инноваций, экспертизу проектов, улучшение существующих образовательных практик, повышение их жизнеспособности в текущем моменте и в перспективе), что в конечном итоге призвано работать на достижение самоэффекивности педагогов и учеников [15; 35; 36].

К числу организационно-педагогических условий, обеспечивающих решение тактических задач обновления обучения педагогов, может быть отнесено:

– *Сочетание институционального и неформального форм дополнительного образования.* Обучение не должно ограничиваться единовременными курсами повышения квалификации, а продолжаться непрерывно в формате поддерживаемого самообразования, стажировки, включения педагогов в различные мероприятия, направленные на обновление компетенций и личностно-профессиональное развитие.

– *Усиление акмеологического, антропологического контента образования и профессионального сопровождения педагога*. В процессе профессиогенеза особое значение имеет работа с личностной сферой, индивидуальностью педагога, с учетом «Я-концепции и образа Я», системы ценностей, коммуникативности, способности к кооперации, консолидации, что относится к сферам аффективного, когнитивного и действенного сознания личности» [1, с. 75].

– *Выбор обучающимися содержания образования*. Содержание должно варьироваться в соответствии с запросами педагогов, работодателей, определяться посредством выявления пробелов компетенций. Необходимо предлагать разные уровни обучения. К примеру, на пороговом – содержание может носить ознакомительный, вводный в соответствующую образовательную область, характер; базовый уровень построен как методический конструктор (наращивание компетенций) для педагогов, имеющих определенный опыт работы в соответствующей области, и нацеленных на его обогащение; на продвинутом уровне обучения целесообразен совместный анализ творческого, инновационного, авторского опыта педагогов, его доработка до качества транслируемой технологии. Возможность обучаться на различных уровнях отражает гетерохронный характер освоения новых технологий в профессиональном сообществе, однако, такое деление на уровни условно, набор групп может проходить и по другим критериям.

– *Использование методов, активизирующих профессиональное творчество педагогов.* В рамках курсов повышения квалификации и неформального образования важно применять методы совместного анализа, поиска, дискуссии, проектирования. Посредством активных методов взаимодействия создается пространство творческой рефлексии, событийности, где педагоги могут представить свои достижения, определить новации в поле имеющегося опыта, реализовать потребность в личностно-профессиональной коммуникации.

– *Организация постоянно действующей площадки созидания опережающих практик*. Площадки могут действовать в формате проектной сессии (например, «конструктор урока») и форсайт сессии («траектория саморазвития, профессиограмма педагога»). В ходе работы участники могут актуализировать то, что действительно «работает» в условиях современного образования и сгенерировать то, что составляет эвристичность.

– *Сочетания очного и онлайн-обучения*. В условиях нарастающей цифровизации образования педагогам важно иметь возможность качественного дистанционного обучения на платформах, предоставляющих достаточный спектр параметров виртуальной образовательной среды. Однако опыт показывает, что участники непрерывного обучения чаще делают выбор в пользу мероприятий очной коммуникации, что объясняется потребностью в установлении профессиональных связей.

Для решения данных задач необходимо усилить проектно-исследовательский характер деятельности учреждений дополнительного профессионального образования, выражающегося, в частности, в организации научной экспертизы педагогического опыта, помощи педагогам в проведении самодиагностики, разработке программ саморазвития и инновационной деятельности с последующим переносом достижений внутрь профессиональной образовательной ситуации.

Новизна исследования состоит в систематизации данных о дефицитах современной системы дополнительного профессионального образования в дискурсе антропологических смыслов профессиогенеза и саморазвития педагогов на основе анализа научных источников и экспертных оценок.

Практическую значимость исследования составляет анализ практики современного непрерывного образования педагогов, который может представлять интерес для андрагогов, преподавателей системы повышения квалификации, менеджеров институтов развития образования и центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников.

Заключение

Дополнительное профессиональное образование педагогов, являясь неотъемлемой частью современной образовательной системы, характеризуется процессами диверсификации, вариативностью форм, большим количеством организаций-операторов, реализующих курсы повышения квалификации и переподготовку по самым различным областям, увеличением доли дистанционного обучения, конкуренции и коммерциализации. Как показало проведенное исследование, следствия этих процессов имеют двойственный характер. Технологизация, являясь трендом, и имея ряд преимуществ, смещает направленность образования, снижая качество антропопрактик, в основе которых лежит поддержка личностно-профессионального развития педагога в процессе обновления компетенций на всех этапах профессиогенеза. Сохранение обучения педагогов в поле антропологических смыслов профессии видится центральным дефицитом современной системы дополнительного профессионального образования.

Антропологические смыслы деятельности педагога раскрываются через рефлексивную позицию и самоопределение. Личностно-профессиональная рефлексия, являясь сложным процессом, обусловленным Я-концепцией, мотивами деятельности, уровнем развития соответствующих умений, а также другими составляющими психологической структуры личности и деятельности педагога, требует специально организованного пространства с необходимыми организационно-педагогическими и психологическими условиями (обеспечение личностно-эмоциональной вовлеченности педагога в процесс самодиагностики, анализа собственного опыта и опыта коллег, субъектное проектирование программы саморазвития). В процессе непрерывного образования нужны постоянно действующие площадки личностно-профессионального общения, где педагог мог бы представить свои новшества, достижения, приобрести точку опоры, найти единомышленников, определить профессиональный потенциал, прожить ситуации профессионально-субъектной со-бытийности.

Региональная система дополнительного образования педагогов является оптимальной средой развития инновационных компетенций, создания поля опережающих практик, развития проектно-деятельностного типа образования взрослых. Однако, не может эффективно решать поставленные задачи, проявляя ряд дефицитов, и не соответствует в полной мере запросу профессионального сообщества. Сложившаяся ситуация означает также и процесс самоопределения системы дополнительного профессионального образования в существенно изменившихся условиях. Именно сейчас система вырабатывает свою идентичность, проектирует себя, опираясь на понимание модернизации как конструируемой реальности.

Модернизация процесса непрерывного обучения педагогов предполагает согласованность персонифицированного формата сопровождения и возможность обеспечения коллегиального, корпоративного характера обучения, в котором «на первый план выходит группа как коллективный субъект учения, создающий новый опыт» [16, с. 7]. Учет антропологических принципов, определяющих комплекс характеристик специфики обучения взрослых (сложившийся жизненный и профессиональный опыт; потребность в определении смысла; практическая направленность; образовательный запрос, соответствующий социальной роли и профессиональному саморазвитию; мотивация, связанная с преобразованием практики; активность собственной позиции по отношению к изучаемому) лежит в основе перехода к субъектному характеру взаимодействия и проектно-деятельностному типу обучения. Опора на антропологические смыслы профессиогенеза позволяет преодолеть рамки узко трактуемой деонтологической сущности и природы педагогической профессии, постулирует бережное отношение к педагогу, поддержку его саморазвития, закрепляет ценность личности педагога как хранителя человеческих ценностей и культурных кодов общества при любых инновациях, в том числе стремительной технологизации образования.

Перспективы исследования связаны с поиском, эмпирическим анализом, систематизацией антропопрактик, реализуемых в дополнительном профессиональном образовании педагогов, что позволит сгенерировать методическую базу опыта, готового к трансляции.

Список литературы

1. *Акопов Г.В., Акопян Л.С., Барберян А.С.* Образование в преддверии актуальных реформ: психологический аспект // Актуальные проблемы психологического знания. 2022. № 3 (60). С. 70–75. DOI: 10.51944/20738544_2022_3_70.
2. *Андрюхина Л.М., Садовникова Н.О., Уткина С.Н.* Цифровизация профессионального образования: перспективы и незримые барьеры // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 116–147. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-116-147.
3. *Асмолов А.Г., Рабиновайч П.Д., Заведенский К.Е.* Антропологический поворот: культурные практики со-действия развитию сложности Человека // Интеграция образования. 2023. Т. 27. № 4. С. 591-610. DOI: 10.15507/1991-9468.113.027.202304.591-610.
4. *Астафьева Е.Н.* Антропологическое измерение историко-педагогического процесса в работах российских исследователей // Инновационные проекты и программы. 2021. № 1. С. 28–39.
5. *Голованова Н.Ф.* Теория воспитания в поисках методологических ориентиров // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2016. № 5 (109). С. 23–26.
6. *Гуревич П.С.* Феномен деантропологизации человека // Вопросы философии. 2009. № 3. С. 19–31.
7. *Демина Ю.В., Петрова Г.И., Пономарева С.А., Фоминых Е.А.* К проблеме интерпретации сквозной компетенции: ценностный аспект в подготовке педагогов профессионального обучения // Педагогическое образование в России. 2023. № 6. С. 41–54.
8. *Демьянчук Р.В.* Сопровождение профессиональной деятельности и личностно-профессионального развития педагогов: процессный подход // Педагогический журнал Башкортостана. 2022. № 1(95). С. 66-75. DOI: 10.21510/18173292_2022_95_66_75.
9. *Джахбаров М.А., Харченко Л.Н.* Определение понятия «самопроектирование» применительно к разработке программ повышения квалификации учителей // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2018. № 6. С. 56–62.
10. *Зеер Э.Ф., Заводчиков Д.П., Зиннатова М.В., Лебедева Е.В.* Индивидуальная образовательная траектория как установка субъекта в системе непрерывного образования // Научный диалог. 2017. № 1. С. 266–279.
11. *Зинченко Ю.П., Дорожкин Е.М., Зеер Э.Ф.* Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. 2020. Т. 22. № 3. С. 11–35. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-3-11-35.
12. *Игнатьева Г.А., Сдобняков В.В.* Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 3. С. 7. DOI: 10.26795/2307-1281-2022-10-3-7.
13. *Игнатьева Г.А., Тулупова О.В.* Концепция персонализированного опережающего дополнительного профессионального образования педагогов // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79 (2). С. 85–89.
14. *Каджаспирова Г.М.* Педагогическая антропология как отрасль знания // Вестник Московского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 8–20.
15. *Керимов О.Ю.* Социально-технологическая парадигма: особенности теоретической репрезентации модернизационных процессов // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2023. № 3. С. 176-182. DOI: 10.22394/2079-1690-2023-1-3-176-182.
16. *Кларин М.В.* Инновационное обучение в образовании взрослых // Проблемы современного образования. 2015. № 4. С. 5–27.
17. *Козилова Л.В., Чвякин В.А.* Влияние образовательной среды педагогического университета на профессиогенез педагога // Перспективы науки и образования. 2022. № 4 (58). С. 96-114. DOI: 10.32744/pse.2022.4.6.
18. *Козлова Т.А., Рыжакова Е.В.* Формирование антропологического сознания будущих педагогов как фактор гуманизации в эпоху постмодерна // Современное образование. 2022. № 2. DOI: 10.25136/2409-8736.2022.2.34507.

19. *Лидак Л.В.* Педагог как объект антропологической рефлексии в теоретическом наследии К.Д. Ушинского // Проблемы современного образования. 2014. № 3. С. 14–20.
20. *Митина Л.М.* Психология личностно-профессионального развития субъектов образования. – М.; СПб.: Нестор-История 2014. – 456с.
21. *Назаренко-Матвеева Т.М., Нагель О.И.* Дополнительное профессиональное образование как средство подготовки и поддержки инновационной деятельности современного педагога // Вестник РМАТ. 2016. № 1. С. 63–68.
22. *Окулова П.А., Толстых О.А.* Проблемы организации дополнительного профессионального образования на примере педагогических работников (управленческий и правовой аспекты). URL: https://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/31791/1/978-5-91256-473-4_2020_079.pdf (дата обращения: 12.08.2024).
23. *Рубцова Т.П.* Подготовка преподавателей в системе повышения квалификации к выполнению инновационных функций // Известия Самарского научного центра РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2020. Т. 22. № 71. С. 42–47.
24. *Рычкова Л.П*. Проблема предмета антропологии как отражение кризиса современного человека // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 3 (25). С. 151–156.
25. *Скуднова Т.Д.* Социокультурные векторы развития методологии и технологий психолого-педагогического образования // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2019. № 2. С. 241–246. DOI: 10.22394/2079-1690-2019-1-2-241-246.
26. *Слободчиков В.И.* Концептуальные основы антропологии современного образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. № 3. С. 3–7.
27. *Слободчиков В.И., Игнатьева Г.А.* Антропологический статус дополнительного профессионального образования педагогов в контексте национальной повестки развития образования // Нижегородское образование. 2020. № 1. С.4–10.
28. *Сунцова А.С.* Модель обучения педагогов инновационным технологиям в условиях региональной системы дополнительного профессионального образования // Педагогическое образование в России. 2024. № 4. С. 344–356.
29. *Харисова И.Г., Макеева Т.В., Казакова Е.И., Тарханова И.Ю.* Выявление ценностно-смысловых ориентиров профессиональной педагогической деятельности с позиции социально-профессиональной общности современного учительства // Science for Education Today. 2021. Т. 11. № 5. С. 7–25. DOI: 10.15293/2658-6762.2105.01.
30. *Черникова И.В.* Сохранение природы человека как глобальная проблема современности // Вопросы философии. 2016. № 9. С. 36–43.
31. *Aas H.K*. Teachers talk on student needs: exploring how teacher beliefs challenge inclusive education in a Norwegian context // International Journal of Inclusive Education. 2019. AHEAD-OF-PRINT, 1–15. DOI: 10.1080/13603116.2019.1698065.
32. *Geitz H., Donker A., Parpala A.* Studying in an innovative teaching-learning environment: design-based education at a university of applied sciences // Learning Environments Research. 2024. Vol. 27. P. 17–35/ DOI: 10.1007/s10984-023-09467-9.
33. *Harris A., Jones M.* Leading professional learning with impact // School leadership and management. 2019. Vol. 39. No 1. P. 1-4. DOI: 10.1080/13632434.2018.1530892.
34. *McKenney S., Visscher A.* Technology for teacher learning and performance // Technology, pedagogy, and education. 2019. Vol. 28(2). P. 129-132. DOI: 10.1080/1475939X.2019.1600859.
35. *Mudhar G., Ertesvag S., Pakarinen E*. Patterns of teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education associated with teachers emotional support, collective teacher efficacy, and collegial collaboration // European Journal of Special Needs Education. DOI: 10.1080/08856257.2023.2233297
36. *Skaalvik E.M., Skaalvik S.* Collective Teacher Culture and School Goal Structure: Associations with Teacher Self-efficacy and Engagement // Social Psychology of Education. 2023. Vol. 26. P. 945-969. DOI; 10.1007/s11218-023-09778-y.

§ 2. СТРЕССОГЕНЫ ЛИЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ТОТАЛЬНОЙ ДИГИТАЛИЗАЦИИ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГА ЦИФРОВОГО ПОКОЛЕНИЯ)

Введение

Помимо огромного потенциала цифрового обучения, который еще не до конца изучен, существует ряд рисков и проблем, связанных с его полным проникновением в систему образования. Начнем с того, что в мире не существует педагогической или психолого-педагогической концепции, на которую могли бы опираться педагоги школ или профессорско-преподавательский состав вузов и колледжей при разработке и использовании цифровых дидактических технологий. Также нет убедительных доказательств того, что использование цифрового обучения повышает качество образования в целом. По этим причинам среди значительной части педагогического корпуса нашей страны, особенно среди представителей старшего поколения педагогических работников, существует осознанное или неосознанное сопротивление цифровизации образования. В свою очередь, информация и знание – разные понятия: информация – это семиотика, знаковая система, носитель смысла (языковые символы, текст, речь и т. д.), тогда как знание –это подструктура личности, субъективный, личностный смысл. В то же время, в науке существует более 100 определений слова «информация» [4]. Какое из них соответствует сути проблемы, также не ясно.

Общеизвестно, что процесс обучения и воспитания реализуется через общение учителя и ученика. Общение состоит из трех элементов – коммуникативного, интерактивного и перцептивного – и двух аспектов – вербального (устного) и невербального (невербального) [1]. Эти два аспекта включают в себя «язык тела» (например, позу, движения тела, выражение глаз) и невербальные особенности речи (например, интонацию, высоту тона, тон).

Слова являются носителями информации и содержат объективное значение терминов, понятий и выражений, определения которых можно найти в словарях. Однако, как правило, большинство слов полисемичны, и их значение для конкретного человека зависит от языкового контекста и языкового окружения слова. Не менее важно, что значение слова для слушателя зависит и от нелингвистических особенностей его произнесения. По данным известного австралийского психолога Алана Пиза, только 7 % смысла сказанного отражается в словах, которые являются носителями смысла, 55 % – в движениях тела говорящего и 38 % – в экстралингвистических характеристиках [21]. Цифровые технологии не могут уловить эти тонкие различия.

Необходимо учитывать, что понимание слов, произносимых человеком, преподавателем или собеседником, и их значение для слушателя обусловлено многими другими контекстами, такими как гендерный (известно, что мужчины и женщины часто по-разному понимают одну и ту же информацию), страновой, религиозный, географический, научный и ситуативный [6].

Важно также отметить влияние перцептивного компонента коммуникации на продуктивность восприятия и усвоения информации, а также смыслообразования на ее превращение в знание. По мнению психологов, в первые семь секунд мы бессознательно решаем для себя, с кем говорить – с этим человеком или с тем. Если человек неприятен, мы просто избегаем общения с ним, даже если он обладает нужной нам информацией. Однако ученики не выбирают своих учителей. Если ученик боится и недолюбливает учителя, а учитель недолюбливает класс, то класс не сможет преобразовать информацию, переданную учителем, в знания для ученика.

Компьютеры не могут преобразовать значение в смысл, а информацию в знания. Это означает, что «компьютерная метафора» – всего лишь метафора, что обработка информации компьютером не является механизмом, с помощью которого люди создают из нее знания, и что для понимания этого процесса нужно искать психологические законы и механизмы [27].

1. По мнению исследователей, дети цифрового поколения имеют фрагментарное мышление и способны принимать лишь поверхностные решения [14]. Грамотность детей цифрового поколения также оставляет желать лучшего. Если дети и студенты начальной школы не практикуют живое общение и не вырабатывают привычку формировать и формулировать мысли в речи, то, как показывают психологические исследования, мысли не формируются.

2. Цифровое обучение вообще не имеет ничего общего с образованием, но обучение и цифровое обучение – две стороны одной медали, образования. Воспитание предполагает проживание и переживание этих ситуаций на основе «социальных условий развития» (Л.С. Выготский), общения и межличностного взаимодействия субъекта образовательного процесса, эмоционально-ценностного отношения к ситуациям морального выбора и знания моральных норм, принятых в обществе [7].

Воспитание – это морально-нравственная категория, а мораль представляет собой законы, правила, нормы социального поведения, религиозные, гендерные, технические нормы, принятые в обществе и т. д. [4]. Их можно усвоить, запомнив соответствующую информацию, в том числе передаваемую компьютером. Таким образом, нравственность – это мера близости человека к принятым в обществе моральным нормам. Нравственное воспитание (происхождение слова «мораль») не сводится к усвоению информации о том, что в обществе считается хорошим и плохим. Даже те, кто хорошо знает моральный кодекс, могут быть аморальными, грубыми, взяточниками или преступниками. Воспитание заключается не в том, чему учат, а в том, как учат. Нравственность – это черта характера, которая при своем формировании предполагает эмоционально-оценочное отношение к содержанию ситуаций интерактивного общения и взаимодействию людей, содержащихся в них, а также чувствен-

ный (положительный или отрицательный) опыт человека по поводу отношений между людьми, возникающих внутри таких ситуаций. Источником такого опыта и отношений в эпоху киберсоциализации, носителем морали и нравственности в любом случае должен быть человек – родитель, учитель или представитель общества [27].

В связи с вышеизложенным, *целью* настоящего изыскания является выявление ведущих стрессогенов в деятельности современного педагога, осуществляющего свою профессиональную деятельность и личностную реализации в условиях всеобъемлющего проникновения во всех сферы жизнедеятельности личности и общества цифровых технологий.

Практическая значимость заключается в выявлении и учете наряду со стресс-факторами, исторически сопутствующими образовательной деятельности представителя учительского корпуса (необходимость решения сложных психолого-педагогических задач), новых рисков (стрессогенов) преподавательского труда, обусловленных тотальной цифровизацией образовательного пространства, что позволит в дальнейшем психологическим службам образовательных организаций оказывать адресную помощь в процессе противодействия развитию дистрессовых состояний и формированию ресурсов совладания у субъектов обучения и воспитания.

Психоэмоциональные нагрузки и стресс в педагогической деятельности в условиях цифровизации

Педагогическая деятельность характеризуется высокой интенсивностью и насыщенностью стресс-факторами, что связано со специфическим характером и условиями труда. Социальная оценка, физические опасности, неопределенность, рутинность и эмоциональные нагрузки приводят к формированию стрессовых состояний и выгоранию у педагогов.

Стрессовые реакции у учителей многообразны и обширны [2]. Среди наиболее распространенных выделяются:

1. Фрустрированность: чувство разочарования и бессилия, возникающее из-за неспособности достичь желаемых результатов.
2. Тревожность: беспокойство и опасения, связанные с возможными негативными событиями или неудачами.
3. Изможденность: физическое и эмоциональное истощение, сопровождающееся снижением работоспособности и мотивации.
4. Выгорание: эмоциональное, физическое и умственное истощение, вызванное длительным воздействием стресса.

Стрессогенные факторы в педагогической деятельности

Исследования отечественных и зарубежных ученых выявили ряд специфических факторов, способствующих возникновению стресса у учителей [5; 16; 17; 19; 26]:

1. Информационные перегрузки: необходимость обрабатывать большое количество разнородной информации, одновременно воспринимая и интерпретируя множество вербальных и невербальных сигналов от учащихся.
2. Частые изменения микросоциальной ситуации: постоянные переходы от лекционного изложения к обсуждениям, групповой работе и индивидуальным консультациям.
3. Взаимодействие с различными социальными группами: общение с учащимися, родителями, коллегами и администрацией, каждое из которых предъявляет свои требования и ожидания.
4. Ролевая неопределенность: необходимость выполнять различные социальные роли (наставника, воспитателя, администратора), справляться с многочисленными и порой противоречивыми ожиданиями.
5. Специфика детской аудитории: особенности возрастного поведения и психологических характеристик детей, требующие гибкости, эмпатии и выдержки.

Группировка стрессовых состояний у педагогов

Психофизиолог В.И. Журавлев предложил классификацию стрессовых состояний у учителей, сгруппировав их по характеру проявлений [9]:

Психические:

1. Гневное самовыражение: словесные и поведенческие проявления гнева и раздражительности.
2. Депрессия: подавленное настроение, снижение интереса к деятельности и пессимистичный взгляд на жизнь.
3. Дурные предчувствия: негативные ожидания и опасения относительно будущего.
4. Озлобленность против учащихся: выражение агрессии и негативного отношения к ученикам.
5. Озлобленность против учителей и администрации: враждебность и недоверие к коллегам и руководству.
6. Потрясение нервное: сильная эмоциональная реакция на стрессовое событие, сопровождающаяся значительным нарушением психической деятельности.
7. Ригидность когнитивная: затруднения в адаптации восприятия и представлений к измененным условиям.

8. Страх: переживание угрозы для нормальной жизнедеятельности и профессиональной самореализации.
9. Тревожность: беспокойство и опасения, связанные с возможными негативными событиями или неудачами.

Физиологические:

1. Вегето-сосудистые расстройства: нарушения со стороны сердечно-сосудистой системы (повышение артериального давления, учащенное сердцебиение, головокружения).
2. Мышечное напряжение: спазмы и боли в мышцах.
3. Нарушения сна: бессонница или сонливость.
4. Нарушения пищеварения: изжога, тошнота, боли в животе.
5. Снижение иммунитета: повышенная восприимчивость к инфекционным и другим заболеваниям.

Поведенческие:

1. Агрессивное поведение: проявление вербальной или физической агрессии по отношению к окружающим.
2. Пассивное поведение: уход от общения, избегание конфликтных ситуаций, выполнение формальных функций.
3. Компульсивное поведение: неконтролируемое выполнение каких-либо действий, например, курение, переедание.
4. Инфантильное поведение: проявление незрелых и зависимых форм поведения.
5. Нарушение служебных обязанностей: невыполнение или ненадлежащее выполнение профессиональных задач.

Факторы, влияющие на развитие стресса у педагогов

Помимо общих стрессогенных факторов, на возникновение и интенсивность стресса у учителей влияют и индивидуальные особенности:

1. Тип нервной системы: люди с высокой возбудимостью и слабым торможением более подвержены стрессовым нагрузкам.
2. Личностные черты: экстраверты, оптимисты и люди с высокой самооценкой лучше справляются со стрессом, а интроверты, пессимисты и люди с низкой самооценкой более чувствительны к нему.
3. Предшествующий опыт: наличие опыта преодоления стрессовых ситуаций в прошлом повышает устойчивость к дальнейшим стрессам.

4. Наличие социальной поддержки: наличие поддерживающих отношений с близкими людьми, друзьями и коллегами помогает снизить уровень стресса.

Последствия стресса для педагогов и учащихся

1. Стресс оказывает негативное влияние не только на здоровье и самочувствие учителей, но и на их профессиональную деятельность и отношения с учащимися.
2. Снижение эффективности работы: стресс приводит к рассеянности, ухудшению памяти и концентрации внимания, что сказывается на качестве преподавания.
3. Нарушение профессиональной этики: под влиянием стресса у учителей могут проявляться раздражительность, вспышки гнева и пренебрежительное отношение к ученикам.
4. Ухудшение отношений с учащимися: стресс способствует возникновению конфликтов и недопонимания между учителями и учениками, снижает мотивацию к обучению у детей.
5. Ухудшение здоровья: длительный стресс может привести к серьезным заболеваниям, таким как гипертония, сердечно-сосудистые заболевания и психические расстройства.

Таким образом, можно заключить, что стресс является неотъемлемой частью педагогической деятельности, как трудовой активности насыщенной проблемными ситуациями объективно генерирующие затруднения, оказывая влияние на физическое, психическое и профессиональное благополучие учителей. Понимание причин и проявлений стресса, а также разработка и внедрение эффективных мер по его профилактике и преодолению трудностей дидактического и воспитательного процессов, являются важными задачами для сохранения здоровья педагогов и обеспечения их эффективной работы.

Трудности в педагогической деятельности как основной предиктор стресса учителя цифровой эпохи

Большинство исследователей сходятся во мнении, что трудности обусловлены двумя факторами – объективным и субъективным [17; 19; 23; 30].

Так, А.К. Маркова [17, с. 82] объясняет объективными причинами фактическое усложнение образовательной ситуации, изначально не связанное с учителем (например, когда учитель перешел в новый класс). В то же время она подчеркивает, что нет прямой связи между объективной сложностью образовательной ситуации и субъективными трудностями учителя. Поэтому сложность образовательной ситуации не является абсолютной. По ее мнению, причинами субъективных и внутренних трудностей являются проблема глубокой вовлеченности в профессию, продолжающаяся всю жизнь и навязывание себе все более сложных задач.

Л.М. Митина [19, с. 11] придерживается того же мнения в отношении субъективных причин, но при характеристике трудностей дополняет причины их возникновения «личностными особенностями личности и психического состояния (тревожность, волнение, страх и т. д.)».

В свою очередь и В.А. Якунин называет объективной причиной затруднения сложность ситуации, а субъективной – трудность. Так он пишет: «Сложность определяется объективными характеристиками проблемной ситуации, составом ее элементов и количеством связей между ними, их изменчивостью и степенью неопределенности. Воспринимается ли отражение сложной ситуации субъективно как трудное, зависит от личностных и психологических особенностей человека, наличия или отсутствия опыта, степени развития интеллекта, общей подготовки, знаний, умений, навыков и отношения к задаче» [30, с. 73].

А.К. Маркова проанализировала различные вариации особых условий труда в двух средах (профессиональных и социальных профессий):

1. Неопределенные ситуации;
2. Сложные ситуации;
3. Ситуации готовности к срочным действиям;
4. Ситуации изменения обстоятельств;
5. Опасная ситуация; Опасная ситуация;
6. Экстремальная ситуация; Экстремальная ситуация;
7. Ситуация изменения или потери социального статуса;
8. Ситуация вхождения в новую профессиональную среду;
9. Ситуация нововведения или конфликта в профессиональной деятельности;
10. Ситуация безработицы;
11. Ситуация смены менталитета в профессии.

Применительно к образовательной деятельности в целевой профессиональной среде могут возникнуть следующие ситуации:

1. неопределенные ситуации (стимулы могут появиться или не появиться) – внезапные изменения в расписании, неожиданные посещения классов комиссиями или администрацией школы, неопределенные критерии оценки работы учителей и т. д. Такие ситуации могут привести к снижению продуктивности деятельности, возникновению и развитию напряженных психических состояний, снижению уверенности в себе и эмоциональной неустойчивости;
2. сложные условия образовательной деятельности. К ним относится работа в условиях многопредметного преподавания, малокомплектных школ, дополнительной нагрузки вне школы, недостаточного информационного обеспечения и отсутствия

отдыха. К таким условиям относятся неадекватная умственная нагрузка, утомляемость, тревожность, растерянность, снижение продуктивности деятельности;

3. педагогические ситуации, требующие готовности к экстренным действиям, в том числе стрессовые состояния, возникающие при введении новых дисциплин в учебный процесс, недостатке времени на подготовку уроков, длительном воздействии неблагоприятных факторов и угрозе жизни детей. При снижении готовности педагога к экстремальным действиям он может резко прекратить образовательную деятельность, разрешить ситуацию спонтанно или стать неактивным в результате фрустрации;
4. педагогические опасные ситуации, сознательно усложняющие условия образовательной деятельности. Здесь педагоги сами сознательно усложняют условия деятельности (например, использование нового учебного оборудования, ситуации, угрожающие жизни и здоровью ребенка во время экскурсий или походов);
5. ситуации, требующие педагогической импровизации, когда в классе возникают нестандартные условия. В этом случае происходит замедление или прекращение деятельности, что создает кризисную ситуацию напряжения в поведении учителя, сопровождающуюся активным творческим поиском выхода из нее. Когда напряжение спадает и урок возвращается в нормальное русло, импровизацию можно считать успешной. И наоборот, если импровизация не удалась, напряженная ситуация может перерасти в раздражение и стресс.

Для социально-профессиональной среды образовательной деятельности характерны следующие ситуации, осложняющие взаимодействие педагогов с окружением:

1. ситуации, в которых меняется социальный статус, положение или класс педагога, создавая в группе определенный позитивный или негативный микроклимат. Непониманию и конфликтам в учительском окружении способствуют и такие факторы, как квалификация, конкуренция и сравнение учителей по различным показателям;
2. ситуации, возникающие при переходе учителя в новую профессиональную среду, при изменении его социальной роли, при переходе в другую школу или в другую профессию, при необходимости переобучения. Такие ситуации могут вызывать профессиональные социальные и культурные потрясения (например, стресс, ностальгию);
3. конфликтные ситуации в педагогическом сообществе, возникающие из-за отсутствия взаимопонимания и неспособности найти конструктивные способы разрешения конфликтов. Конфликт может привести к возникновению чувства бессилия, тревоги, агрессии, эмоционального напряжения, снижению работоспособности и т. д.;

4. ситуация социально-экономической нестабильности, связанная с незащищенностью педагога (безработица, невыплата заработной платы, снижение статуса профессии), которая приводит к таким негативным состояниям, как тревога за будущее, потеря перспектив, растерянность, безнадежность и установка на наихудший исход;
5. экстремальные ситуации кризиса в профессиональной и образовательной деятельности (изменение системы ценностей в обществе, низкая социальная оценка результатов образовательной деятельности) вызывают неудовлетворенность работой, желание сменить место работы, разрушение целостного образа себя, стремление найти новые стандарты и новые возможности в своей профессии. Ниже перечислены наиболее распространенные причины этого.

Н.А. Подымов выделяет среду инновационной профессиональной образовательной деятельности вместе с субъективной и социальной средой и описывает комплекс условий, которые в ней возникают [22]. По мнению автора, психологическая природа инновационной педагогической деятельности и условия, в которых она осуществляется, служат основанием для выделения этой среды. Психологическая сущность инновационной педагогической деятельности заключается в создании, освоении и внедрении в педагогический процесс чего-то нового. Механизмы возникновения инновационной деятельности и условия работы этого механизма требуют выхода за пределы «своей системы» координат, привычных способов решения профессиональных задач и собственных представлений о способах осуществления деятельности, на другую площадку и в другую перспективу, по крайней мере, в краткосрочной перспективе. Необходимо понимать психологические трудности, которые неизбежно возникают, когда все новое и неизвестное вызывает у людей тревогу и страх. Это происходит потому, что подавляются такие важные потребности, как безопасность, защищенность и ассертивность Н.А. Подымов определяет условия, препятствующие инновационной деятельности педагогов, следующим образом:

1. Напряженная ситуация поиска и отбора инновационных идей, неопределенность проблемных ситуаций, вызванная отсутствием таких инновационных идей и актуальной информации об этих инновационных идеях. Здесь имеет место напряженное состояние души, которое является препятствием для творческой деятельности;
2. Кризисная ситуация на этапе разработки авторской концепции. Трудности в выделении инновационных идей и превращении их в целостную концепцию или программу деятельности. Интенсивный творческий поиск, сопровождающийся повышенной тревожностью и эмоциональным возбуждением;

3. Рискованные ситуации, связанные с решением о внедрении инноваций. Когда учитель осознает и пытается разрешить противоречие между своей интеллектуальной и личностной компетентностью и уникальностью действий и требований инновационного процесса. Чувство ответственности за принятое решение порождает страх, разочарование, а иногда и стресс;
4. Неопределенность в отношении средств достижения целей инновационной образовательной деятельности, изменений, трудностей и прогнозов результатов. Отсутствие уверенности в правильности прогнозов достижения целей и результатов инновационной деятельности вызывает тревогу за судьбу инноваций, снижает творческий потенциал и способствует возникновению антиинновационных барьеров;
5. Кризисные ситуации, связанные с изменением и нарушением традиционной образовательной деятельности; системы взглядов, оценок и представлений в образовательном сообществе. Педагоги вступают в социальные конфликты, возникающие в результате столкновения различных точек зрения и подходов к инновациям, испытывают агрессию среды, пытаются разрешить социальные, творческие и антиинновационные барьеры, стремятся обрести необходимый статус в педагогическом сообществе;
6. Напряженные ситуации, в которых происходит критический анализ и оценка результатов инновационной деятельности. Возникает из-за отсутствия разработанных критериев оценки инноваций, трудностей в осмыслении своего опыта, обобщении и сравнении результатов экспериментов. Педагоги испытывают тревогу и страх перед оценкой своей деятельности и судьбой инновации в целом.

Интересен тот факт, что связь между трудностями, эффективностью деятельности и педагогическим мастерством неоднозначна. Так, А.К. Маркова отмечает, что у педагогов с низким уровнем профессионального мастерства учителя не испытывают субъективных затруднений, несмотря на свои недостатки [17, с. 81]. Или, наоборот, учителя могут не иметь серьезных недостатков в своей педагогической деятельности, но испытывать значительные личностные и субъективные трудности. Прежде всего, процесс овладения педагогическим мастерством влияет на устранение внутренних причин затруднений, что, в свою очередь, реализуется в продуктивном разрешении трудностей.

Н.В. Кузьмина говорит о двойственности этих процессов (разрешение трудностей и рост профессионального мастерства) и при этом подчеркивает, что «характер трудностей меняется по мере приобретения педагогического мастерства» [15, с. 80].

Она делит причины трудностей на четыре условные группы:

1. объективные, непосредственно связанные с производственной деятельностью и не имеющие отношения к учителю (например, недостаточное внимание родителей к образованию ребенка, переполненность классов);

2. объективные, связанные с условиями жизни учителя (например, многодетные семьи, плохие квартирные условия);

3. субъективно-объективные, коренящиеся в самом учителе (например, недостаток опыта, отсутствие профессиональной подготовки);

4. субъективная (случайный выбор профессии учителя, слабость воли или характера).

По своей детерминированности можно сделать вывод, что трудности в педагогической деятельности как показатель напряженности (стресса) имеют «внешнее» (объективное) и «внутреннее» (субъективное) выражение.

Приведенные выше исследования, посвященные педагогическим трудностям, показывают, что причины, влияющие на успешность педагогической деятельности, кроются не в самих трудностях, не в их количестве, так как умение формулировать и ставить новые педагогические задачи (т. е. трудности) является показателем профессионального мастерства, а в умении продуктивно их решать. Как видно, дело не в их количестве, а в умении их продуктивно решать. Иными словами, речь идет о функции трудностей.

Психологи единодушны в том, что функция затруднений в работе учителя может играть как положительную, так и отрицательную роль [17; 19; 26].

Отрицательную роль оказывают, по мнению Т.С. Поляковой [23], сдерживающая функция (когда нет условий для преодоления трудностей, неудовлетворенность, низкий уровень развития педагогического мастерства и т. д.) и, по точке зрения А.К. Марковой [17], деструктивная функция (когда трудности останавливают деятельность, приводят к краху, уходу из школы, смене профессии, когда они приводят к желанию измениться).

Для учителей с высоким уровнем мастерства трудности играют позитивную роль, которая представлена двумя функциями:

1) индикаторная функция: «а) проявления неоптимального функционирования звеньев подготовительного процесса деятельности учителя; б) актуальности отдельных сторон деятельности; в) недоучет меры трудности; г) изменения в структуре учебного труда»;

2) стимулирующая функция – проявляется в положительном отношении к педагогической задаче, готовности мобилизоваться на ее решение, приобретении опыта решения педагогической задачи [17, с. 12].

Все авторы, изучавшие трудности в педагогической деятельности, придерживаются идеи о связи трудностей с нервно-психическим напряжением (стрессом).

Они утверждают, что «затруднение «это субъективное состояние напряженности, тяжести и неудовлетворенности, вызванное внешними по отношению к деятельности факторами и зависящее от характера самого фактора, учебной, моральной и физической готовности человека к деятельности и его отношения к ней».

Определение трудностей, данное В.А. Якуниным, включает в себя не только последствия, влияющие на состояние напряжения (стресс), но и способы противостояния ему (стрессоустойчивость): «Трудность – это мера неуверенности или противоречивости субъекта в каком-либо аспекте задачи-решении проблемы, поиск путей и способов выхода из затруднений» [30]. Т.С. Полякова утверждает: «Затруднительное положение учителя в процессе обучения, т. е. психологическое состояние напряжения» [23].

Иными словами, основным фактором стресса в образовательной деятельности являются трудности, с которыми сталкиваются педагоги при осуществлении учебно-воспитательного процесса и решении образовательных задач.

Устойчивость к стрессу должна проявляться в успешном преодолении трудностей, которое зависит от развития педагогических умений, характеризующих учителя как активного субъекта, и от ряда особенностей психической сферы, присущих человеку-учителю.

Указанные факторы и эмоциональные сложности в современном обществе требуют дополнительного анализа, особенно в условиях информационной эпохи, где информация стала ключевым капиталом. Оцифровка охватывает все сферы человеческой деятельности, создавая новую информационно-коммуникационную среду, в которой технологии играют важную, порой доминирующую роль. Быстрые изменения в цифровых технологиях вызывают фундаментальные сдвиги в социальной структуре, включая экономику, культуру и образование. Социальные институты должны адаптироваться к внешним вызовам и потребностям времени, однако прогнозировать ближайшее будущее становится все сложнее. В «цифровом» мире изменения происходят стремительно, что влияет на стабильность традиционных социальных отношений [13]. Это затрагивает и учителей, которые сталкиваются с неопределенностью и стрессом, что приводить к психофизиологической усталости. Более того, недостаточная подготовка многих педагогов к работе с новыми технологиями создает дополнительные трудности в процессе дистанционного обучения. Эти разрывы между поколениями и различия в подходах к обучению оказывают негативное влияние на образовательный процесс.

В условиях стремительных изменений важным аспектом становится необходимость переосмысления образовательных методик и курсов подготовки педагогов. Интеграция технологий в учебный процесс требует не только знаний в области IT, но и умения адаптироваться к быстро меняющимся условиям [10]. Учителя должны стать не только носителями

информации, но и наставниками, способными поддерживать учеников в условиях неопределенности. Переход к гибридным формам обучения требует разработки новых стратегий взаимодействия со студентами, чтобы сохранить мотивацию и вовлеченность.

Кроме того, следует учитывать, что цифровая среда создает новые вызовы в сфере психоэмоционального здоровья. Постоянный доступ к информации и высокая степень интерактивности могут приводить к выгоранию, как у преподавателей, так и у студентов. Важно внедрять практики, способствующие ментальному благополучию, включая время на отдых, творческое самовыражение и взаимодействие офлайн. Эмоциональный интеллект становится не менее важным, чем технические навыки, позволяя выстраивать более устойчивые и доверительные отношения.

Одним словом, гармонизация применения технологий в образовании и внимание к человеческому фактору являются ключевыми аспектами для эффективной адаптации к вызовам информационной эпохи. Создание условий для роста как учащихся, так и педагогов позволит не только смягчить последствия цифровизации, но и открыть новые горизонты для образовательного процесса.

Одной из важнейших задач современного образования является формирование критического мышления у студентов. В условиях изобилия информации умение анализировать, оценивать и применять знания становится крайне актуальным. Педагоги должны разрабатывать учебные планы, которые поощряют активное участие учащихся, включая проектные работы, исследования и дискуссии. Это не только развивает аналитические способности, но и способствует формированию навыков командной работы, которых требует современный рынок труда.

Также стоит обратить внимание на индивидуализацию обучения. Каждый студент уникален, и подходы, основанные на его интересах и способностях, смогут повысить уровень вовлеченности и результативности. Внедрение адаптивных технологий и персонализированных программ поможет каждому учащемуся найти свой путь к успеху, что крайне важно в условиях изменяющейся образовательной среды [3].

Необходимо создавать и поддерживать сообщества практикующих педагогов, способствующие обмену опытом и разработке новых подходов. Совместная работа над проектами и кейсами поможет учителям находить и внедрять лучшие решения, что в свою очередь положительно скажется на качестве образования.

В современную эпоху цифровизации учителя сталкиваются с новыми вызовами, так как доступность информации в Интернете приводит к утрате их монополии на знания. Это требует от педагогов адаптации к новым условиям и ролям, что может влиять на их эмоциональное состояние. Эмоциональные трудности в образовании связаны с необходимостью

осваивать новые подходы и навыки адаптации, что делает подготовку учителей к изменениям актуальной задачей.

Цифровизация образования, активно внедряющаяся в процесс обучения, направлена на улучшение качества образования, быстрое усвоение знаний и соответствие ожиданиям работодателей [10]. Однако в этом контексте также существуют риски, связанные с отсутствием проверенных теорий и методов работы в новых условиях.

Важность невербального общения в образовательном процессе также подчеркивается, ведь оно играет значительную роль в понимании и запоминании информации. Однако современные цифровые технологии пока не могут полностью передать нюансы этого общения, что является дополнительной проблемой для педагогов.

В условиях цифровизации учителя также становятся медиаторами между учениками и многогранным потоком информации. Это требует от них не только профессиональных знаний, но и развивать критическое мышление у учащихся, помогая им фильтровать и оценивать информацию. Ключевая задача педагога заключается в формировании умений осмысленного использования цифровых ресурсов, что подразумевает необходимость постоянного обновления собственного опыта и знаний.

Одной из основополагающих задач в подготовке будущих педагогов становится освоение новых технологий и методов преподавания. Это может включать в себя дистанционные форматы, интерактивные платформы и мультимедийные материалы [24]. Тем не менее, важно помнить, что без глубокого понимания учебного процесса и психологии учеников, такое обучение может лишиться эмоциональной значимости.

В итоге, успешная адаптация в эпоху цифровизации требует от педагогов не только технических навыков, но и эмоциональной грамотности, чуткости к потребностям своих учеников. Эффективное интегрирование цифровых технологий в образовательный процесс возможно лишь при условии сохранения личного взаимодействия и поддержки, что и станет основой качественного образования в будущем.

В условиях цифровизации учителя также становятся медиаторами между учениками и многогранным потоком информации. Это требует от них не только профессиональных знаний, но и развивать критическое мышление у учащихся, помогая им фильтровать и оценивать информацию. Ключевая задача педагога заключается в формировании умений осмысленного использования цифровых ресурсов, что подразумевает необходимость постоянного обновления собственного опыта и знаний.

Одной из основополагающих задач в подготовке будущих педагогов становится освоение новых технологий и методов преподавания. Это может включать в себя дистанционные форматы, интерактивные платформы и мультимедийные материалы. Тем не менее, важно

помнить, что без глубокого понимания учебного процесса и психологии учеников, такое обучение может лишиться эмоциональной значимости.

В итоге, успешная адаптация в эпоху цифровизации требует от педагогов не только технических навыков, но и эмоциональной грамотности, чуткости к потребностям своих учеников. Эффективное интегрирование цифровых технологий в образовательный процесс возможно лишь при условии сохранения личного взаимодействия и поддержки, что и станет основой качественного образования в будущем.

Кроме того, важным аспектом подготовки будущих педагогов является развитие навыков работы в команде и сотрудничества. В условиях цифровизации образовательная среда становится более разнообразной, и учителя должны быть готовы к координации действий с другими специалистами, например, с IT-экспертами, психоаналитиками и социальными работниками. Это взаимодействие помогает создать целостную систему поддержки, ориентированную на потребности каждого ученика.

Не менее значимой задачей является формирование у учеников цифровой грамотности. Учителя должны не только обучать использованию новых технологий, но и прививать умение анализировать информацию, распознавать фейки и пользоваться ресурсами с критическим подходом. Это важно для подготовки учащихся к самостоятельной жизни в мире, насыщенном информацией.

Ключевым аспектом успешного образовательного процесса в цифровую эпоху остаётся также создание эмоционально комфортной среды для учеников [24]. Именно через доверие и прозрачность в коммуникации можно добиваться глубинных изменений в обучении и восприятии знаний. Успешные педагоги становятся не только носителями информации, но и наставниками, которые вдохновляют своих учеников на развитие и самосовершенствование.

В цифровых образовательных системах взаимодействие с преподавателем и голосовое общение сведены к минимуму. Учащиеся проводят большую часть времени наедине с компьютерными программами или другими вариантами цифрового обучения, что не только значительно сокращает их словарный запас, но и негативно сказывается на развитии мышления. Кроме того, по мере преобразования текста в смайлики и эмодзи постепенно утрачивается способность взаимодействовать и говорить словами. То есть нарушается интерактивная сторона общения [1], коммуникация приобретает суррогатную (ущербную) форму.

Молодые люди, особенно поколение Z, предпочитают искать ответы на вопросы в интернете и у голосовых помощников вместо традиционных источников информации, таких как справочники или преподаватели. Это приводит к характерному для них фрагментарному мышлению, сложности в поддержании диалога и упрощению суждений [13]. Взаимодействие с учителем, включающее поиск истины и разрешение противоречий, является более

эффективным, чем взаимодействие с компьютерными программами, которые могут служить только вспомогательными инструментами. Однако цифровизация образования порождает проблемы, такие как утечка пользовательской информации из разнообразных источников. Несмотря на риски, большинство учебных заведений активно используют цифровые технологии. Примером служит опрос преподавателей ЕГУ им. И.А. Бунина, где около 80 % из них отправляют материалы лекций через цифровые каналы, а 85 % участвуют в чатах с учениками [цит. по 13]. Около 53 % студентов пользуются онлайн-библиотеками для подготовки к занятиям, а 90 % преподавателей применяют презентации для улучшения усвоения учебной информации.

Однако, несмотря на повсеместное внедрение цифровых технологий в образовательный процесс, возникает вопрос о качестве получаемых знаний. Часто студенты начинают воспринимать информацию фрагментарно, что ограничивает их способность к критическому мышлению [25]. Фрагментарное усвоение данных может привести к затруднениям в глубоких обсуждениях и аргументации, что является важной составляющей академического мышления.

С другой стороны, взаимодействие с преподавателями и их опыт помогает студент не только заполнять пробелы, но и учиться вести конструктивный диалог, формировать собственные убеждения и понимать сложные концепции. Таким образом, роль учителя остается незаменимой, несмотря на доступность информации в интернете [14]. Учителя могут направлять студентов и учить их различать надежные источники от недостоверных.

При этом важно развивать у молодежи навыки общения и анализа информации, чтобы они могли эффективно использовать цифровые инструменты. Кроме того, учебные заведения должны уделять внимание вопросам безопасности данных и конфиденциальности, чтобы минимизировать риски, связанные с утечками пользовательской информации.

Одним из ключевых аспектов современного образования является необходимость интеграции традиционных методов обучения с новыми цифровыми технологиями. Важно, чтобы учебные заведения создавали гибкую образовательную среду, где студенты могли бы не только получать информацию, но и критически ее осмысливать. Учебные курсы должны включать задания, которые способствуют развитию аналитического мышления и способности к глубоким исследованиям [12].

В учебном процессе также стоит учитывать значимость коллаборативного обучения. Групповые проекты и совместные обсуждения предоставляют возможность обучающимся обмениваться мнениями, развивать свой лингвистический потенциал и аргументацию, а также учиться уважать различные мнения и точки зрения собеседника. Это на практике создает

условия для формирования интеллектуального сообщества, где каждый участник может внести свой вклад в развитие культуры.

Кроме того, необходимо развивать у студентов чувство ответственности за использование цифровых технологий [3]. Понимание этических норм и принципов онлайн-участия поможет молодежи стать не только грамотными потребителями информации, но и активными создателями контента. В совокупности все эти меры могут значительно повысить качество образования в условиях цифровой эпохи.

Заключение

Таким образом, можно подвести итог, что современное образование сталкивается с существенными трансформациями, связанными с интеграцией в образовательную практику новых дигитал-технологий, а также с проблемой принятия компромиссных, ответственных решений, сочетающих инновационные и традиционные подходы к трансляции информации на принципах дополнения, а не антагонизма. Несмотря на риски и стрессогенность внедрения цифровизации в педагогические системы, использование цифровых технологий в образовательном процессе является ответом на вызовы современного общества и мирового прогресса в целом [13]. Однако цифровые технологии не могут заменить живого общения между учителем и учеником, так как личность может воспитать только личность через проявления всех сторон коммуникативной совместной деятельности (социально-перцептивной, интерактивной и информационной). Если корректно решить проблемы, возникающие в процессе цифровизации системы образования, есть основания полагать, что этот процесс приведет к позитивным изменениям и поднимет науку о воспитании и обучении на более высокий уровень качества репрезентации.

Важно учесть риски, связанные с цифровизацией, чтобы обеспечить гармоничное сочетание новых и старых методов передачи знаний.

При этом стрессогенность педагогического труда, как неотъемлемое условие, сопровождающее образовательный процесс («через тернии, к звездам»), будет приводить к рабочей напряженности (по Н.И. Наенко [20]), а не порождать дистрессовые состояния (по Г. Селье [28]) субъекта обучения и воспитания.

Список литературы

1. *Андреева Г.М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. Москва: Аспект Пресс, 2017. – 363 с.
2. *Баранов А.А.* Стресс-толерантность педагога: теория и практика. М.: Изд-во «АСТ», 2002. – 421 с.
3. *Васютенкова И.В.* Профессионально-личностное развитие педагога в условиях цифровизации современного общества / И.В. Васютенкова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. № 3. С. 758–765.

4. *Вербицкий А.А.* Воспитание в современной образовательной парадигме // Педагогика. 2016. № 3. С. 3–16.
5. *Водопьянова Н. Е., Старченкова Е.С.* Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Изд-во «Питер», 2016. – 336 с.
6. *Воинова О.И., Плешаков В.А.* Киберонтологический подход в образовании. Монография / Под ред. В.А. Плешакова. Норильск: Норильский индустриальный институт, 2012.
7. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3 Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983.
8. *Гнездилова О.Н.* Психологические аспекты инновационной деятельности педагога / О.Н. Гнездилова // Психологическая наука и образование. 2006. № 4. С. 61–65.
9. *Журавлев В.И.* Основы педагогической конфликтологии. М.: Изд-во «Российское педагогическое агентство», 1995. – 184 с.
10. *Иконникова Г.Ю. Лисовская Н.Б., Тужикова Е.С.* Проблема цифровизации в современном образовании (на примере РГПУ им. А.И. Герцена) // Психология человека в образовании. 2020. Т. 2. № 2. С. 150–156.
11. *Кандаурова А.В.* Влияние социальных изменений на личность и профессиональную деятельность педагога: пределы адаптации / А.В. Кандаурова // Специфика педагогического образования в регионах России. 2016. № 1(9). С. 16–19.
12. *Касперская Н.И.* Цифровая экономика и риски цифровой колонизации. Иван-Чай, 12 марта. URL: https://ivan4.ru/~ZPDWy (дата обращения: 08.07.2024).
13. *Кондакова И.В*. Проблемы и риски цифровизации системы образования // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 11 (76). Режим доступа: URL: https://scipress.ru/pedagogy/articles/problemy-i-riski-tsifrovizatsii-sistemy-obrazovaniya.html (дата обращения: 28.07.2024)
14. *Коровин А.* Дети в сети, или знакомьтесь: Поколение Z [Электронный ресурс]. URL: http://www.pravmir.ru/deti-v-seti-ili-znakomtes-pokolenie-z
15. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
16. *Лазарус Р.* Теория стресса и психофизиологические исследования. // Эмоциональный стресс. Л. Медицина. 1970. С. 178–208.
17. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение. 1993. 192с.
18. *Мижериков В.А.* Изменения функций школьного педагога в условиях цифровизации образования / В.А. Мижериков // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. Материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 130-летию со дня рождения Макаренко А.С. Под редакцией Е.И. Артамоновой. М. Некоммерческое партнерство «Международная академия наук педагогического образования». 2019. С. 457–463.
19. *Митина Л.М.* Эмоциональная устойчивость учителя: психологическое содержание, генезис, динамика / Л.М. Митина // Школа здоровья. 1995. № 1. С. 25–32.
20. *Наенко Н.И.* Психическая напряженность. М.: МГУ. 1976. – 112 с.
21. *Пиз А*. Язык телодвижений. Как читать мысли других по их жестам. М.: Изд-во «Ай Кью», 1992.
22. *Подымов Н.А.* Психологические барьеры в профессиональной деятельности учителя. Дис. …докт. психол.н., М.,1999. – 398с.
23. *Полякова Т.С.* Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. М.: Педагогика. 1983. – 128 с.
24. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей. URL: https://ioe.hse.ru/fao_distant (дата обращения: 12.07.2024).
25. Психологические особенности поколения Z. URL: http://mansa-uroki.blogspot.com/2016/04/z_12.html (дата обращения: 08.07.2024).
26. *Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А.* Психология адаптации личности. СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
27. *Свечкова А.*А. Эмоциональные затруднения педагога в цифровую эпоху / А.А. Свечкова // Образование в современном мире: практики цифровой трансформации. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Самара. Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева. 2021. С. 468–472.
28. *Селье Г.* Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. – 124с.
29. Современная цифровая образовательная среда в РФ. URL: http://neorusedu.ru/ (дата: обращения: 10.10.2024).
30. *Якунин В.А.* Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л.: ЛГУ, 1988. –154 с.

§ 3. ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ И РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ РЕГУЛЯЦИИ ПЕРВОКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ ЯЗЫКОВЫМ СТАТУСОМ [2]

Введение

Актуальность проблемы исследования

Федеральная рабочая программа воспитания [2], являющаяся структурным элементом ФГОС начального общего образования, к целевым ориентирам результатов воспитания в начальной школе относит нравственную и эстетическую ценность родного языка, русского языка и литературы. В ФГОС начального общего образования [1] к результатам учебного предмета «Русский язык» относятся, прежде всего, осознание значения русского языка как государственного языка РФ; понимание роли русского языка как языка межнационального общения; овладение основными видами речевой деятельности и использование в речевой деятельности норм современного русского литературного языка. Достижения обучающихся, полученные в результате изучения учебных предметов, включают совокупность универсальных учебных действий: 1) регулятивных, направленных на овладение учебных действий, к которым относятся способность принимать и сохранять учебную цель и задачу, планировать ее реализацию, контролировать и оценивать свои действия, вносить соответствующие коррективы в их выполнение, ставить новые учебные задачи, проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве, осуществлять констатирующий и предвосхищающий контроль по результату и способу действия, актуальный контроль на уровне произвольного внимания при сформированности когнитивных навыков, обеспечивающих целенаправленное решение задач и адаптивное поведение в новых ситуациях [17]: когнитивная гибкость, то́рмозный контроль (интерференционный контроль и самоконтроль), рабочая память, планирование, внимание и др.), 2) познавательных, направленных на овладение и использование знаково-символических средств (замещение, моделирование, кодирование и декодирование информации, логические операции, включая общие приемы решения задач; 3) коммуникативных, направленных на приобретение умения учитывать позицию собеседника, организовывать и осуществлять сотрудничество, коррекцию с педагогическими работниками и со сверстниками, адекватно передавать информацию и отображать предметное содержание и условия деятельности и речи, учитывать разные мнения и интересы, аргументировать и обосновывать свою позицию, задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером.

[2] В тексте использованы материалы статьи: Павлова Д.С., Хотинец В.Ю. Моделирование формирования вербально-логических действий и развития когнитивной регуляции как целостной системы на уроках русского языка у первоклассников с разным языковым статусом // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2024. Т. 34. № 3. С. 102–103.

Однако современная система начального общего образования в поликультурных регионах РФ с повышенным миграционным фоном сталкивается с трудностями, касающимися обучения (в том числе русскому языку) и развития обучающихся с несбалансированным билингвизмом, детей из семей мигрантов, владеющих только родным (нерусским) языком.

Теоретические основы исследования

Вопрос о связи обучения и развития ребенка находит свое отражение в постановке проблемы о генезисе мышления и речи. Согласно положениям культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, развитие мышления и речи как высших психических функций заключает в себе культурно опосредствованный характер (внешне-внутренней взаимосвязи) путем присвоения исторически выработанных форм и способов деятельности в процессе обучения. По мнению Л.С. Выготского, развитие речевого мышления есть сложный динамический процесс, в котором отношение между словом и мыслью обнаруживает себя как движение через переходы внутренних планов: от социальной речи через эгоцентрическую речь к внутренней речи и мышлению [7, с. 53–54].

В когнитивном подходе Ж. Пиаже развитие происходит через взаимосвязь между компонентами собственно внутренней структуры изучаемой системы. Основная методологическая установка Ж. Пиаже заключается в том, что развитие речемыслительных структур подчиняется своим собственным законам вне зависимости от условий обучения и воспитания. Развитие речевого логического мышления ребенка, согласно схеме Ж. Пиаже, имеет генетическую последовательность во внутренней структуре системы: от внеречевого аутистического мышления через эгоцентрическую речь и эгоцентрическое мышление к социализированной речи и логическому мышлению [10].

В современной науке существуют два подхода к объяснению связи между развитием речи и регуляторных функций в детском возрасте [6]. Первый постулирует идею постепенного увеличения познавательных возможностей ребенка за счет развития у него регуляторных функций [16; 18 и др.]. Так, развитие рабочей памяти позволяет ребенку выделять и запоминать сначала отдельные фонемы, а затем слова среди потока речевого взаимодействия, что способствует увеличению количества лексических единиц, которые он может использовать в общении. Развитие регуляторных функций рассматривается в качестве движущей силы речевого, интеллектуального и эмоционально-личностного развития ребенка [6]. Второй подход базируется на идее Л.С. Выготского [7] о том, что внутренняя речь становится средством целеполагания, планирования и совершения ребенком произвольных действий. Развитие речи ведет за собой становление регуляторных функций. На основании обобщения результатов исследований в контексте рассмотрения существующих подходов допускается [6], что связь

между речью и регуляторными функциями в детском возрасте может быть двунаправленной, а именно регуляторные функции являются значимыми для развития речи ребенка, в свою очередь, в условиях нормативного развития речи становится возможным формирование у детей регуляторных функций.

В логике конструирования модели детерминации познавательных структур как сложных самоорганизующихся нелинейных систем И.Н. Погожиной [11] предлагается процессуальная модель когнитивной регуляции детей-билингвов в ходе обучения другим языкам. В процессуальной модели когнитивной регуляции младших школьников-билингвов в процессе обучения другим языкам представлена как целостная система (во взаимосвязи и взаимообусловленности речи и регуляторных функций), подчиняющаяся действию внешних и внутренних причин, внешних и внутренних условий, взаимосвязей между ними по типу инверсионного замещения [см. 8; 12; 13; 14].

Лингвокультурная образовательная среда может выступать внешней причиной порождения содержания системы когнитивной регуляции (состава и структуры) в ходе организованного образовательного процесса. Механизмы как собственные тенденции развития системы когнитивной регуляции в этом случае выступают внутренними условиями формирования и развития содержания речемыслительных процессов. В этих условиях *речь на себя берет роль предиктора регуляторных функций*, тем самым появляются новые свойства (речевая регуляция), происходит интеграция / дифференциация различных регуляторных функций, появляются новые регуляторные функции. В результате система когнитивной регуляции достигает нового состояния, происходит смена причинно-следственных зависимостей.

Лингвокультурная образовательная среда, породив содержание когнитивной регуляции, готова выступить внешним условием дальнейшего развития «системы как целого на основе ее внутренних закономерностей функционирования до достижения системой относительно стабильного состояния» [12, с. 168]. В свою очередь когнитивная регуляция как результат воздействия среды (на предыдущем цикле) в процессе своего функционирования устанавливает в своем пространстве новые связи между своими элементами, меняя конфигурацию. Закономерности как внутренние тенденции функционирования системы когнитивной регуляции становятся внутренней причиной дальнейшего изменения уровня ее развития как целого. *Регуляторные функции получают роль предиктора речи*, тем самым появляются новые свойства речи, происходит дифференциация речевых процессов и функций, возникновение новых форм речи. В связи с происходящими изменениями когнитивная регуляция как целостная система выходит на следующий более высокий уровень своего развития.

Обратим внимание на то, что в предложенной процессуальной модели, с одной стороны, речь выступает предиктором функций когнитивной регуляции, и в то же время регуляторные

функции на когнитивном уровне принимают роль предиктора речи – с другой. Теории самоорганизующихся и саморазвивающихся систем на этапе развития постнеклассической науки объединяют идеи Л.С. Выготского об опосредствованном характере внешне-внутренней взаимосвязи, прижизненном формировании высших психических функций через присвоение исторически выработанных форм и способов деятельности в процессе обучения и идею Ж. Пиаже о связи между компонентами собственно внутренней структуры изучаемой системы [8; 12]. Тем самым снимается жестко предопределенная каузальность между мышлением и речью, речью и когнитивной регуляцией, обучением и развитием с появлением между ними новых отношений, направленных на взаимодействие, взаимную обусловленность и взаимопереходы [см. 11].

Проблема исследования состоит в том, что на сегодняшний день возникла необходимость в поиске оптимальных путей решения одной из фундаментальных проблем современного образования – взаимосвязи обучения и психического развития растущего человека, построения новых моделей формирования и развития детей с разным языковым статусом на основе научных критериев современной педагогической науки и принципов современного образования.

Цель исследования – научно обосновать организационно-педагогические условия развития когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом на уроках русского языка.

Задачи исследования:

1. Провести эмпирическое исследование конвергентных (интегрирующих) и дивергентных (дифференцирующих) отношений между показателями функций когнитивной регуляции и вербально-логических действий у первоклассников с разным языковым статусом (несбалансированных билингвов и монолингвов).

2. Разработать модель организации развития когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом на уроках русского языка.

Научная новизна исследования. Предложен новый для педагогической науки и образовательной практики подход к обучению русскому языку и развитию когнитивной регуляции младших школьников с разным языковым статусом.

Теоретическая значимость результатов исследования. Раскрыта взаимосвязь процессов обучения русскому языку и развития когнитивной регуляции у младших школьников с разным языковым статусом как целостной системы.

Практическая значимость результатов исследования. Разработанная модель организации развития когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом на уроках русского языка может быть использована в системе начального общего образования.

Методы исследования

В исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста (88 человек: 42 мальчика и 46 девочек) от 6 до 8 лет (*M*=7,3), среди которых учащиеся 1 классов общеобразовательной школы «Гармония» № 97 г. Ижевска (37 человек – несбалансированные билингвы (с унаследованным татарским языком с различным уровнем языковой компетенции в отношении родного и русского языков)) и учащиеся МБОУ СОШ № 2 г. Сарапула (51 человек (4 – несбалансированные билингвы (с первичной социализацией в русско-татарской среде) и 47 – монолингвы)).

Исследование проводилось с согласия родителей, оповещенных о средствах и способах взаимодействия с детьми. Стратегия отбора детей была ограничена требованиями с целью соблюдения однородности выборочной совокупности по нормативному сроку (от 6,5 до 8 лет) получения начального общего образования (согласно ст. 67 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской федерации» [4]), социально-экономическому статусу семьи (средний уровень доходов и материального положения, образование родителей: высшее образование – 57 %, жилищные условия в установленных нормах, вовлеченность родителей в образовательный процесс ребенка, активность взаимодействия и сотрудничества с образовательным учреждением). Младшие школьники обучаются на государственном русском языке в порядке, установленном законодательством о начальном общем образовании [там же]. В образовательную программу первого класса в школе «Гармония» включен ряд предметов на татарском языке.

Для диагностики развития речи (вербально-логических действий) был использован пакет диагностических методик Н.Г. Салминой, О.Г. Филимоновой: «Изменение по числам», «Аналогии», «Антонимы», «Пересказ текста», «Словарь», «Последовательные картинки», «Незаконченные предложения».

Для измерения функций когнитивной регуляции: 1) когнитивной гибкости – методика «Классификация геометрических фигур» А.Я. Ивановой, 2) рабочей памяти – методика «Цифры и слова», 3) тóрмозного контроля: интерференционного контроля – «Тест Струпа», самоконтроля – компьютерная программа «Go/No-Go» F. Donders, 3) планирования – процедура «The Tower of Hannoi» E. Lucas, 4) внимания (переключение, распределение, концентрация, устойчивость, объем) – «Методика красно-черная таблица» Ф.Д. Горбова, тест Поппельрейтера, методика «Запомни и расставь точки», тест Пьерона-Рузера, корректурная проба Бурдона.

Этапы исследования:

Первый этап – эмпирическое исследование:

1) проведение корреляционного анализа по Спирмену для выявления конвергентных (интегрирующих) отношений (связей) между показателями когнитивной регуляции и вербально-логических действий во всей выборочной совокупности;

2) применение U-критерия Манна-Уитни в группах первоклассников с разной сформированностью вербально-логических действий по показателям когнитивной регуляции для выявления дивергентных (дифференцирующих) отношений между показателями когнитивной регуляции и вербально-логических действий.

Второй этап – построение модели организации развития когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом на уроках русского языка.

Содержание обучения по предмету «Русский язык для первоклассников с разным языковым статусом»: Обучение грамоте, Развитие речи, Слово и предложение, Фонетика, Графика, Чтение, Письмо, Орфография и пунктуация [см. 3].

Универсальные учебные действия (пропедевтический уровень):

Регулятивные учебные действия (самоорганизация и самоконтроль), познавательные учебные действия (базовые логические и исследовательские действия, работа с информацией), коммуникативные учебные действия (построение коммуникации в совместной деятельности, соблюдение правил ведения диалога, принятие различных точек зрения, проявление уважительного отношения к собеседнику, соблюдение в процессе общения норм речевого этикета).

Основная цель реализации программы по предмету «Русский язык для первоклассников с разным языковым статусом» – достижение *обучения* русскому языку и *развития* когнитивной регуляции в целостной системе при их сопряженности, взаимодействии и взаимообусловленности.

Результаты и их обсуждение

Для решения первой исследовательской задачи был проведен корреляционный анализ по Спирмену для выявления конвергентных отношений (связей) между показателями когнитивной регуляции и вербально-логических действий во всей выборочной совокупности (см. табл. 1).

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа показателей когнитивной регуляции и вербально-логических действий первоклассников с разным языковым статусом

Показатели	ИК	КГ	РП	ПЛ	ПК	РВ	ОВ
Аналогии	**-0,248***	**-0,522****	**0,396****	**0,351****	0,030	0,093	0,186
Словарь	**-0,228***	**-0,446****	**0,352****	**0,353****	-0,038	0,156	0,180
Антонимы	-0,099	-0,144	0,091	0,207	**-0,274****	0,171	**0,261***

Изменение по числам	**-285****	**-0,321****	0,193	**0,362****	-0,053	**0,267***	0,180
Незаконченное предложение	-0,208	**-0,305****	0,068	0,106	0,171	0,111	0,003

Условные обозначения: ИК – интерференционный контроль; КГ – когнитивная гибкость, РП – рабочая память, ПЛ – планирование, ПК – переключение внимания, РВ – распределение внимания, ОВ – объем внимания.

По результатам корреляционного анализа установлены сильные и тесные связи: 1) между показателями четырех основных функций когнитивной регуляции: *интерференционный контроль*, *когнитивная гибкость*, *рабочая память, планирование* и вербально-логических действий: *аналогии, словарь*; 2) между показателями трех основных функций когнитивной регуляции: *интерференционный контроль*, *когнитивная гибкость, планирование* и вербально-логических действий – *изменение по числам*. Полученные данные согласуются с результатами исследований лексических показателей развития речи детей 5–6 лет с разным уровнем саморегуляции, в которых подтверждается связь продуктивности выполнения заданий на лексическое развитие речи со слухоречевой рабочей памятью и когнитивной гибкостью [5], результатами исследований executive functions и их связей с развитием речи на русском языке у детей-билингвов и монолингвов в возрасте 5,6–7,3 лет [15].

Вместе с тем выявлены менее сильные и менее тесные связи между показателями внимания: *переключение внимания*, *распределение внимания*, *объем внимания* и вербально-логических действий: *антонимы* и *изменения по числам*. Характер связей объясняется тем, что в начале школьного обучения произвольность внимания достигается не сразу, при этом конкурирующим остается непроизвольное внимание. Вместе с тем установлено, что *переключение* и *объем внимания* связаны с образованием антонимических отношений в структуре лексикона первоклассников.

Тем самым установлены конвергентные отношения между показателями когнитивной регуляции и вербально-логических действий у первоклассников с разным языковым статусом.

Для решения второй исследовательской задачи был проведен факторный анализ показателей развития речи, по результатам проведения которого установлено два фактора: первый фактор *вербально-логические действия* (42,41 % объяснительной дисперсии) включил в себя показатели: использование слов в речевой деятельности, установление сходства между объектами в некотором отношении, подбор противоположных по смыслу слов, изменение слов по числу, согласование части предложений; второй фактор *осмысленность речевой деятельности* (18,49 % объяснительной дисперсии) – умение выделять общий смысл (см. табл. 2, 3).

Таблица 2

Объяснительная дисперсия по результатам факторного анализа показателей развития речи

Факторы	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов загрузок вращения		
	Сумма	% дисперсии	Суммарный %	Сумма	% дисперсии	Суммарный %	Сумма	% дисперсии	Суммарный %
1	2,548	42,470	42,470	2,548	42,470	42,470	2,544	42,407	42,407
2	1,106	18,430	60,900	1,106	18,430	60,900	1,110	18,493	60,900
3	0,772	12,863	73,763						
4	0,666	11,102	84,865						
5	0,520	8,664	93,529						
6	0,388	6,471	100,000						

Таблица 3

Результаты факторного анализа показателей развития речи

Показатели	Факторы	
	1	2
Аналогии	0,808	
Словарь	0,772	
Антонимы	0,752	
Изменения по числам	0,683	
Незаконченные предложения	0,493	
Последовательные картинки		0,897

Решая третью исследовательскую задачу, с помощью кластерного анализа по показателю вербально-логические действия выборка младших школьников была поделена на группы с уровнями формирования вербально-логических действий ниже и выше среднего (см. табл. 4). В итоге из 88 младших школьников 42 вошли в группу с уровнем формирования вербально-логических действий ниже среднего, 46 – в группу с уровнем формирования вербально-логических действий выше среднего вне связи с языковым статусом.

Таблица 4

Конечные центры кластеров

	Кластеризация	
	Ниже среднего	Выше среднего
Уровни формирования вербально-логических действий	− 0,844	0,770

С применением U-критерия Манна-Уитни в группах младших школьников с разным уровнем формирования вербально-логических действий выявлены значимые различия по показателям когнитивной регуляции: когнитивная гибкость (U=580,50, p=0,001), рабочая па-

мять (U=687,50, p=0,011), планирование (U=641,00, p=0,002), объем внимания (U=677,00, p=0,014) в сторону повышения показателей в группе первоклассников с уровнем формирования вербально-логических действий выше среднего (см. табл. 5). Тем самым установлены дивергентные отношения между показателями когнитивной регуляции и вербально-логических действий у первоклассников с разным языковым статусом, а именно: младшие школьники с уровнем формирования вербально-логических действий выше среднего отличаются более высокими показателями когнитивной регуляции и наоборот.

Таблица 5

Значимые различия по показателям когнитивной регуляции (U-критерий Манна-Уитни) в группах первоклассников с разной сформированностью вербально-логических действий

Показатели	Уровень формирования вербально-логических действий	№	Среднее значение	Средний ранг	U	p
Когнитивная гибкость	Ниже среднего	42	1,595	53,68	580,50	0,001
	Выше среднего	46	0,783	36,12		
Рабочая память	Ниже среднего	42	1,119	37,87	687,50	0,011
	Выше среднего	46	1,630	50,55		
Планирование	Ниже среднего	42	0,381	36,76	641,00	0,002
	Выше среднего	46	0,717	51,57		
Объем внимания	Ниже среднего	42	3,976	37,62	677,00	0,014
	Выше среднего	46	5,587	50,78		

По результатам эмпирических исследований была разработана модель организации развития когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом на уроках русского языка (см. рис.). В представленной модели обучение русскому языку и развитие когнитивной регуляции как целостной системы осуществляется в сопряженности, взаимодействии и взаимообусловленности [9].

Методологический блок. Системно-деятельностный подход как основа Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обеспечивает системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизнедеятельности в современном обществе, так и для успешного обучения на уровне основного общего образования, а также в течение жизни [1].

Определяющими принципами обучения русскому языку первоклассников с разным языковым статусом являются принцип вариативности развития, принцип полилингвальности.

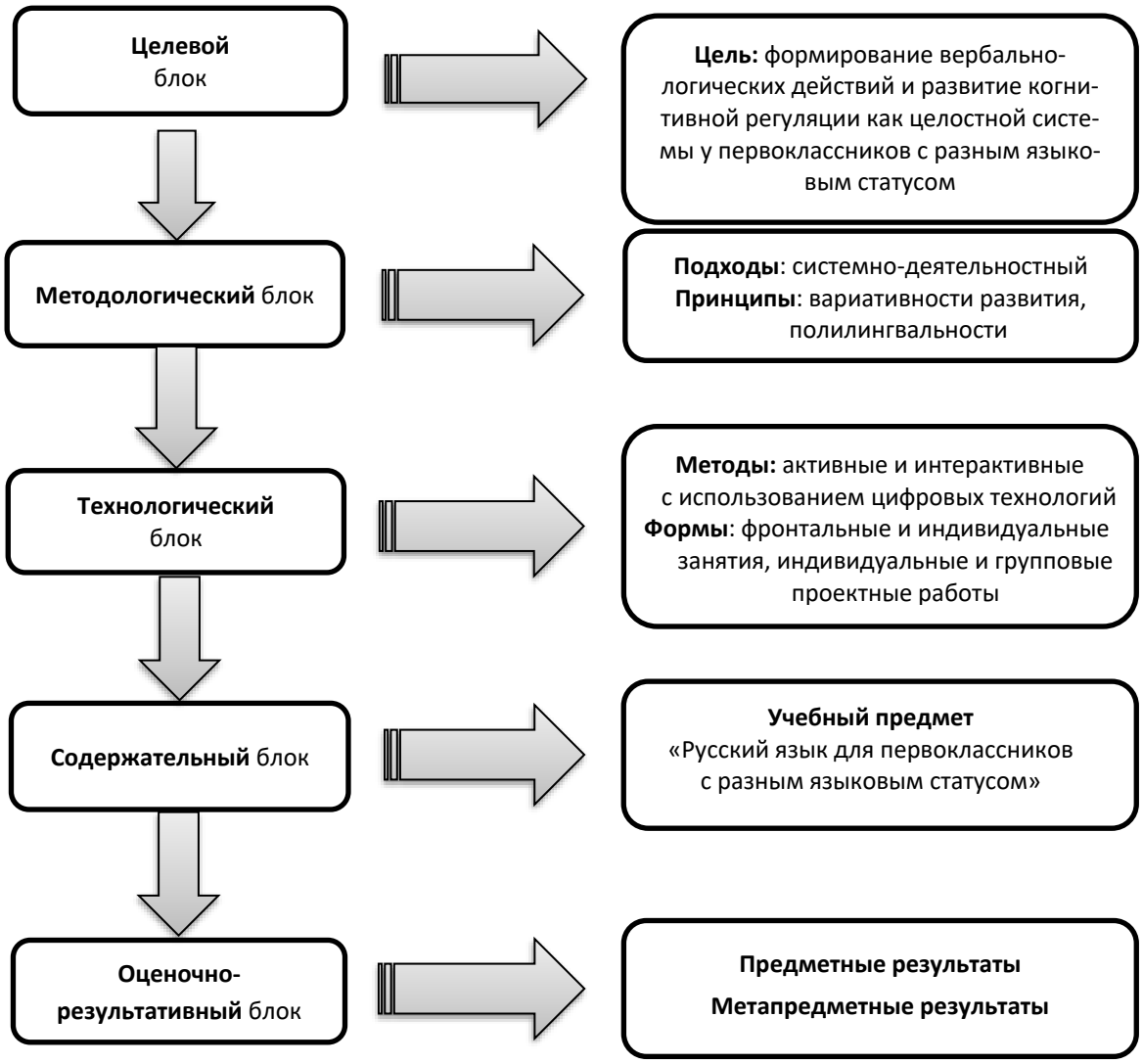


Рис. Модель организации развития когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом на уроках русского языка

Принцип вариативности развития: формирование и развитие познавательных структур обучающихся как сложных самоорганизующихся нелинейных систем.

Принцип полилингвальности: направленность на познание целостной картины мира, формирование языковой компетенции, обеспечивающей формирование поликультурной личности обучающегося, владеющего различными языками как способами постижения знаний.

Содержательный блок. Программа по предмету «Русский язык для первоклассников с разным языковым статусом» разработана с опорой на Федеральный закон «Об образовании в РФ» [4], на основе требований к результатам освоения программы начального общего образования ФГОС [1], ориентирована на целевые приоритеты, сформулированные в федеральной рабочей программе воспитания [2].

Оценочно-результативный блок. Предметные результаты – овладение универсальными действиями с языковыми единицами, способствующими формированию основ умений учиться; метапредметные результаты – овладение познавательными, регулятивными, коммуникативными универсальными учебными действиями.

Выводы

Для построения модели организации развития когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом на уроках русского языка проведено эмпирическое исследование конвергентных и дивергентных отношений между показателями когнитивной регуляции и вербально-логических действий у первоклассников с разным языковым статусом (несбалансированных билингвов и монолингвов):

1. По результатам корреляционного анализа установлены сильные и тесные связи: 1) между показателями четырех основных функций когнитивной регуляции: интерференционный контроль, когнитивная гибкость, рабочая память, планирование и вербально-логических действий: выбор слов для употребления в речи (словарь), в том числе обобщающего характера (аналогии); 2) между показателем трех основных функций когнитивной регуляции: интерференционный контроль, когнитивная гибкость, планирование и вербально-логических действий – изменение слов по числу. Выявлены менее сильные и менее тесные связи между показателями внимания: переключение внимания, распределение внимания, объем внимания и вербально-логических действий: подбор слов по противоположному значению (антонимы), изменения слов по числу.

2. По результатам применения U-критерия Манна-Уитни в группах младших школьников с разным уровнем формирования вербально-логических действий выявлены значимые различия по показателям когнитивной регуляции: когнитивная гибкость, рабочая память, планирование, объем внимания в сторону повышения показателей в группе первоклассников с уровнем формирования вербально-логических действий выше среднего.

3. Разработана модель организации развития когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом на уроках русского языка, включающая целевой, методологический, технологический, содержательный, оценочно-результативный блоки. В представленной модели обучение русскому языку и развитие когнитивной регуляции как целостной системы осуществляется в сопряженности, взаимодействии и взаимообусловленности.

Предметное ограничение исследования: младшие школьники (несбалансированные билингвы, монолингвы) с разным уровнем сформированности вербально-логических действий (ниже среднего (N=42), выше среднего (N=46)), являющиеся учащимися общеобразовательных школ Удмуртской Республики.

В перспективе предполагается построение концептуальной модели обучения русскому языку и развития когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом с опытно-экспериментальной проверкой эффективности и технологизацией.

Финансирование. Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-10202 «От эритажного билингвизма к полилингвальности: нейрокогнитивный подход», https://rscf.ru/project/23-28-10202/

Благодарности. Автор благодарит за помощь в обработке эмпирических данных Д.С. Павлову.

Список литературы

1. ФГОС начального общего образования // Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. 11.12.2020), зарегистрировано в Минюсте России 22 декабря 2009 г. № 15785). URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo
2. Федеральная рабочая программа воспитания // Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 18.05.2023 № 372 «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования». М.: Институт воспитания.
3. Федеральная рабочая программа начального общего образования «Русский язык (для 1–4 классов образовательных организаций)». М.: Институт стратегии развития образования, 2022.
4. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Сборник законодательства РФ (ред. от 04.08.2023); СПС «КонсультантПлюс».
5. *Алмазова О.В., Бухаленкова Д.А., Гаврилова М.Н., Тарасова К.С.* Лексические показатели развития речи у дошкольников с разным уровнем саморегуляции // Современное дошкольное образование. 2018. № 8(90). С. 54–61. DOI:10.24411/1997-9657-2018-10035
6. *Веракса А.Н., Гаврилова М.Н., Бухаленкова Д.А.* Связь показателей развития речи и регуляторных функций у детей дошкольного возраста: анализ исследований // Психологический журнал. 2019. Т. 40, № 3. С. 64–76. DOI: 10.31857/S020595920004599-4
7. *Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. Издательство «Лабиринт», М., 1999. 352 с.
8. *Медведева Д.С.* Развитие речемыслительной деятельности младших школьников-билингвов средствами культурного дискурса: дис. … канд. психол. наук: 19.00.07. Саратов: Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского. 2019. 206 с.
9. *Павлова Д.С., Хотинец В.Ю.* Моделирование формирования вербально-логических действий и развития когнитивной регуляции как целостной системы на уроках русского языка у первоклассников с разным языковым статусом // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2024. Т. 34. № 3. С. 102–103. DOI:10.35634/2412-9550-2024-34-3-301–310.
10. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка / Жан Пиаже [пер. с фр.]. М.: Изд-во АСТ, 2022. 416 с.
11. *Погожина И.Н.* Детерминация развития познавательных структур: постнеклассическая теоретическая модель // Национальный психологический журнал № 3 (19). 2015, С. 35–44. DOI:10.11621/npj.2015.0304
12. *Погожина И.Н.* Детерминация формирования и развития познавательных структур в системе постнеклассической рациональности: дис. …д-ра психол. наук: 19.00.07. М.: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, 2016. 531 с.
13. *Хотинец В.Ю.* Модель психолого-педагогического сопровождения детей-билингвов в процессе обучения другим языкам. Теоретическое и эмпирическое обоснование // Психолого-педагогическая фасилитация в условиях цифровой трансформации образования / под ред. В.Ю. Хотинец. Ижевск, 2023. С. 95–113.

14. *Хотинец В.Ю., Медведева Д.С.* Особенности речемыслительной деятельности детей монолингвов и естественных билингвов // Психологический журнал. 2021. Т. 42, № 2. С. 25–35. DOI:10.31857/S020595920014236-5
15. *Хотинец В.Ю., Сальнова С.А.* Executive functions и их связь с развитием речи на русском языке у детей-билингвов и монолингвов // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, № 3. С. 412–425. DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-412-425
16. *Blair C., Protzko J., Ursache A.* Self-regulation and early literacy // Handbook of early literacy research / S.B. Neuman, D.K. Dickinson (Eds.). N.Y.: Guilford, P. 20–35.
17. *Miyake A., Friedman N.P.* The nature and organization of individual differences in executive functions // Current Directions in Psychological Science. 2012. Vol. 21, no. 1. P. 8–14. DOI:10.1177/0963721411429458
18. *Verhagen J., Leseman P.* How do verbal short-term memory and working memory relate to the acquisition of vocabulary and grammar? A comparison between first andsecond language learners // Journal of experimental child psychology. 2016. Vol. 141. P. 65–82. DOI:10.1016/j.jecp.2015.06.015

ПОСЛЕСЛОВИЕ

Значимость монографии усилена тем,
что она выходит в период критического переосмысления ключевых проблем
цифровой трансформации современной системы отечественного образования.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Хотинец Вера Юрьевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Заслуженный деятель науки Удмуртской Республики, Почетный работник сферы образования Российской Федерации. Является экспертом в области методологии проектирования образования в поликультурных условиях, автором психолого-педагогических технологий развития и формирования речемыслительной деятельности детей с разным языковым статусом от монолингвизма до полилингвальности.

Автор § 3 «Обучение русскому языку и развитие когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом» Раздела 2.

Баранов Александр Аркадьевич, доктор психологических наук, профессор, директор института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Заслуженный деятель науки Удмуртской Республики, Почетный работник сферы образования Российской Федерации, Заслуженный работник Высшей школы Российской Федерации. Автор концептуально обоснованной теоретической модели стрессоустойчивости личности, разработанной дифференциальной диагностико-коррекционной программы по повышению устойчивости субъектов педагогической деятельности к профессиональному стрессу и выгоранию.

Автор § 2 «Стрессогены личности в условиях тотальной дигитализации (на примере педагога цифрового поколения)» Раздела 2.

Санникова Ольга Владимировна, доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры социологии Института истории и социологии, ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Лауреат Государственной премии Удмуртской Республики в области науки и техники, Почётный работник высшего профессионального образования Российской Федерации.

Автор § 1 «Содержание образования между инновацией и традицией» Раздела 1.

Кондратьева Наталья Владимировна, доктор филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБУН «Удмуртский федеральный исследовательский центр Уральского отделения Уральской академии наук», профессор кафедры общего и финно-угорского языкознания ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Заслуженный работник народного образования Удмуртской Республики, Почетный работник сферы образования Российской Федерации, Лауреат Государственной премии Удмуртской Республики, Победитель Всероссийского конкурса «Золотые имена высшей школы». Является экс-

пертом в области развития этнокультурного образования, автор серии учебников по удмуртскому языку «Ӟеч-а, бур-а, удмурт кыл!».

Автор § 3 «Реализация этнокультурного образования в современных условиях: региональный аспект» Раздела 1.

Сунцова Александра Сергеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет», Заслуженный работник образования Удмуртской Республики. Является экспертом в сфере оценки инклюзивной образовательной среды Министерства Просвещения Российской Федерации.

Автор § 1 «Антропологические смыслы профессиогенеза педагога и дефициты технологизации дополнительного профессионального образования» Раздела 2.

Причинин Алексей Евгеньевич, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики технологического и профессионального образования ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет». Специалист в области управления рисками образовательных проектов и педагогической инноватики. Член координационного совета по развитию педагогического образования УдГУ, Республиканского экспертного совета по выработке управленческих решений в области инновационной деятельности в системе образования Удмуртской Республики. Победитель конкурса на право получения гранта Президента РФ для проведения фундаментальных и прикладных исследований по приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники РФ, победитель конкурса «Педагог года Удмуртии» (в номинации «Педагог дополнительного образования»), награжден почетной грамотой Министерства образования и науки Удмуртской Республики.

Автор § 4 «Управление рисками образовательных проектов: структурно-функциональная модель» Раздела 1.

Сираева Марина Наилевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистического и лингводидактического сопровождения иноязычной профессиональной коммуникации Института языка и литературы ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет».

Автор § 2 «Фундаментальность и инновационность гуманистической парадигмы высшего образования» Раздела 1.

Соловьев Геннадий Егорович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии Института педагогики, психологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Удмуртский государственный университет».

Автор § 5. «Значение экзистенциальной педагогики О.Ф. Больнова в развитии педагогической мысли» Раздела 1.

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ 3

РАЗДЕЛ 1. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ 4

§ 1. Содержание образования между инновацией и традицией 4

§ 2. Фундаментальность и инновационность гуманистической парадигмы высшего образования 15

§ 3. Реализация этнокультурного образования в современных условиях: региональный аспект 44

§ 4. Управление рисками образовательных проектов: структурно-функциональная модель 57

§ 5. Значение экзистенциальной педагогики О.Ф. Больнова в развитии педагогической мысли 85

РАЗДЕЛ 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ 102

§ 1. Антропологические смыслы профессиогенеза педагога и дефициты технологизации дополнительного профессионального образования 102

§ 2. Стрессогены личности в условиях тотальной дигитализации (на примере педагога цифрового поколения) 120

§ 3. Обучение русскому языку и развитие когнитивной регуляции первоклассников с разным языковым статусом 138

ПОСЛЕСЛОВИЕ 151

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 152

ОПИСАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОСТИ ИЗДАНИЯ:

Интерфейс электронного издания (в формате pdf) можно условно разделить на 2 части.

Левая навигационная часть (закладки) включает в себя содержание книги с возможностью перехода к тексту соответствующей главы по левому щелчку компьютерной мыши.

Центральная часть отображает содержание текущего раздела. В тексте могут использоваться ссылки, позволяющие более подробно раскрыть содержание некоторых понятий.

МИНИМАЛЬНЫЕ СИСТЕМНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ:

Минимальные системные требования: Celeron 1600 Mhz; 128 Мб RAM; Windows XP/7/8 и выше; 8x CDROM; разрешение экрана 1024×768 или выше; программа для просмотра pdf.

СВЕДЕНИЯ О ЛИЦАХ, ОСУЩЕСТВЛЯВШИХ ТЕХНИЧЕСКУЮ ОБРАБОТКУ И ПОДГОТОВКУ МАТЕРИАЛОВ:

Оформление электронного издания : Издательский центр «Удмуртский университет».

Компьютерная верстка: Т.В. Опарина

Авторская редакция.

Подписано к использованию 26.03.2025
Объем электронного издания 2,4 Мб
Издательский центр «Удмуртский университет»
426034, г. Ижевск, ул. Ломоносова, д. 4Б, каб. 021
Тел. : +7(3412)916-364 E-mail: editorial@udsu.ru