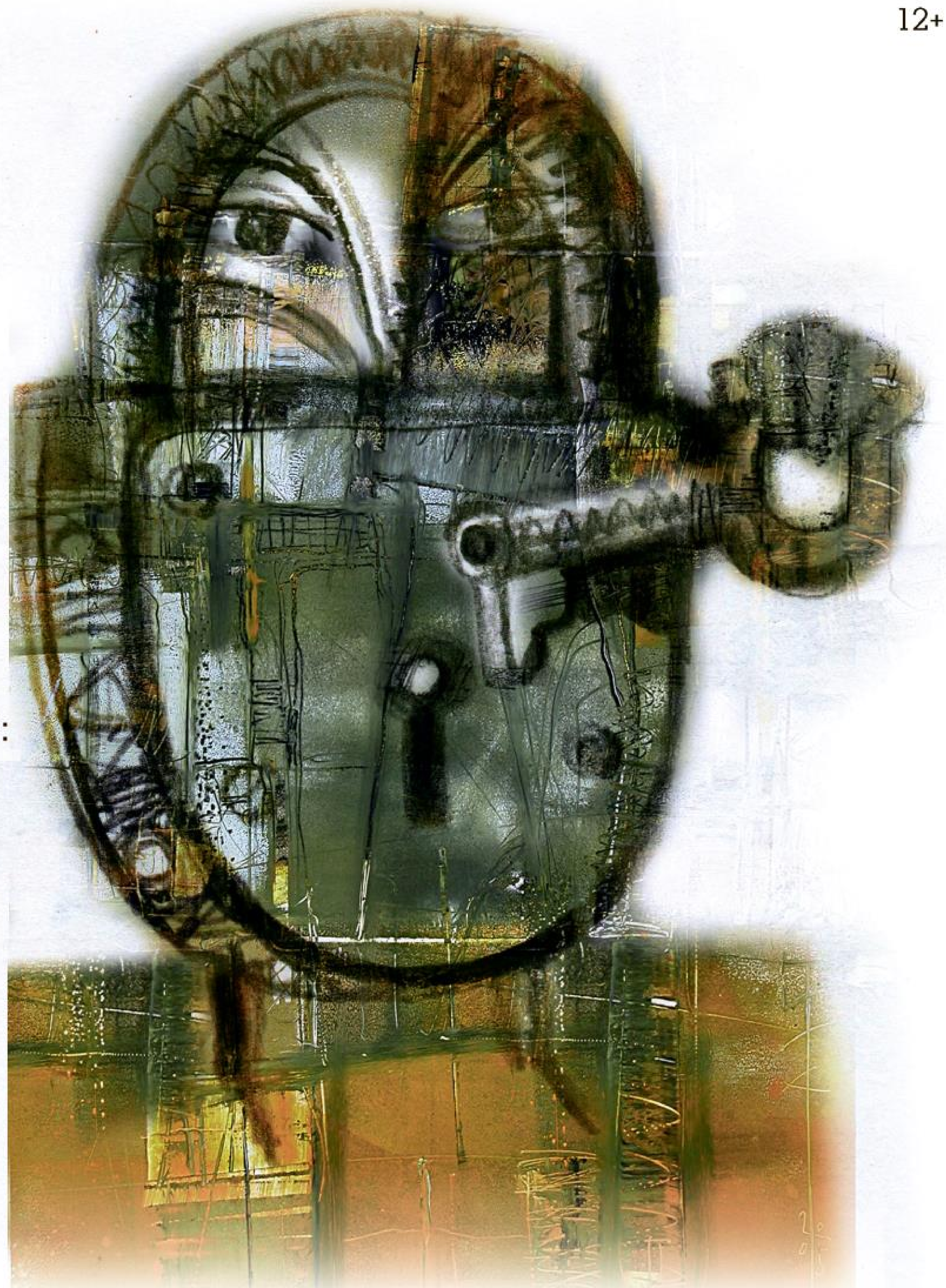
ОП
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ политика
научно-публицистический журнал
3 (87) 2021
12+



Государев муж

«Вращивание» Льва Выготского

Цифровые подростки

Код непредсказуемости: эволюционное преимущество Homo Complexus

ISSN 2078-838X

СИСТЕМНАЯ СВОБОДА vs СИСТЕМНОЕ ПОРАБОЩЕНИЕ



СТРОИМ ШКОЛУ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

РАНХиГС

ФИРО

Школа антропологии будущего

Institute for Social Sciences

шанинка

«ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОЛИТИКА»

научно-публицистический журнал

№ 3 (87) 2021

ISSN 2078–838X

Журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК по специальностям

13.00.00 — Педагогические науки
19.00.00 — Психологические науки



РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Председатель Владимир Мау, д. э. н., PhD (econ.), профессор, ректор Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
Александр Асмолов, заместитель председателя, д. псих. н., профессор, директор по гуманитарной политике РАНХиГС, академик РАО
Григорий Балыхин, д. э. н., профессор, депутат Государственной Думы VII созыва, член комитета ГД по образованию и науке
Виктор Болотов, д. пед. н., профессор, научный руководитель Центра мониторинга качества образования Инобра НИУ ВШЭ, академик РАО
Рубен Варданян, российский социальный предприниматель, импакт-инвестор и филантроп
Джеймс Верч, профессор факультета образования Университета Вашингтона в Сент-Луисе (США)
Юрий Зинченко, д. псих. н., профессор, президент РАО, академик РАО, декан факультета психологии МГУ им. М. В. Ломоносова
Сергей Зуев, к. иск., ректор Московской высшей школы социальных и экономических наук
Исаак Калина, д. пед. н.
Татьяна Клячко, д. э. н., директор Центра экономики непрерывного образования ИПЭИ РАНХиГС
Сергей Кравцов, д. пед. н., министр просвещения РФ
Марина Лукашевич, к. э. н., к. ю. н.
Евгений Малеванов, к. пед. н., директор ФИРО РАНХиГС
Петр Положевец, исполнительный директор Благотворительного фонда «Вклад в будущее»
Игорь Реморенко, д. пед. н., ректор Московского городского педагогического университета
Елена Соболева, д. э. н., профессор, директор образовательных проектов и программ Фонда «РОСНАНО»
Дмитрий Ушаков, д. псих. н., директор Института психологии РАН, академик РАН
Василиос Эммануил Фтенакис, профессор, президент Объединения Дидакта (Didacta Verbandes, Германия)
Андрей Шаронов, к. социол. н., президент Московской школы управления СКОЛКОВО

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Председатель редколлегии, главный редактор журнала «Образовательная политика» Александр Асмолов
Ирина Абанкина, к. э. н., НИУ ВШЭ
Марк Агранович, к. э. н., ФИРО РАНХиГС
Александр Адамский, к. пед. н., ректор Института проблем образовательной политики «Эврика»
Жюльнар Асфари, исполнительный директор центра содействия инновациям в обществе «СОЛЬ»
Владимир Блинов, д. пед. н., профессор, ФИРО РАНХиГС
Татьяна Волосовец, к. пед. н., директор ИППД РАО
Евгений Ивахненко, д. филос. н., заместитель директора Школы антропологии будущего РАНХиГС, профессор МГУ им. Ломоносова
Максим Казарновский, директор АНО «Дирекция Московского международного салона образования»
Ольга Карабанова, д. псих. н., профессор, член-корреспондент РАО
Анатолий Каспржак, к. пед. н., профессор, НИУ ВШЭ
Нурлан Киясов, директор EdCrunch University НИТУ «МИСиС», программный директор глобальной конференции EdCrunch
Александр Кондаков, д. пед. н., профессор, член-корреспондент РАО, президент Института мобильных образовательных систем
Сергей Косарецкий, к. псих. н., НИУ ВШЭ
Майкл Д. Коул, профессор коммуникации и психологии Калифорнийского университета в Сан-Диего (UCSD)
Денис Кравченко, главный редактор журнала EdExpert, шеф-редактор журнала «Образовательная политика»
Александр Лейбович, д. пед. н., профессор, член-корреспондент РАО
Елена Ленская, к. пед. н., Московская высшая школа социальных и экономических наук
Михаил Мокринский, директор Школы-пансиона «Летово»
Александр Поддьяков, д. псих. н., профессор, НИУ ВШЭ
Виталий Рубцов, д. псих. н., академик РАО, президент МГППУ
Алексей Семёнов, д. ф.-м. н., профессор, академик РАН, академик РАО
Владимир Спиридонов, д. псих. н., профессор, РАНХиГС
Павел Рабинович, к. т. н., доцент, РАНХиГС
Мария Фаликман, д. псих. н., НИУ ВШЭ
Татьяна Черниговская, д. б. н., д. фил. н., член-корреспондент РАО, профессор, СПбГУ
Евгений Ямбург, д. пед. н., академик РАО

РЕДАКЦИЯ

Шеф-редактор: Денис Кравченко (d.kravchenko@edexpert, +79854101131)
Выпускающий редактор: Светлана Соколова-Михайлова (s7748@yandex.ru, +79259129491)
Отдел рецензирования: Наталья Бурова
Дизайн и верстка: Глеб Капустин
Художник, автор иллюстрации на обложке: Данила Меньшиков
Корректура: Ирина Шандарова
Редактор сайта: Мария Аксёнова

www.edpolicy.ru

Адрес редакции: 152319, г. Москва, ул. Черняховского, 9
Учредитель и издатель: Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (РАНХиГС)
Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР). Свидетельство ПИ № ФС77–74364 от 19 ноября 2018 г.

Перепечатка, перевод, а также размещение материалов журнала «Образовательная политика» в Интернете возможны только при согласовании с редакцией. При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.

Публикуемые материалы прошли процедуру экспертного отбора.
Тираж: 300 экз. Подписано в печать 25.10.2021
Отпечатано в типографии «Медиаколор». 105187, г. Москва, ул. Вольная, 28. Телефон: +7 (495) 786–77–14

ВАШ АГА

006 КОЛОНКА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА
Александр Асмолов. Код непредсказуемости: эволюционное преимущество Homo Complexus в общении с искусственным интеллектом

ДИАЛОГИ

008 ПОЗИЦИЯ
Исаак Калина. «Поливать то, что должно расти». О роли государства в образовании

ПЕРЕПЛЕТ

014 КЛАССИКИ
Александр Асмолов, Александр Адамский, Павел Лукша, Исак Фрумин, Виктор Басюк, Елена Казакова, Александр Бермус. «Общество без школ?». Перечитывая Паулу Фрейре и Ивана Иллича

024 ПРЕОДОЛЕНИЕ
Александр Бермус. 12 этюдов о рациональности. Заметки на полях «Пропорциональности и современного мира» Ивана Иллича

ЦИФРОВОЙ КОВЧЕГ

038 ОБЩЕСТВО
Ольга Радионова, Эвелина Алиева, Наталия Авалуева, Анна Алексеева, Галина Резапкина. Цифровая социализация. Дети и подростки в современном информационном пространстве

052 КОМПЕТЕНЦИИ
Наталья Родина, Алина Постовалова, Александр Долматов. Метод evidence-centered design. Независимая оценка компетенций в цифровом мире

060 КЕЙСЫ
Алексей Семенов, Ольга Фиофанова, Ольга Бабченко, Илья Бронштейн, Нияз Габдрахманов. Извлечь смысл. Проблемы анализа данных в образовании

ПЕРВАЯ СТУПЕНЬ

066 МЕТАФОРЫ
Майкл Коул, Наталия Гайдамашко. «Вращивание» Льва Выготского: метафорический подход к переосмыслению понятия

ВИД СВЕРХУ

076 ГОРИЗОНТ
Марина Гусельцева. Методологический смысл антропологического знания. Изучение человека в ситуации изменений

ШКОЛЬНЫЙ АВТОБУС

088 СТРАТЕГИИ
Светлана Черненко, Ксения Романенко. Как становятся «олимпиадниками»: продвигающая сила школы (ч. 1)

GLOBAL

100 ВОСТОК
Мария Гулева. Разгрузка: развитие образовательной политики в КНР

106 ПОВОРОТ
Диана Королева, Тимур Науширванов. Digital countries. Особенности цифровизации образования в России, Венгрии и Германии

КОД НЕПРЕДСКАЗУЕМОСТИ:

эволюционное преимущество Homo Complexus[1] в общении с искусственным интеллектом



Александр АСМОЛОВ,
главный редактор журнала «Образовательная политика»

Дискуссия о том, кто одержит победу в эволюционной конкуренции разных видов разума на нашей планете — человек или искусственный интеллект — находится в поле внимания нейрокогнитивных наук, пытающихся нащупать грань между естественным и искусственным интеллектом. В связи с этим я поделюсь несколькими тезисами, обозначающими риски simple living — упрощения природы человека, все более позиционируемого как Homo Complexus[2], к различным гомеостатическим редукционистским моделям познания.

В моей памяти всплывают дискуссии, касающиеся взаимоотношений человека с продуктами собственного творчества. Они затрагивают не только сферу конструирования искусственного интеллекта, но и возникновение новой этики в коммуникации с иными видами разума, порожденными человеческой мыслью. Именно подобным антропологическим рискам был посвящен недавно состоявшийся международный форум «Этика искусственного интеллекта: начало доверия».

Исторически и психологически точно Татьяна Черниговская характеризует наше вхождение в век искусственного интеллекта как испытание человеческой цивилизации.

Парадокс коммуникации между человеком и продуктами его творчества состоит в том, что эти продукты часто воспринимаются им как отчужденные от него и начинающие жить своей автономной жизнью. Многочисленные мифы о Големе и Франкенштейне показывают, что человечество в самые разные эпохи испытывало страхи перед созданиями, которые оно изобретало по своему образу и подобию.

Мудрым рецептом совладания с различными фобиями является наша с вами ирония. В связи с этим напомню психотерапевтические строки замечательного поэта Андрея Вознесенского:

А в ночь, поборовши робость,
Создателю своему
Кибернетический робот:
«Отдай, — говорит, — жену!
Имею слабость к брюнеткам, — говорит. —
Люблю на тридцати оборотах.
Лучше по-хорошему отдайте!..»

Эти строки у одних вызывают улыбку, а другими воспринимаются чуть ли не как предостережение. В связи с этим хочу сконцентрировать внимание на том, что меня волнуют не столько разработки в области искусственного интеллекта, сколько то, что мы осознанно или неосознанно начинаем учиться у машин уму-разуму.

Напомню, что одним из символов когнитивной революции середины 50-х годов является компьютерная метафора, согласно которой человек являет собой не более чем устройство по переработке и извлечению информации. Именно эта метафора, рефлексируют ее нейрокогнитивисты или нет, существенно ограничивает понимание многомерной и динамичной природы человека.

Вследствие этого мы порой наивно думаем, что, нырнув под коробку черепа и заглянув с

1 Lebovic, N. (2021). Homo Complexus: «The Historical Future» of complicity. History and Theory 60(3), 409-424.

2 Исследование выполнено при поддержке гранта РНФ, проект № 18-18-00365 «Цифровая социализация в культурно-исторической перспективе: внутрипоколенческий и межпоколенческий анализ».

помощью самых совершенных томографов в пространство мозга, мы сможем приблизиться к разрешению загадок человеческого «я». При этом возникает порочный круг, когда люди — субъекты самых поразительных творений, сложное поведение которых не сводится к активности мозга — начинают пытаться понять внутренний мир человека по, повторюсь, образу и подобию тех моделей, в том числе сложнейших моделей нейронных сетей, которые они сами создали.

На мой взгляд, вряд ли попытки понимания природы человеческой личности вне контекста эволюционной культурной антропологии, сосредоточенные на изучении цифрового разума, являются магистральной линией исследования коммуникаций человека в нашем сетевом столетии.

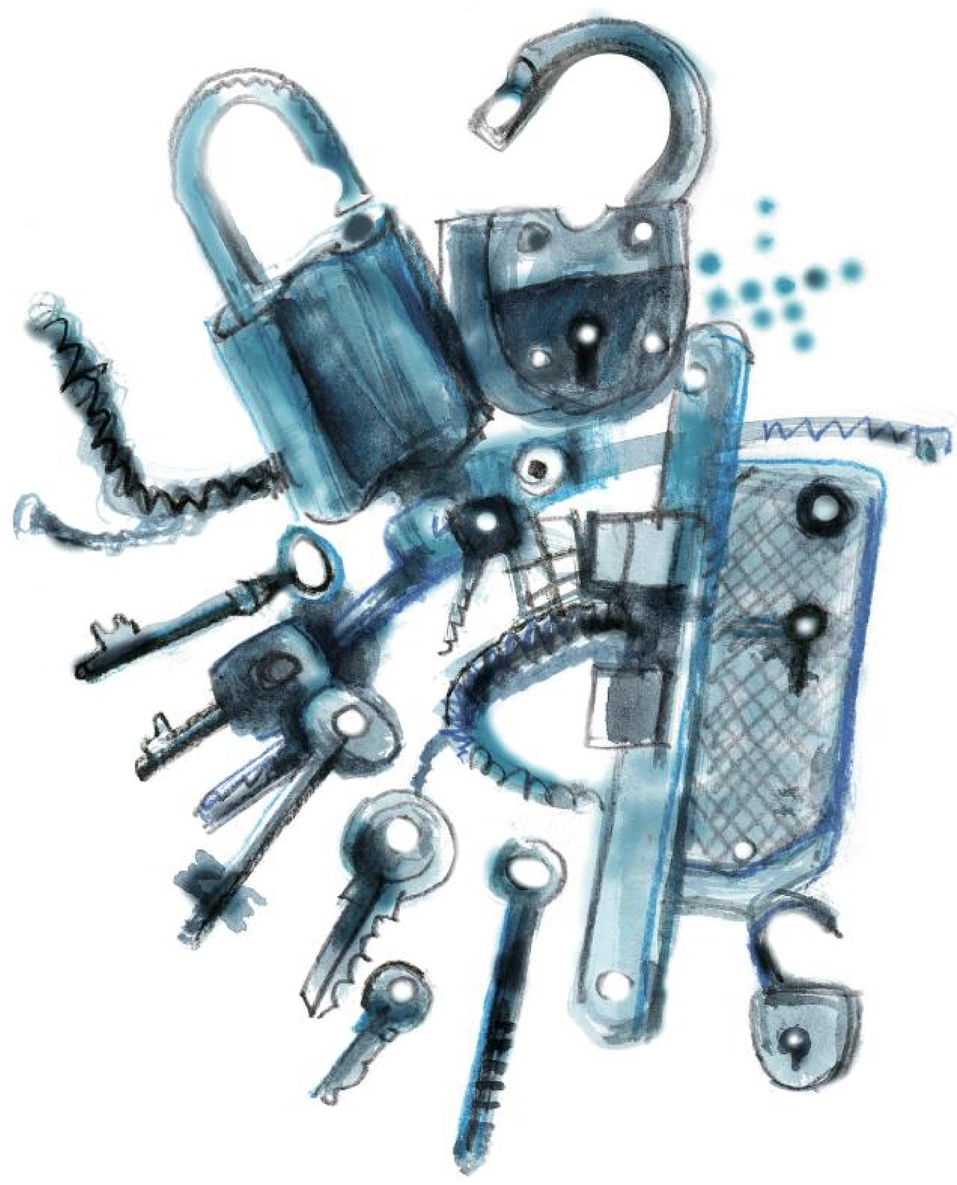
Для расширения проблемной дискуссии о взаимоотношении между естественным и искусственным разумом представляется реалистичным в контексте историко-эволюционного анализа развития сложных систем осуществить переход от гомеостатических моделей понимания эволюции, в том числе от бихевиористских моделей как частного случая позитивистской методологии, к преадаптивным эволюционным моделям. Этот сдвиг начался, прежде всего, благодаря классическим исследованиям Ильи Пригожина и Николая Бернштейна.

Феноменология преадаптации емко передается словами Виктора Черномырдина: «Никогда такого не было; и вот опять». Когда цивилизация сталкивается с испытаниями на неопределенность и сложность, то благодаря преадаптации превращает невозможное в возможное.

И, наконец, для понимания принципиальных отличий естественного разума от искусственного интеллекта, озвучу еще один тезис. Он состоит в том, что ключевым кодом человека как Homo Complexus является код непредсказуемости. Недаром каждый из нас хотя бы раз в жизни восклицал, как Пушкин: «Ай да я ай да сукин сын!» Человек неожиданен, непредсказуем во многих ситуациях для самого себя. Именно эту черту человеческой природы, являющуюся эволюционным преимуществом Homo Complexus, мы можем охарактеризовать как код непредсказуемости.

Человек, как говорили древние, является мерой всех вещей. Но он является мерой всех вещей потому и только потому, что сам не имеет меры. Поэтому любые попытки свести мир человека лишь к одному из проявлений нашей жизни вызывают серьезные сомнения. Они упускают из виду тот факт, что прогресс человечества являет собой развитие разнообразия. И как говорил Шекспир, чем бы человек отличался от животного, если бы ему было нужно только необходимое и ничего лишнего? Мы обладаем кодом непредсказуемости, что отличает нас как от всех других видов на планете Земля, так и от искусственного интеллекта.

И слава богу, что каждый из нас наглый, непредсказуемый и поэтому не знает самого себя.



«ПОЛИВАТЬ ТО, ЧТО ДОЛЖНО РАСТИ»

Исаак Калина о роли государства в образовании

Беседу вел Денис Кравченко

В начале было «Зачем?»

Для меня честь представить вам размышления одного из знаковых лидеров образования нашей страны, с которым связана целая эпоха — от начала 1990-х годов до наших дней. Если попытаться пересказать маршрут длинного жизненного пути Исаака Калины, то, при всем разнообразии дорог, в нем высвечиваются четыре станции: Оренбург—Россия—Москва—Россия.

Исаак Иосифович начал свой профессиональный путь в Оренбурге. Он работал на разных управленческих позициях, что позволило ему увидеть разные грани образования.

Затем он продолжил свою карьеру в Министерстве образования и науки России. В этом министерстве он занимал разные должности, в том числе должность заместителя министра, курирующего стратегию общего образования.

Следующая станция — Москва. В Москве Исаак Калина проработал немало лет на должности руководителя Департамента образования и науки города Москвы — центрального органа управления образованием столицы. И, наконец, еще одна станция — возвращение в Россию — на федеральный уровень, где в фокусе внимания Исаака Иосифовича оказалась профессиональная подготовка учителей всей нашей страны.

Я не случайно обозначил эти станции как вехи профессионального пути Исаака Калины. Какую бы профессиональную роль он ни играл в спектакле жизни, его основная позиция — это позиция, которая в российской ментальности может быть обозначена несколько старомодным термином «государев муж». Именно эта позиция государева мужа проходит через все искания и модели управления образованием, которые в разных своих ипостасях воплощал и продолжает воплощать в жизнь Исаак Калина.



Александр АСМОЛОВ
доктор психологических наук, профессор, директор Школы антропологии будущего РАНХиГС

Если бы меня попросили найти художественные образы, передающие позицию такого профессионала, как Исаак Калина, то я прибег бы, пожалуй, к двум характеристикам из известного фильма «Белое солнце пустыни»: «за державу обидно» и «таможня дает добро».

Хочу особо подчеркнуть, что в интервью журналу «Образовательная политика» он рельефно артикулирует ключевой принцип своей профессиональной деятельности: «Что бы ты ни делал, чем бы ты ни занимался в мире образования, главное — решить вопросы, связанные с идеологией образования, ответить на вопрос «Зачем?» и четко понять, какого мировоззрения ты придерживаешься, проектируя образовательную реальность». И ответ на этот вопрос проходит красной нитью через все интервью Исаака Калины.

С позицией государева мужа в любом деле можно соглашаться, а можно и поспорить. Суть вопроса заключается в том, что если человек придерживается внятной позиции, то и его проекты, его решения всегда имеют четко выраженный — в нашем случае государственный — вектор.

Именно такая позиция «антифлюгерности» присуща Исааку Калине. Проявление этой позиции мы видели и в Оренбурге, и в Министерстве образования и науки России, и в Департаменте образования и науки нашей столицы.

Эта позиция позволила Исааку Калине добиться серьезных успехов, благодаря которым Москва серьезнейшим образом укрепила свои лидирующие позиции в системе образования Российской Федерации. Надо отметить, что Москва всегда была флагманом российского образования, но в эпоху Исаака Калины в управлении образованием, в разработках его оптимизации произошли масштабные и серьезные изменения.

Можно по-разному оценивать эти изменения. Если ты придерживаешься государственной позиции, то они вызывают понимание и даже восхищение; если ты придерживаешься либеральной позиции, то они могут вызывать каскад вопросов. Но какой бы позиции ты ни придерживался, ты должен признать: трансформации образования в период Исаака Калины были серьезнейшей модернизацией образования Москвы, так же как и его многочисленные федеральные проекты. Когда я это говорю, то хочу одновременно заметить, что каждый раз, когда ты общаешься с Мастером в области образования, невольно хочется вспомнить: а что для тебя наиболее значимо в общении с этим человеком, почему в твоей жизни он выступает как «значимый другой»?

Для меня наиболее значимо то, что при всем различии наших позиций именно Исаак Калина поддержал в конце 2010-х годов наиболее прогрессивные федеральные стандарты образования, открывающие путь к свободе для нашей школы. Для меня значимо и то, что именно Исаак был первым, кто отрефлексировал и, более того, инициировал первый государственный заказ на разработку стратегии социокультурной модернизации образования. И когда еще никто не помышлял о такой целевой установке образования, как формирование гражданской идентичности, он поддержал проекты, нацеленные на формирование гражданской идентичности в системе образования, ибо как никто другой понимал, что они связаны с ответом на волнующие его вопросы: «Зачем? Ради чего разворачиваются масштабные изменения образования в нашей стране?».

Еще раз хочу подчеркнуть: для Исаака Калины «в начале было "Зачем?"». Именно поиск ответа на этот вопрос делает осмысленными любые модернизации в идеологии и технологии управления образованием, является мерилом их эффективности и ценности в современной образовательной политике.

«Российская система общего образования — серьезный игрок»

Исаак Иосифович, какие стратегии развития образования сейчас доминируют в госповестке?

Я бы не говорил о стратегиях во множественном числе. Российское образование развивается в соответствии с целями, задачами, принципами, которые заложены в законе «Об образовании в Российской Федерации», в федеральных государственных образовательных стандартах и, конечно же, в национальном проекте «Образование».

Самым важным в действиях государства в последние годы мне кажется то, что, кроме внимания к содержанию образования, к условиям его реализации, все больше внимания уделяется формированию у педагогических коллективов заинтересованности в результатах своих учеников. И для этого сегодня используются механизмы не только моральной поддержки, но и материальной. Сюда стоит отнести и обязанность регионов обеспечивать педагогам заработную плату не ниже средней по региону, и серьезные для регионов доплаты за классное руководство. Надеюсь, со временем эта материальная поддержка дополнится и грамотными форматами материального стимулирования, связанного с результатами учащихся.

Уверен, что самое замечательное содержание, самые хорошие методики становятся по-настоящему эффективными, только когда это все умножается на огромную заинтересованность

педагогических коллективов в качестве образования своих учеников.

Какие альтернативные стратегии могли бы стать частью госповестки?

Говорить стоит не об альтернативных стратегиях, а о тактике реализации стратегии. И тут, наверное, многое можно предложить в качестве тактических мер, которые бы повысили эффективность реализации стратегии.

В качестве примеров можно назвать следующие направления:

- развитие общего и дополнительного образования школьников как взаимодополняющих и усиливающих друг друга частей единого учебно-воспитательного процесса;
- усиление внимания к вопросам профессионального самоопределения, расширение практики предпрофессионального образования с использованием возможностей региональных учреждений профессионального образования и перспективных предприятий региона;
- создание современной техносферы школ, современных высокотехнологичных рабочих мест учителя и формирование через это нового, уважительного отношения к учительскому труду в обществе и в педагогических коллективах;
- концентрация внимания педвузов на подготовке педагогов (педагогических коллективов), глубоко понимающих современную государственную образовательную политику и готовых к высокоэффективной работе в современной высокотехнологичной школе;
- формирование единой федерально-региональной системы повышения квалификации педагогов (педагогических коллективов) с концентрацией внимания на оказании педагогам помощи в понимании и принятии образовательной госполитики, в эффективном использовании возможностей школы и общества в воспитании, в освоении всех новых современных возможностей школы, полученных в результате цифровой трансформации.

Я перечислил лишь несколько направлений, которые являются резервом для повышения качества образования в нашей стране. Но я уверен, что их намного больше.



Исаак Калина, заслуженный учитель Российской Федерации, д. пед. н., государственный деятель

Насколько общая картина в России, на ваш взгляд, отвечает трендам в мировой образовательной политике?

Моя профессиональная жизнь сложилась так, что довелось, как говорится, своими глазами посмотреть системы образования многих стран. В этом году у нас с вами такой возможности нет. Но все системы достаточно открыты, и наблюдать за их жизнью можно сегодня по документам, статьям, находящимся в открытом доступе.

Надо сказать, что если в 1990-е, да еще и 2000-е годы знакомство с образовательными системами других стран было знакомством с чем-то очень новым, то в 2010-е годы обнаружить что-нибудь значимое, интересное, важное, отличное от нам известного стало зачастую намного труднее.

Российская система общего образования — достаточно серьезный игрок в мировом образовании. И сегодня обмен с другими странами людей, интересующихся образованием, стал достаточно равновесным. Изучать нашу систему в последние годы приезжало специалистов не меньше, чем наших ездило изучать другие страны. И зарубежные коллеги не скрывали внимания и уважения к российской системе общего образования.

И то, что в нацпроекте одной из целей поставлено «вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования», уже само по себе отвечает на ваш вопрос. В десятку невозможно войти, если наша система не будет отвечать мировым трендам, а желательно в чем-то и задавать их.

Возможен ли симбиоз разных концепций — традиций и инноваций? И компромисс между лидерами, придерживающимися разных воззрений?

Я не понимаю вопроса про разное и концепции. Давайте уточним: традиции в чем? И инновации в чем?

Если мы говорим о традициях в наших мировоззренческих ценностях, а об инновациях говорим в первую очередь технологических и организационных, то они не просто уживаются друг с другом — они друг другу крайне необходимы. Традиционные ценности задают цель организационным и технологическим инновациям. А технологические и организационные инновации помогают сохранять традиционные ценности в быстро меняющемся мире.

Нас сегодня не должны волновать ни борьба, ни противоречия, ни баланс традиций и инноваций, нам необходимо обсуждать именно единство традиций и инноваций в образовании. Более того, я вообще бы говорил о том, что инновации в технологиях образования — это изумительный инструмент сохранения ценностных традиций образования.

Только участие в технологическом лидерстве обеспечивает стране возможность сохранять и удерживать свои традиционные ценности. Иначе вам навяжут чужие! Поэтому не надо бояться технологических и организационных инноваций, их надо использовать для поддержки традиционных ценностей. Единство ценностных традиций и организационно-технологических инноваций в образовании является необходимым фактором дальнейшего развития системы образования.

Как государству, выступающему гарантом доступности образования для каждого, учитывающему общественные настроения, и соответствующим регуляторам следует выстраивать собственную повестку?

Отвечая на данный вопрос, я бы сказал следующее. Общество аккумулирует интересы личностей, отбрасывая крайности. Государство учитывает интересы общества, опять же, вычленяя из них имеющие государственное значение. Поэтому всегда будут оставаться личности, недовольные обществом, всегда будут члены общества, недовольные государственной политикой. Но здесь важно разделять частное и общее. И самое важное, на чем я бы хотел акцентировать внимание: интересы государства всегда должны опережать интересы общества.

Ведь каждому из нас уютно в своем сегодняшнем дне. Передовой части общества, которая есть в каждой стране, уютно в завтрашнем. А вот государство должно делать все для того, чтобы обеспечить нормальную жизнь и сохранение страны послезавтра.

Как говорится, «больше всех виноват тот, кто прав не вовремя». Поэтому, конечно, сегодняшние желания личности, общества должны учитываться государством. Но у государства должны быть гораздо более долгосрочные цели и задачи, чем у каждого из нас в отдельности.

Технологии в образовании — актуальный инструментарий или принципиально новая возможность организации системы?

Пока это актуальный инструментарий, но, наверное, со временем может перерасти в возможность принципиально другой организации системы образования.

При этом не сомневаюсь, что цели образования, содержание образования, важнейший субъект образования по имени «учитель» сохранятся и при новой организации системы.

Каков запас прочности и человеческий потенциал российского образования? И что следовало бы сделать, чтобы их нарастить?

Возвращаюсь к принципиальному для меня моменту: нужно, чтобы у педагогического коллектива была не только нравственная заинтересованность в повышении результатов своих учеников, но и финансовые механизмы, грамотно поддерживающие эту заинтересованность.

Мне вообще кажется, что мы пока недооцениваем финансовые механизмы обеспечения качества образования. Иногда складывается впечатление, что система не покупает достойно и уважительно результаты труда педагогических коллективов, а стыдливо откупается от них зарплатой, часто независимо от результатов.

Я уверен, что финансовым механизмам нужно уделять больше внимания. И здесь стоит придерживаться правила, которое используется в сельском хозяйстве при точечно-капельном поливе, то есть поливать то, что должно расти.

Дело не только в том, что при таком подходе тратится меньше воды, но и в том, что благодаря этой системе резко сокращается необходимость пропалывать сорняки.

Почему сорняки появляются? Потому что часто поливают и полезные растения, и сорные, а потом удивляются, почему последние растут лучше. Система точечно-капельного полива позволяет подавать столько воды, сколько надо, и туда, куда надо. Она, во-первых, помогает расти плодоносящему растению и, во-вторых, не дает возможности расти чертополоху.

Если у нас система финансирования образовательных организаций будет настроена на поддержку только полезных государству, обществу и личности результатов, то у нас будет расти и развиваться то, что нам нужно, и не будет расти то, что нам не нужно. К сожалению, сегодня это далеко не так.

И я бы хотел затронуть еще один важный момент. На смену конкуренции школ за ресурсы должна прийти конкуренция школ за результаты (при равном доступе к ресурсам!). Поясню.

Управленческая цель в системе образования любого города — это, конечно, эффективность системы. Позволю себе напомнить, что под эффективностью обычно понимается отношение полученных результатов к затраченным ресурсам. Поэтому главная задача в системе — это «привести к общему знаменателю», то есть, чтобы ресурсы выделялись школам по одинаковой для всех формуле, и тогда это будет не конкуренция за ресурсы, выпрашиваемые у органов управления, а конкуренция за результат, достигаемый собственными усилиями педколлектива. А значит, финансовые механизмы мотивации будут нацелены на эффективность.

Как вы оцениваете сегодняшний уровень идеологизации отечественного образования?

Я не знаю, что вы понимаете под идеологией, тем более что в различных словарях можно найти десятки определений этого слова. Для меня идеология — это ответ на вопрос «зачем?», а технологии — ответ на вопрос «как?». И я уверен, что мы реже, чем нужно, спрашиваем себя: «Зачем?».

Уроки пандемии: фатальные изменения для системы или импульс к развитию?

Я не считаю, что это фатальные изменения. Я считаю, что это тяжелое испытание.

Очевидно, что сегодня у системы, к счастью, оказался хороший запас прочности, и фатальных изменений как таковых не произошло. Но еще рано говорить о том, что это будет импульс к развитию.

Однако поиск эффективных механизмов восполнения, компенсации тех потерь в качестве образования, которые неизбежны при переходе от живого урока в школе к дистанту, безусловно, необходим. Ведь именно эти механизмы выявят очень интересные приемы, методы, которые впоследствии улучшат живые уроки учителей с учениками.

Уровень контроля и влияния государства на систему образования — адекватен сегодняшнему дню? Или предоставление большей самостоятельности образовательным организациям и развитие негосударственного сектора позволили бы быстрее и гибче реагировать на меняющуюся среду и общественный запрос?

Я не понимаю в вопросе вставку «или». Как раз предоставление большей самостоятельности в организации учебно-воспитательного процесса невозможно без адекватного этой самостоятельности внимания государства к содержанию и контроля за результатами. Ибо у всякой самостоятельности образовательной организации есть одно общее ограничение — это обязанность обеспечивать заданные государством направленность содержания и уровень качества школьного образования.

Это касается и негосударственного сектора. Поэтому негосударственный сектор работает с тем же содержанием, для тех же результатов, просто там другая организационно-финансовая модель управления.

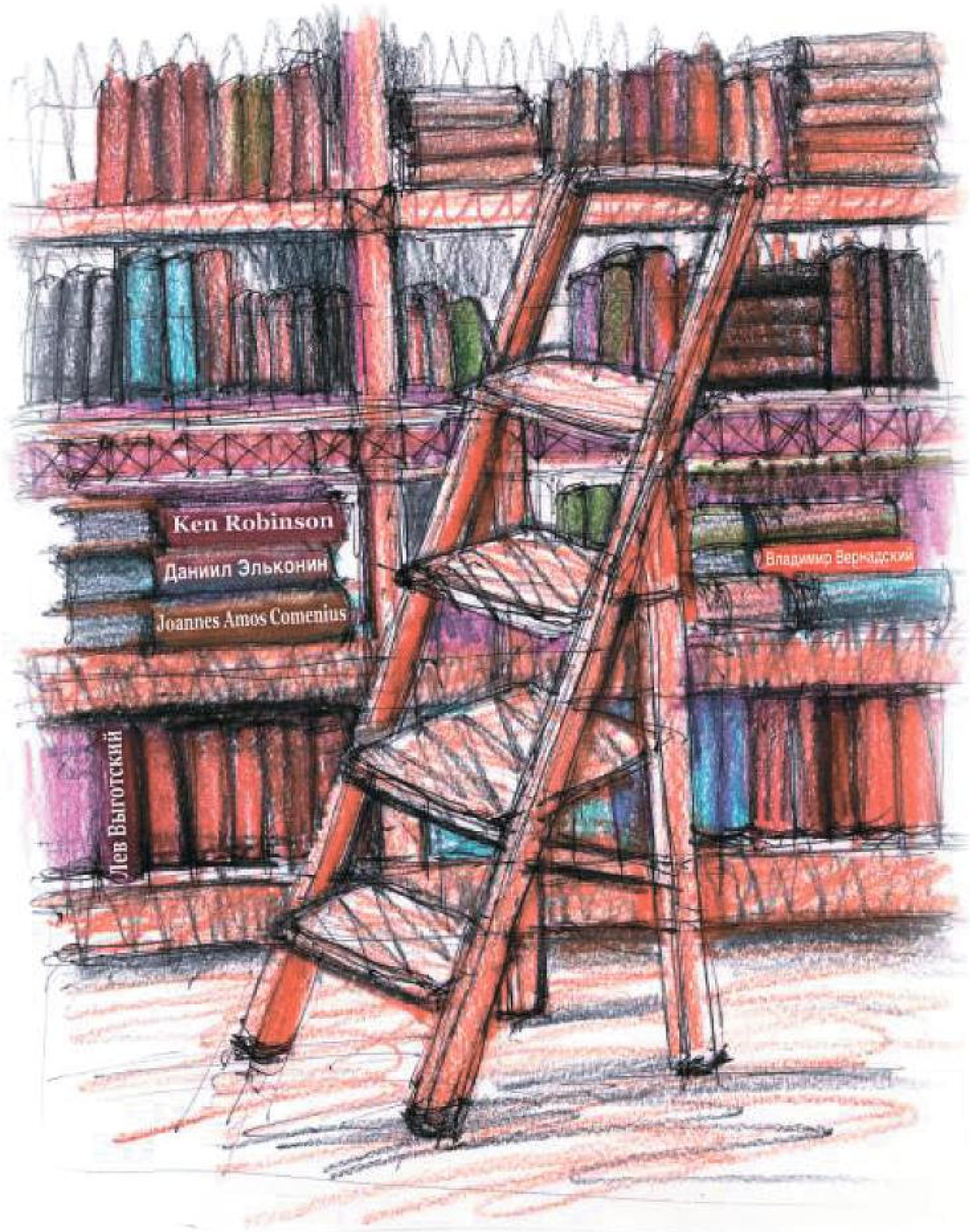
На посту московского министра вы приняли принципиальное решение о выравнивании финансирования частных школ с государственными. Вы видите перспективу в частном образовании?

Я бы все-таки уточнил, что это было не мое решение, а мэра и Правительства Москвы.

А отвечая на вопрос о перспективах в частном образовании, я бы хотел дать очень простой ответ: у семей должен быть выбор между государственной и частной школой. Но при этом я уверен, что объем государственного образования всегда будет кратно превышать объем негосударственного. И значит, государство обязано основное внимание уделять развитию именно государственных школ.

ОП

ПЕРЕПЛЕТ



«ОБЩЕСТВО БЕЗ ШКОЛ?»

Перечитывая Паулу Фрейре и Ивана Иллича

Александр Асмолов, Александр Адамский, Павел Лукша, Исак Фрумин, Виктор Басюк, Елена Казакова, Александр Бермус

АННОТАЦИЯ В статье представлены фрагменты экспертной дискуссии, состоявшейся на одном из заседаний академического клуба «Норма и деятельность». Тема семинара звучала так: «Общество без школ?». Павел Лукша, профессор практики Московской школы управления СКОЛКОВО, представил доклад, посвященный книгам «Освобождение общества от школ» Ивана Иллича и «Педагогика угнетенных» Паулу Фрейре.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Паулу Фрейре, Иван Иллич, педагогика угнетенных, критическая педагогика, образовательные институты, преадаптивное развитие, неомарксизм, критическое сознание, антирепрессивное образование.

DOI 10.22394/2078–838X-2021–3-14-23

Логика свободы и логика репрессий



Александр Григорьевич АСМОЛОВ

д. псих. н., профессор, директор Школы антропологии будущего РАНХиГС



Александр Изотович АДАМСКИЙ

к. пед. н., доктор философии, профессор, ректор Института проблем образовательной политики «Эврика»

Александр Адамский. Я сторонник институтов и считаю, что школа как институт является ключевой основой деятельности. К сожалению, педагогические идеи очень слабо проникают в системы образования. И если идеи еще могут породить деятельности, то деятельности слабо порождают нормы, по которым строятся системы и структуры деятельности организаций. В университетах это бывает чаще и эффективнее, а вот в школах идеи как бы существуют сами по себе, а система сама по себе. Мне кажется, что мы сегодня присутствуем при попытке обсуждения новых институтов, в появлении которых огромную роль сыграла «цифра». Она вносит принципиальные изменения в институциональную деятельность.

Александр Асмолов. Цифровая трансформация делает фантастические вещи реальностью. И в этой ситуации то, что нам будет сегодня предложено, невероятно важно, потому что эти построения касаются и образования без школ, и репрессивной педагогики. Эти логики идеологически связаны друг с другом. Нам важно сегодня не только увидеть, почему эти линии значимы и важны, но и почувствовать за ними определенные идеологические истоки.

В нашей педагогике есть линия графа Уварова, а есть линия Чаадаева. Приверженцы одной линии считают необходимым полностью погасить разнообразие. Приверженцы другой презирают тех, кто говорит, что патриот — это человек, который не может и не имеет права задавать вопросов и по-иному видеть мир. Обе линии, мне кажется, ценностно прорастают в книгах, которые мы будем обсуждать сегодня.

Образование похоже на банк



Павел Олегович ЛУКША

основатель инициативы «Глобальное будущее образования» (Global Education Futures), профессор практики Московской школы управления СКОЛКОВО

Павел Лукша. Я давно испытывал потребность воссоздать некую библиотеку ключевых авторов, определяющих педагогическую мысль XXI века, и организовать своего рода клуб чтения, распространить практику прочитывания классиков на страну, вовлекая в нее учительское сообщество. Для меня очередное прочитывание Фрейре и Иллича оказалось повторением без повторения — я совершил потрясающее количество открытий. Одновременно я осознал, что эти книги очень точно соответствуют текущему моменту времени. Нам необходим поиск неконцентрированной модели педагогики, и я вижу в работах Фрейре и Иллича попытки предложить именно такую систему.

Мне кажется, и Иллич, и Фрейре в России неизвестны. При этом книга Фрейре — третья в мире по цитируемости в социальных науках в целом. Она невероятно влиятельна.

Труды Иллича и Фрейре вышли в свет в конце 60-х — начале 70-х годов XX века, когда Латинская Америка, Африка, Юго-Восточная Азия переживали ренессанс марксизма, когда у молодого поколения был запрос на переосмысление образовательных систем в сторону социальной справедливости. Обе книги попали в нерв.

Фрейре родился в семье среднего достатка, но из-за Великой депрессии очень рано столкнулся с бедностью. Он прочувствовал на себе, как средовые ограничения не позволяют человеку развиваться. Потом ему повезло из этого выскочить, и он решил посвятить жизнь созданию решений для несправедливо обделенных.

Фрейре верил в систему. Он служил долгое время чиновником, был региональным министром образования, а закончил жизнь секретарем образования в Сан-Паулу. И всю жизнь он создавал системные решения, институциональные. Фрейре было важно работать с обучением взрослых людей. Для них он создавал методики очень эффективного, быстрого обучения грамотности.

Иллич родился в глубоко католической семье и еще в детстве решил стать священником. Это решение он реализовал достаточно быстро, хотя делал и светскую карьеру. Его мировоззрение не позволило ему принять то, чем католическая церковь стала после войны. Он начал очень остро критиковать все практики сращивания церкви и государства, коррупцию. Достаточно быстро он вошел в оппозицию.

У него было много покровителей внутри церкви, поэтому его не изгнали полностью; он стал точкой несистемного развития церкви — за счет создания свободного университета католических интеллектуалов.

Важно, что он глядел с позиции священника и критиковал скорее, как средневековый теолог критиковал бы современные институты общества. В определенной точке Иллич с Фрейре сошлись и стали очень близкими друзьями. Когда Фрейре грозил расстрел, именно Иллич спас его от репрессий.

«Педагогика угнетенных» суммировала работу, которую Фрейре вел на протяжении 15-20 лет.

Фрейре стартует с того, что в современном обществе существует проблема угнетения. То есть люди стремятся реализовать себя, но в силу того, как



Паулу Фрейре (1921–1997)

Психолог-педагог, теоретик педагогики. Его самая известная книга — «Педагогика угнетенных», один из основополагающих текстов критической педагогики. Впервые была издана в 1968 году.



Иван Иллич (1926–2002)

Богослов, педагог, философ, социальный критик. Придерживался левых взглядов. Изложил свою критику современного образования в книге «Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир» (1971 г.).

работают социальные институты и системы власти, этот процесс для многих в какой-то момент прерывается. Субъект превращается в объект, его заставляют делать то, что он не хочет делать. Он сталкивается с несправедливостью, эксплуатацией, угнетением и даже не понимает этого.

Угнетаемые находятся внутри системы, мыслят ее категориями и даже не понимают, что их угнетают. Чтобы что-то поменять, им нужно понять, что они находятся в несправедливой системе. Выйти из этой ситуации, пытаясь просто уничтожить угнетателей, невозможно. Из-за этого, мне кажется, Фрейре и не полюбили в Советском Союзе. Он четко показывает: уничтожение угнетателей воспроизводит новую систему угнетения. Он говорит: надо убирать сам фактор угнетающих отношений. И это возможно, если мы запускаем подлинный диалог угнетенных и угнетателей.

Все это может звучать очень марксистски, как бы из прошлого. И я специально хочу рассказать об опросе, который ВЦИОМ провел в России в 2021 году. Результаты этого опроса говорят о том, что более 30 % женщин в нашей стране не согласны с утверждением, будто мужчину, неуважительно относящегося к матери его ребенка, нельзя назвать хорошим отцом.

ПОДЛИННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ, ПО ФРЕЙРЕ, ВОЗМОЖНО ТОЛЬКО В ДИАЛОГЕ, КОТОРЫЙ СТРОИТСЯ НА ЛЮБВИ

Эти женщины находятся в позиции угнетенных и принимают системное насилие. Это один из примеров того, как мы можем перенести тему пятидесятилетней давности на абсолютно предметную сегодняшнюю почву. Системное насилие пронизывает наше общество насквозь.

Фрейре говорит о том, что современное образование похоже на банк: учитель вкладывает знания в ученика, тот соглашается, запоминает и воспроизводит. И Фрейре говорит, что как только ученик попадает в эту систему отношений, он тут же оказывается в ситуации дегуманизации. По Фрейре, угнетение начинается, когда ребенок попадает в школу и сталкивается с ее правилами игры. Подлинное образование, по Фрейре, возможно только в диалоге, который строится на любви, скромности и вере.

Угнетенные должны объединяться

Павел Лукша. Фрейре жил в Бразилии, где присутствует много коренных культур. Он видел, как их угнетают и подчиняют, ставят их в ситуацию, когда диалог угнетенных между собой невозможен, направляют их внимание на что угодно, кроме ситуации несправедливости.

Угнетенные должны, опираясь на сострадание, любовь и поддержку, объединяться, но не ради убийства угнетающих, а ради изменения ситуации.

В 2021 году мы с вами, друзья, живем в стране, которая по степени неравенства занимает самое высокое место в мире. Это не обсуждается нигде и никем. Повестка — это проигрыш в Чемпионате мира по футболу, это появление ЛГБТ-семьи в рекламе торговой сети. Это навязанные ситуации, отвлекающие внимание.

Фрейре говорит, что диалог — единственная форма общения, в которой отсутствует подавление одного человека другим. Мне кажется, это главный посыл его работ. Это именно та педагогика, к которой мы можем стремиться.

С одной стороны, Фрейре в своей книге постоянно использует слово «освобождение» в марксистском смысле, с другой — в смысле почти буддистском. В итоге он говорит, что для подлинного освобождения от угнетения мы должны осознавать как устроен мир, развивать свою способность взаимодействия с реальностью и позитивно влиять на нее.

Иллич говорит, что в современном обществе нас окружают упакованные институты и субинституты, заменяющие собой подлинную жизнь, и мы к ним привыкли за много десятилетий, но уже сомневаемся в них.

Если Фрейре смотрит на отношения «учитель – ученик», то Иллич смотрит на школу, как на систему, в которой ученики потребляют упакованное знание и постепенно теряют подлинный контакт с жизнью.

Иллич говорит, что школа предлагает обществу новую религию надежды: хорошо учись — и будешь успешным. Эта надежда для многих оказывается ложной. Также он говорит, что система образования производит товар и навязывает его ученикам. У них нет выбора. Молодые люди готовы подчиниться любому внешнему планированию.

Иллич поднимает вопрос: зачем вообще нужна школа? Способность учиться присуща человеку изначально, принадлежит ему. Она находится в самом человеке, и он, взаимодействуя со средой, может эту способность реализовывать.

С одной стороны, Иллич критикует медицину, школу, технологические корпорации, говорит, что это манипулятивные институты, которые не интересуются тем, что нужно человеку.

С другой стороны, Иллич признает, что институты нужны — правильные институты, которые поддерживают общинность, улучшают качество жизни. Например, общества анонимных алкоголиков помогают людям преодолевать зависимость. Эти институты позволяют человеку выбирать, участвовать в них или не участвовать. Но многие подобные институты слабы. Единственное, что мы можем с этим сделать, — научиться создавать технологии, которые помогут нам вернуть сообщество, общинность.

Иллич смотрит на образование и спрашивает: а что у нас есть? У нас есть традиционная школа, вкладывающая в детей стандартные пакеты знаний. Технологии увеличивают зависимость учащихся от этих пакетов. Что можно этому противопоставить? Совершенно другую модель доступа к знанию, которая строится вокруг подлинного интереса и запроса учащегося. Это модель образовательных сетей, дающих возможность доступа к владельцам навыков или знаний, которые по запросу учат тому, что нужно.



СЕЙЧАС ЧЕЛОВЕЧЕСТВО ВЫБИРАЕТ: СИСТЕМНАЯ СВОБОДА ИЛИ СИСТЕМНОЕ ПОРАБОЩЕНИЕ?

Новая справедливость

Павел Лукша. Мы должны понять, что дело не только в содержании программ или в форматах, дело в системе отношений внутри образовательных институтов. И Фрейре, и Иллич подчеркивают: ни учителя, ни ученики не понимают, что с ними происходит. Поэтому Фрейре говорит о необходимости развития сознания. Сам язык, по Илличу, является одним из способов подчинения манипуляциям. Он не позволяет увидеть то, что на самом деле происходит. А путь освобождения состоит в том, чтобы увидеть ситуацию и запустить системные изменения. А они требуют иной педагогики и иных систем поддержки обучения и познания.

В 2021 году мы вдруг обнаруживаем вокруг себя невероятный уровень неравенства. Поэтому тексты левых авторов того времени, в том числе радикальных, типа Ленина и Троцкого, сейчас читаются очень свежо.

Борьба за новую справедливость, если вы видите, какие лозунги взмывают над Капитолием в США, это, честно говоря, повестка 2020-х. И она не только про бедность, она про инклюзию, про расовое и гендерное неравенство и многое-многое другое. При этом cancel culture — это ровно то, от чего Фрейре предостерегал: угнетенные начинают воспроизводить институты угнетения, свергая угнетателей. Именно это нужно преодолевать диалогом. Я думаю, в 2020–2030-е годы с этим будут работать во всем мире. Я думаю, и мы в России не сможем избежать этого вопроса. И, возможно, педагогика должна поставить этот вопрос прямо сейчас и заниматься им. Нельзя прятаться от него, потому что он является одним из самых болезненных для России.

Еще раз о том, почему тексты Фрейре и Иллича крайне важны. Потому что сейчас человечество выбирает: системная свобода или системное порабощение? Педагогика не может находиться в стороне от этих процессов. Выбор во многом зависит от того, насколько некритично люди воспринимают манипуляции, подчинение и свою внутреннюю несвободу. И поэтому мне кажется, что если сейчас мы не ставим задачи освобождения, создания ученикоориентированных систем, то отказываемся делать ставку на будущее.

Школа выравнивания



Исак Давидович ФРУМИН

д. пед. н., научный руководитель Института образования НИУ ВШЭ

Исак Фрумин. Иллич и Фрейре действительно по-новому посмотрели на школу. Их работы не могли появиться вне контекста неомарксистских работ и в целом критического направления мировой социальной науки. Иллич переживает по поводу самых острых язв социального неравенства, по поводу бедности.

Надо признать, что в XXI веке популярность критической педагогики стала снижаться. В том числе и потому, что были достигнуты огромные успехи. Эта педагогическая линия проникла в школы и ведущие университеты мира и сыграла колоссальную роль в преодолении феноменов неравенства. Пусть педагогика угнетенных в том смысле, о котором писал Фрейре, полностью не реализовалась, но мы, безусловно, видим сейчас совершенно другой уровень толерантности по отношению к угнетенным до этого меньшинствам. Мы видим сознательное отношение к социальному неравенству и к социальной мобильности как к проблеме.

И в этом заключается колоссальная заслуга Фрейре и Иллича. В Великобритании, в Германии, в Австралии, в Испании важнейшей заботой почти каждого директора массовой школы является помощь детям из социально слабых, культурно депривированных групп, детям, испытывающим эффект стеклянного потолка, когда возможность как будто бы есть, а на самом деле ее нет. В их рейтинге озабоченности из 10 пунктов социальная мобильность находится на втором месте после безопасности. У российских директоров она находится на 10 месте.

Вспомним, что советская школа была школой победившего равенства, или, если угодно, насильственного выравнивания. Именно большевики были проводниками положительной дискриминации. И поэтому в нашей педагогической культуре не сформировалось как раз «этого чутья, этого внимания к крестьянским детям», которое было у Толстого, замечу. Оно позволяло бы нам быть настолько же чувствительными, как наши западные коллеги. Потому что мы привыкли, что равенство обеспечено системой. И в этом смысле тексты Иллича и Фрейре очень актуальны.

Фрейре придавал исключительную важность государственным школам. Он был горячим противником частного образования и сторонником общедоступного образования. Но он считал, и это важно, что освобождающий потенциал состоит в осознанном, в том, что человек понимает. У нас социологи обнаружили, что дети из малообеспеченных и культурно депривированных семей не видят социальных барьеров. Они не понимают, что у них есть дефициты по сравнению с более обеспеченными сверстниками.

Конечно, в этих работах мне страшно не хватает возрастной психологии. Они написаны так, будто бы речь идет не о детях, а о взрослых людях.

Учитель как наставник



Виктор Стефанович БАСЮК

д. псих. н., профессор РАО, декан педагогического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова

Виктор Басюк. Я думаю, если бы мы с вами организовали подобное обсуждение в 2018 году, не пережив пандемию, отношение к текстам было бы иным. Мы тогда не понимали важности дистанционного обучения и других технологий, которые существовали, но школами не использовались.

Мне не хватило психологических подходов в обсуждаемых сегодня текстах. Потому что в моем понимании все-таки школа — это в первую очередь социальный институт, который помогает социализироваться ребенку, вышедшему во внешний мир. Мне кажется, стандарты, которые мы сейчас имеем, гораздо прогрессивнее. В их основе лежит все-таки личностное развитие ребенка.

Иллич заявляет, что все дети желают учиться, но так ли это на самом деле? Сегодня основная задача начальных ступеней



«Чтобы превозмочь ситуацию угнетения, люди должны в первую очередь критически оценить ее причины, чтобы через преобразующие действия создать новую ситуацию, в которой станет возможным движение на пути к всеобъемлющей человечности»

Паулу Фрейре «Педагогика угнетенных»

обучения как раз заключается в формировании мотивации школьников.

На мой взгляд, конечно, достаточно современным является отношение Иллича к роли учителя. Он рассматривает учителя как наставника, который не только дает знания, но и помогает определиться в жизни. Единственное, я бы, наверное, исходя из современных реалий, применял бы термин «посредничество».

Медленные профессии



Елена Ивановна КАЗАКОВА

д. пед. н., директор Института педагогики СПбГУ, профессор кафедры педагогики, член-корреспондент РАО

Елена Казакова. Я буду утверждать, что чтение этих книг не очень актуально.

Первый тезис. Процитирую дословно Марка Латаша: «Способность к обучению является продуктом не эволюции, а скорее цивилизации». И отсюда следует вот эта странная польза института. Потому что целый ряд исследований показывает, что для человека очень важен его собственный опыт обучения и его социальное окружение, вне которого он не существует и не воспринимает этот мир. И, мне кажется, это очень важно.

Второй тезис. Мне кажется, что потенциал критической педагогики в некоторой степени себя исчерпал. Потому что в сегодняшнем российском обществе вызывает очень сильное отторжение, когда что-то критикуется, но не предлагается реального решения.

Третий тезис. Мы игнорируем одну очень важную функцию, которую несет сегодняшняя школа. Это функция, простите, социального присмотра. Сегодняшние дети не могут оказаться вне того или иного института, в том числе из соображений безопасности. Сегодняшняя семья не может одновременно и присматривать за своим ребенком, и учить его.

Я, наверное, с упорством, достойным лучшего применения, все время цитирую закон от 11 октября 2020 года, когда оба министерства совместным приказом разрешили трансфер образовательных результатов и образовательных достижений. Мы с этого момента начали анализировать, сколько семей и педагогов готовы воспользоваться этой возможностью.

Оказалось, что только 2-3 % родителей готовы подхватить эту практику. И, конечно, она очень тяжело воспринимается нашими педагогами. В этом плане я бы хотела обратить внимание на крайнюю некомпетентность родителей. Мы за последние 20-30 лет «породили» родительство, которое обладает определенной агрессивной позицией, ощущением, что у него очень много прав, но очень плохо понимает свои обязанности. И, в частности, обязанность быть образованным, для того чтобы помочь стать образованным своему собственному ребенку.

Еще одна критическая тенденция, связанная со сложными и простыми культурами. Я, как большой фанат всего того, что делает Павел Лукша, очень часто рассказываю про быстрые смены профессий. Однако недавно я услышала от нескольких серьезных технологических корпораций: «Какая быстрая смена профессий? Нам, для того чтобы хоть чего-то достигнуть, надо как минимум 15-20 лет учить человека! У нас длинные профессии. У нас сложная культура, сложные знания. Они требуют очень серьезной подготовки. Частые смены, модульный подход, пошаговые движения разбиваются об эту профессиональную некомпетентность». И не учитывать этот тезис было бы достаточно странно.

Я хотела бы поддержать следующие тезисы, озвученные Павлом: «Наша абсолютизация стандартов не имеет никакого реального отношения к изменению педагогических практик» и «Современное онлайн-образование, которое строится в логике угнетенных, в логике, сфокусированной на учителе, а не на ученике как самообразующемся существе, обречено на провал».

Конвивиальность и «Пир»



Александр Григорьевич БЕРМУС

д. пед. н., профессор, зав. кафедрой образования и педагогических наук Южного федерального университета

Александр Бермус. То, что было заявлено в качестве темы обсуждения, вполне логично укладывается в ту последовательность сюжетов и событий, которые мы наблюдаем. На первом этапе Ушинский ознаменовал собою зарю модерна, когда критиковался некий традиционный уклад, утверждался принцип научности. Второй этап — это зрелый модерн, это Выготский, это идея переосмысления классической науки и формирования нового корпуса текстов. И наконец, Иллич и Фрейре — это, конечно, этап завершения, когда сама наука, сами научные практики, сами модернистские практики государственного управления становятся тормозом для развития.

Каждая из критик Иллича формирует некий интеллектуальный запрос на переосмысление образовательной теории в частности и нашего сознания в целом. В частности, критико-социальная система имплицитно сталкивается с вопросом о соотношении экспертного, научного и обыденного знания. Если мы говорим о высоком модерне, если мы говорим о Выготском, то здесь однозначно научное знание преобладает над обыденным.

Введенное Илличем понятие «конвивиальность» очень трудно переводится на русский язык. Дело в том, что в истории европейской культуры есть целое произведение, которое именно так и озаглавлено — «Convivio», что обычно переводится как «Пир». Вся европейская классическая философия начинается с «Пира», только уже не дантовского, а платоновского. Если мы сюда добавим «Тайную вечерю» как некий метафорический знак для основания христианской традиции, то поймем, что вопрошание Иллича затрагивает глубинные основы нашего европейского кода восприятия мира.

Также мне представляется важным возвращение к Выготскому, проблематизация натурального и инструментализации. Начиная с Выготского инструментализация и опосредствование выступают как однозначно позитивный факт, но Иллич ставит над этим знак вопроса.

Задача рождает орган



Александр Григорьевич АСМОЛОВ

д. псих. н., профессор, директор Школы антропологии будущего РАНХиГС.

Александр Асмолов. Все-таки и Коменский, и Ушинский, и Выготский стояли на позициях анализа образования от ребенка, от его ощущения мира. У Фрейре и Иллича нет ребенка, но есть некоторый социальный концепт, от которого разворачиваются те или иные суждения.

По поводу институционального анализа. Он предполагает, по меньшей мере, анализ и традиций, и регуляторов, и регулирующих норм. Вот анализ традиций мы встречаем и у Иллича, и у Фрейре, а анализ норм и регуляторов — нет. Хотя те страны, примеры из которых они описывают, имеют фиксации куррикулумов национальных учебных планов, стандартов. И

ИЛЛИЧ ГОВОРИТ, ЧТО ШКОЛА ПРЕДЛАГАЕТ ОБЩЕСТВУ НОВУЮ РЕЛИГИЮ НАДЕЖДЫ: ХОРОШО УЧИСЬ — И БУДЕШЬ УСПЕШНЫМ

это та реальность, которую нельзя игнорировать. Если в эту сторону ничего не сказать, то единственная возможность изменить ситуацию — это просто сломать нормы и посмотреть, что вырастет.

В обеих работах обсуждается устройство общества, и людям это куда интереснее, чем анализировать институты. И с этой точки зрения данные работы имеют смысл, но мне кажется, что их следует обсуждать в широкой цепочке работ об изменении образования, где они занимают свое определенное место. Поэтому я бы их рассматривал как одно из мировоззрений, которое в целом дополняет мозаичную ситуацию представления об образовании.

Далее. Мы работаем, как говорил Андрей Вознесенский, в логике «миров и антимиров». Мне кажется важным то, что говорил Павел. Я цитирую его и хочу, чтобы он был услышан: «Обсуждение Иллича, обсуждение других подходов — это предложение не общих путей развития, а эволюционных вариантов». Ценностный дух этих вариантов передан в работе Эммануэля Левинаса, учителя Фрейре и Иллича. Эта книга называется «Время и другой. Гуманизм другого человека».

Бахтин, Бубер, Левинас... Без критической педагогики мы никуда не двинемся. Любой диалог — это уже критическое мышление и карнавал смены позиции. Исак Фрумин сказал очень важную вещь: «Советская школа была школой победившего равенства, или, если угодно, насильственного выравнивания».

Институты не поспевают за цивилизацией, мозг не поспевает за психикой, органы не успевают за задачами, задача рождает орган. То, что сегодня звучало благодаря рефлексии идей Иллича, это в буквальном смысле доказательство того, что задача рождает орган и что преадаптация опережает институты. Сегодня для меня наш семинар — это триумф идей преадаптации, которые опережают существующие на данный момент актуальные нормы и морфологические структуры.

И поэтому наши авторы говорят нам: «Задумайтесь о сложности, задумайтесь о том, что в мире сложностей и разнообразия именно избыточность дает нам возможность преадаптивного развития мира». Поэтому здесь и сегодня мы говорим именно о сложном мире, идеи сложности культуры для нас важны.

Казалось бы, две обсуждаемые сегодня работы посвящены институтам. Можно ли относиться к их обсуждению с точки зрения институционального анализа? На мой взгляд, нет, но такого рода работы чрезвычайно полезны, мне кажется, по двум основаниям. Они задают проблематизацию и дух той нормы, на которой может строиться институт.

Мне кажется, мы должны избавиться от иллюзий, что интеллектуалы сегодня могут влиять на развитие системы образования как института. Интеллектуалы оказались отрезаны от нормирования и регулирования системы. Неизвестно, хорошо это или плохо. Пока мы не перережем пуповину, которая связывает нас с архаичными институтами, будут идти бесконечные дискуссии о стандартах. Мне кажется, что дальше нужно двигаться исходя из того, что интеллектуальное сообщество отрезано от развития той системы, которая существует.

«A SOCIETY WITHOUT SCHOOLS?» Rereading Paula Freire and Ivan Ilyich

Alexander G. ASMOLOV.
Doctor of Psychology, Professor, Director of the School of Anthropology of the Future of the RANEPA.

Alexander I. ADAMSKY.
Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor of Philosophy, Professor, Rector of the Institute of Problems of Educational Policy «Eureka».

Pavel O. LUKSHA.
Founder of the Global Education Futures initiative, Professor of Practice at the Moscow School of Management SKOLKOVO.

Isak D. FROUMIN.
Doctor of Pedagogical Sciences, Scientific Director of the HSE Institute of Education.

Viktor S. BASYUK.
Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Pedagogical Faculty of Lomonosov Moscow State University.

Alexander G. BERMUS.
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences of the Southern Federal University.

Elena I. KAZAKOVA.
Doctor of Pedagogical Sciences, Director of the Institute of Pedagogy of St. Petersburg State University, Professor of the Department of Pedagogy.

Abstract

The article presents fragments of an expert discussion held at one of the meetings of the academic club «Norm and Activity». The topic of the seminar was «A society without schools?». Pavel Luksha, Professor of Practice at the Moscow School of Management SKOLKOVO, presented a report on the books: «Deschooling Society» by Ivan Illich and «Pedagogy of the Oppressed» by Paulo Freire.

Keywords Paulo Freire, Ivan Ilyich, pedagogy of the oppressed, critical pedagogy, educational institutions, preadaptive development, neo-Marxism, critical consciousness, anti-repressive education.

12 ЭТЮДОВ О РАЦИОНАЛЬНОСТИ

Заметки на полях «Пропорциональности и современного мира» Ивана Иллича

Александр Бермус

АННОТАЦИЯ В статье анализируется ряд философских и методологических проблем современного образования в контексте идей Ивана Иллича, сформулированных им в труде «Пропорциональность и современный мир». Основой статьи послужила дискуссия в рамках цикла «Перечитывая классиков» в экспертном клубе «Норма и деятельность» (под руководством А. И. Адамского, А. Г. Асмолова и И. М. Реморенко).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Иван Иллич, «Пропорциональность и современный мир», гетерохрония, феномен понимания, постсовременность, рациональность.

DOI 10.22394/2078-838X-2021-3-24-36

Этюд № 1. Интродукция

Александр Григорьевич БЕРМУС

д. пед. н., профессор, зав. кафедрой образования и педагогических наук Южного федерального университета
(344038, РФ, Ростов-на-Дону, пр. Нагибина, 13).
E-mail: bermus@sfedu.ru

Одна из самых серьезных и практически неразрешимых духовных проблем современного человечества заключается в отсутствии адекватного и современного ***жанра*** понимания.

Едва ли стоит здесь упоминать тексты немецкой классической философии, где на нескольких сотнях страниц излагается некая универсальная философская конструкция. Вероятно, «Бытие и время» М. Хайдеггера осталось завершением огромной традиции тяжеловесных изданий, предназначенных для длительного чтения-осмысления, — традиции, в значительной степени отвергнутой и преодоленной самим Хайдеггером.

Пытаясь избежать как непродуктивных восторгов по поводу расцвета коммуникации в социальных сетях, так и выражения недовольства ими, рискнем предположить, что обмен постами также малопригоден как для философского диалога, так и (в еще большей степени) для осмысления происходящего.

Однако выскажем предположение, что дефицит не только *понимания*, но и самой *возможности понимания и продолжения* философско-образовательной традиции стал первопричиной появления цикла «Перечитывая классиков» в экспертном клубе «Норма и деятельность» (под руководством А. И. Адамского, А. Г. Асмолова и И. М. Реморенко).

На сегодняшний день прошло три заседания. Первое из них было посвящено книге К. Д. Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии». В центре второго находилась отечественная традиция теории развивающего обучения, представленная Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным и В. В. Давыдовым. На третьем обсуждались идеи «общества без школ» Паулу Фрейре и Ивана Иллича.

Каждый желающий может без труда ознакомиться с видеозаписями обсуждений, но кажущаяся доступность всех произошедших (и, добавим, предстоящих) обсуждений содержит огромную триединую проблему ***понимания*** сказанного.

Во-первых, мы вынуждены задаться вопросом о природе и сущности феномена понимания. Едва ли акт прочтения и даже конспектирования основных идей кого бы то ни было представляет собой какую-то значимую проблему, тем более требующую обсуждения. Но в этой же связи возникает вопрос: является ли чтение и даже экспликация основных идей *актом понимания*? Что, по большому счету, отличает ситуацию понимания от «полного и объективного представления основных идей и подходов», за которое на экзамене по истории педагогики или философии можно получить заслуженную «пятерку»?

Во-вторых, нам придется различать три формы (или скорее модальности) понимания:

1) предпонимание, или понимание ante rem, которое возникает у каждого из докладчиков (равно как и у любого из участников дискуссии) на этапе предварительного (пусть даже повторного) прочтения текстов в процессе подготовки к встрече;

2) понимание «изнутри обсуждения», in rem (то понимание, которое возникает и трансформируется у каждого участника в процессе диалога);

3) понимание post rem, которое является результатом по большей части индивидуальной рефлексии и синтеза всего сказанного, включающего дополнительное чтение текстов и т. д.

В-третьих, каковы итоги/последствия опыта понимания? Что является его «сухим остатком», «неуничтожимым результатом» — или, как это принято обозначать в последние годы, каковы challenge and message, брошенные нам? Эти заключительные вопросы, по сути, представляют собой возвращение к вопросу первому.

Мы попытаемся дать ответы, двигаясь в пространстве «Десяти критик» Ивана Иллича под общим заголовком «Пропорциональность и современный мир».

Но перед тем как начать это путешествие, сделаем несколько предварительных методологических замечаний.

В первую очередь мы должны сказать несколько слов для обоснования жанра этюда. Именно это понятие сохраняет необходимую многозначность и многосмысленность, соединяя в себе и элементы учения (как известно, французское слово l'étude в переводе на русский язык как раз и означает «учение»). Этюдом в изобразительном искусстве называется подготовительный набросок для будущего произведения. Не менее важен и смысл этюда как небольшого музыкального произведения, с помощью которого исполнитель оттачивает технику. Именно в этом триединстве учебной задачи, прообраза новации и технического навыка нам видится смысл наших «этюдов», отличающихся от более традиционных жанров статейного или монографического изложения.

Нам представляется также необходимым отметить, что основой для большинства этюдов будут для нас тезисы, извлеченные из текстов И. Иллича. Разумеется, в силу выбранного нами жанра рассуждений мы никоим образом не претендуем на глубокое погружение в каждый из тезисов, но готовы использовать их в качестве отправной точки для процесса понимания, конструирования и реконструкции наших собственных позиций и, в конечном счете, формулировки перспективных задач для исследовательского мышления.

И еще. Мы исходили из того, что все обсуждаемые тексты есть результаты рационального мышления, осуществляющегося на «границах бытия». В отличие от распространенных в последние годы критических и даже нигилистических оценок рациональности, мы исходим из понимания мышления не как абстрактной машины формулировки стереотипных ответов, но как критического возобновления мышления. Разумеется, мы отдаем себе отчет и в опасности формализации и омертвления рационального мышления (как, впрочем, и любой другой практики!). В то же время мы не склонны пренебрегать многократно цитированным фрагментом из гимна «Патмос», принадлежащего перу Иоганна Фридриха Гёльдерлина: «Но где Опасность, там вырастает Спасительное» («Wo aber Gefahr ist, wächst / Das Rettende auch»). Угроза коррумпирования и распада рациональности не должна быть поводом к ее отвержению; но она есть требование более внимательного и осмотрительного отношения к мышлению в бытии.

ОСОБЕННОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ ЭКСПЕРТОКРАТИИ ЗАКЛЮЧАЕТСЯ В ПРИНЦИПИАЛЬНОМ ОТКАЗЕ ОТ «НАСЛЕДНОГО ЗНАНИЯ»

Этюд № 2. Критика политической системы

И. Иллич пишет: *«Один из способов определить конец эпохи состоит в том, чтобы дать ей подходящее название. Я предлагаю назвать это время эпохой недееспособности под властью экспертов. Об эпохе экспертов будут вспоминать как о времени, когда политика пришла в упадок, потому что ведомые интеллектуалами избиратели передали технократам всю полноту власти регулировать законодательно потребности, признали за ними авторитетное право решать, кому что нужно, и обеспечили им монополию на средства, с помощью которых они предполагали удовлетворять эти потребности».*

Вопрос об экспертах и «экспертократии» есть, в конечном счете, вопрос об Истине и ее репрезентации в человеческой истории и жизни. Большинство традиционных культур базируются на некотором Откровении, будь то Тора, Новый Завет или Коран, которые являют собой абсолютный источник мудрости, открытый человеку. Соответственно, место наивысшего авторитета в этой системе знаний всегда вакантно — это сам Бог, находящийся за пределами любых человеческих представлений и идей. С течением времени и по мере усложнения жизни возникает довольно сложная система религиозных авторитетов, каждый из которых обладает определенным статусом и «сферой компетенции», но отправной точкой все равно остается авторитет Писания.

Существует иная, во многом противоположная система авторитетов, которая является основой любого ремесла. В ней в каждом деле с течением времени обнаруживаются наиболее производительные мастера, достигающие наивысших результатов. Постепенно эти успешные ремесленники приобретают дополнительные маркеры своего статуса, становясь хозяевами мастерских, приобретая учеников и последователей, обнаруживая и тщательно сохраняя найденные или перенятые у кого-то секреты.

Однако и в первом, и во втором случае особое качество понимания предполагает приобретение авторитета «изнутри»: из многолетнего, накапливающегося в поколениях опыта молитвы, учения или успешной деятельности.

Особенность современной экспертократии заключается в принципиальном отказе от «наследного знания» и фундаментальной связки между достижениями в профессиональном сообществе и общественным признанием. В эпоху СМИ и интернета приобретение общественного признания оказывается в гораздо большей степени связано с иными механизмами, чем профессиональная деятельность и развитие, и является производной от медийных технологий (условно говоря, частоты появления в новостях). И именно здесь обнаруживается фундаментальная проблема экспертократии: носитель «медийного имиджа» оказывается заложником тех внешних сил и технологий, которые обеспечили его возвышение, при этом отсутствие внутреннего признания в своей профессиональной и культурной традиции делает его продуктивное действие невозможным.

Этюд № 3. Критика технологий

И. Иллич пишет: *«Общество, где современные инструменты стоят на службе у интегрированной в местное сообщество (community) личности, а не у конгломерата специалистов, мы можем назвать convivial society... Когда человек получает удовольствие от такого использования инструмента, я называю его знающим чувство меры. Он понимает то, что по-испански называется la conviviencia, т. е. участие в своем ближнем. Здравомыслие является элементом добродетели, выходящей за его пределы и его включающей: это радость (jucunditas), эмпатия, дружба».*

С первого взгляда кажется, что здесь И. Иллич продолжает ту же логику, что и в предыдущем тезисе: наивысшей ценностью оказывается

УВЕЛИЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ МОЖЕТ СДЕЛАТЬ ОБЩЕСТВО БОЛЕЕ ЧЕЛОВЕЧНЫМ, НО ТОЛЬКО ЕСЛИ СОКРАТИТСЯ РАЗРЫВ ВО ВЛАСТНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ, ОТДЕЛЯЮЩИЙ СЕГОДНЯ НЕМНОГИХ ОТ БОЛЬШИНСТВА

не внешняя экспертная позиция, сформированная медийными технологиями, но внутренняя причастность, «сожительственность» (так можно было бы перевести испанское слово «la convivencia») человека с его ближними, проявляющаяся и в радости, и в горе.

Однако по некотором размышлении в сказанном обнаруживается еще ряд смыслов, дополняющих социально-политическую трактовку тезиса — религиозно-философскими обертонами. В действительности слово convivio означает не только «сожительствование», но еще и «пир». Более того, именно так называется одно из фундаментальных сочинений Данте Алигьери. Это один из текстов, давших начало современной итальянской (и, шире, европейской) культуре.

Но как только мы произносим слово «пир», мы вынуждены обратиться к гораздо более известному «Пиру», с которого начинается европейская философская и культурная традиция, а именно к «Пиру» (Symposium) Платона.

Возникшее напряжение между базовым текстом античной философии и текстом эпохи Возрождения заставляет нас обратиться еще и к поиску дополнительного основания, которое бы позволило связать эти тексты, отстоящие друг от друга почти на два тысячелетия и при этом являющиеся отправными точками для двух различных традиций. И этот текст находится: это «Тайная Вечеря», которая становится смысловым центром христианского богослужения; как сказано в Евангелии, «Ибо Плоть Моя истинно есть пища, и Кровь Моя истинно есть питие» (Ин. 6:55).

Мы можем, наконец, вспомнить и то, что внутренним основанием «Тайной Вечери» является Пасхальный Седер, установленная ежегодная пасхальная трапеза в иудаизме, смыслы которой пронизывают все события еврейской жизни вплоть до «Шулхан Аруха» (дословно переводится как «накрытый стол») — наиболее полного свода законов, регулирующих все стороны жизни евреев.

Из этой точки мы оказываемся в состоянии узреть и соотнести четыре разные духовные перспективы, видимые каждым из сообществ, сидящих за своими столами и вкушающих свои «хлеб» и «вино». Но это же позволяет задаться и более общим вопросом: нет ли в состоянии «раздельных пиров» некоторого вызова и потребности «сдвинуть столы» и попытаться понять и соотнести разные перспективы в некотором едином духовном и историческом контексте? Нет ли в нынешнем культурном и духовном кризисе неявного указания на то, что диалог будущего — это диалог духовных и культурных традиций, тем более необходимый, что многие из ключей, отпирающих проблемы каждой из них, находятся «на другой стороне» (подобно тому, как ключи от Храма Гроба Господня принадлежат мусульманам)?

Этюд № 4. Критика орудийного опосредствования

И. Иллич: *«Увеличение социальной мобильности может сделать общество более человечным, но только если в то же самое время сократится разрыв во властных возможностях, отделяющий сегодня немногих от большинства. Наконец, рост темпов обновления ценен только тогда, когда вместе с ними растет укорененность в традиции, полнота смыслов и безопасность. Орудие может выйти из-под контроля человека, стать сначала его хозяином, а потом и палачом. Орудия могут поработить людей скорее, чем те ожидают: плуг делает человека не только хозяином цветущих полей, но и беженцем от пыльных бурь. Месть природы приносит детей, менее пригодных для жизни, чем их отцы, и они приходят в мир, менее пригодный для них».*

...Помимо того, что Вторая мировая война стала самой разрушительной и кровопролитной за всю историю человечества, она проложила в сфере человеческого знания и веры огромные, смыслоразличительные разломы. И один из них – отношение к технике и техническому (орудийному) опосредствованию. Если мы обратимся к трудам Л. С. Выготского и его идее «культурного опосредствования», то одной из фундаментальных целей любого процесса обучения является трансформация «натуральных» психических функций в «культурные», «низших» – в «высшие». При этом статус «культурных функций» априорно выше, чем статус «природных», и никаких сомнений в оправданности и осмысленности подобной трансформации не возникает.

Однако после окончания Второй мировой войны в общей логике критики всего социально-политического уклада, приведшего к величайшей трагедии в истории человечества, происходит

проблематизация техники и технологий. При этом критика технологии оказывается общим местом как левых (Теодор Адорно, Макс Хоркхаймер, Герберт Маркузе), так и правых мыслителей (Мартин Хайдеггер, Лео Штраус). Одновременно развивается экологическая критика индустриализма, укореняются идеи и модели «устойчивого развития», предполагающие гармонизацию природного и культурного начал.

Таким образом, вопрос «природного» (натурального) или «культурного» (инструментального) предстает в качестве сложного двуединства. Ни «природа», ни «культура» не даны нам в своем изначальном и неизменном облике; вся человеческая действительность предстает в виде динамического целого, в котором соотношения подвижны и неуниверсальны. Соответственно, любая односторонность, будь то технизация или технологизация без органического развития (в той же мере, в какой и сознательный отказ от технологий в пользу некоторого мифического «природного» состояния), представляются опасными фантазиями. Применительно к сюжетам человеческого развития главный вопрос заключается не в том, сможем ли мы посредством тех или иных ухищрений интенсифицировать развитие отдельных культурных (как правило, интеллектуальных) функций, но в возможности гармонизации человеческого бытия, предотвращения его саморазрушения и разрушающего влияния на мир.

Этюд № 5. Критика «повышения эффективности» деятельности и «снижения непроизводительных затрат»

И. Иллич: *«Самой значительной привилегией высокого социального статуса сегодня могла бы быть, без сомнения, свобода полезной безработицы, все менее доступная огромному большинству населения... В будущем качество общества и его культуры будет зависеть от статуса его «безработных»: будут ли они продуктивными гражданами своего государства? Ясно, о каком решении или кризисе идет речь. Прогрессирующее индустриальное общество может стать предпринимательским картелем, трудно хромающим вслед за мечтой 1960-х гг. к «рационализированной» системе распределения между гражданами обесценивающихся товаров и безрадостных рабочих мест, ко все большей стандартизации потребления и обессмысливанию труда... Несомненно, возможен и противоположный вариант, а именно современное общество, где обманутые работающие организуются и защищают человеческую привилегию свободно избирать себе полезное занятие вне производства товаров. Но возможность подобной общественной альтернативы опять-таки зависит от способности простого человека отнестись к претензии экспертов на управление его потребностями по-новому — рационально и скептически».*

Проблема, о которой здесь говорит И. Иллич, одна из самых многогранных и многослойных: чаще всего на первый план выдвигаются ее социально-экономические аспекты — повышение производительности труда, сокращение издержек, политика занятости, введение безусловного базового дохода. Не менее часто обсуждаются культурно-политические аспекты: засилье массовой культуры, внушаемость и нерефлексивность массового сознания. Гораздо реже обсуждаются внутренние, экзистенциальные основания и условия существования современного человека и человечества, вопросы достоинства, смысла жизни, страдания и т. д.

Очевидно и то, что совершенно непредставимый еще сто-двести лет назад рост технологий в последние несколько десятилетий перевел подавляющее большинство проблем экономики из сферы «натурального» недостатка в область социального управления. Нет сомнений, что накопленных у 20-30 ведущих стран мира ресурсов и технологий хватило бы для решения подавляющего большинства социально-экономических проблем всего мира в обозримой перспективе; их нерешенность является следствием не физической неспособности к их преодолению, но неготовности мира к политико-экономическим, ресурсным, демографическим последствиям подобного решения.

Особую остроту и жизненность этим проблемам придала пандемия COVID-19. В ее контексте проблемы, ранее считавшиеся теоретическими (например, кто должен пользоваться приоритетом в получении экстренной медицинской помощи; каковы обязательства государства по поддержке граждан в условиях установленных им самим ограничений; вправе ли государство принуждать человека к вакцинации, и др.), стали частью повседневности.

Несомненно, каждая политическая сила интерпретирует каждую из этих проблем и всю их совокупность, исходя из политических интересов, вокруг которых она была сформирована. И. Иллич предлагает крайне важный способ их понимания, основанный на фундаментальной идее достоинства и прав человека. Мы можем с грустью констатировать, что в той же мере, в которой права человека считаются неотъемлемым атрибутом его социального бытия в одних странах, в других само обсуждение этой проблемы оказывается как минимум нежелательным, а как максимум — преступным. Между тем, вопрос заключен в том, что в современном мире идея прав и свобод человека оказалась оторванной от фундаментального вопроса о человеческом достоинстве и во многом утратила глубину рефлексии.

МЫ НУЖДАЕМСЯ В НОВОМ ПРОЧТЕНИИ И ПОНИМАНИИ БАЗОВЫХ ФЕНОМЕНОВ: СВОБОДЫ ЧЕЛОВЕКА И ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ВЫБОРА; СПОСОБОВ И СТРАТЕГИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЖИЗНИ

Мы нуждаемся в новом прочтении и понимании базовых феноменов: *свободы человека и человеческого выбора; способов и стратегий человеческой жизни; профессионального и личностного развития;* сущности человеческих отношений и взаимосвязей. И это означает, что не только научно-философская или футурологическая литература должна дать ответ на беспрецедентные по сложности проблемы настоящего и будущего человеческого бытия, но и религиозные традиции прошлого, переживающие в последние десятилетия свой ренессанс, и художественная, и даже детская литература, равно как и дневники и хроники «страшных лет» России и мира.

Этюд № 6. Критика «институционального образования»

И. Иллич пишет: *«Смысл образования заключается в развитии, формировании независимого познания жизни и тесно связан с тем, что накопленные в совместной жизни людей памяти делаются доступными и полезными. Институт образования является для этого центральным элементом. Он предполагает место человека в обществе, где каждый из нас бывает разбужен к жизни удивлением; место встреч, в котором другие люди удивляют меня своей свободой и позволяют мне осознать мою свободу. Если университет хочет оказаться достойным своей традиции, он должен быть таким институтом, чьи цели понимаются как воспитание свободы и чья автономия основывается на доверии, полагаемом общественностью в использовании этой свободы... Наша надежда на спасение лежит в способности удивляться иному. Да не разучимся мы вновь и вновь переживать удивление! Я давно уже решил для себя, до последнего часа моей жизни и в самой смерти все еще надеяться на удивления».*

За этими простыми словами об «удивлении» стоит глубокий вопрос и одновременно раскол в современном мире и культуре: что такое университет и, в более общем смысле, чему служит высшее образование? Наиболее частый и, казалось бы, почти единственный ответ на этот вопрос таков: университет есть специальный институт, обеспечивающий максимально быструю и эффективную социализацию молодежи в области наук и передовых технологий, включение их в инновационные практики и построение индивидуальных карьер.

Если несколько упростить этот ответ, то он сводится к тому, что университет — это место, втягивающее человека в непрерывную гонку за призраками «эффективности» и «качества» и оснащающее его необходимыми для этого умениями и навыками. Очевидно, что подобная интерпретация университета предполагает его максимально полное слияние с крупным бизнесом, включение его во все многообразие эффективных социально-политических практик и приобретение каждым из его членов соответствующего опыта.

Между тем, если мы обратимся к философской традиции понимания университета, у основания которой находились И. Кант, Г. Гегель, братья Гумбольдты, Дж. Ньюмен, Х. Ортега-и-Гассет, М. Хайдеггер и к которой, безусловно, принадлежит и сам И. Иллич, то место университета — это место созидания творческой элиты общества, способной оставаться свободной относительно

любых массовых идеологий и заблуждений эпохи.

Разумеется, ни то, ни другое утверждение не следует воспринимать абсолютно: мэтры социальных технологий не могут быть успешны без осознания границ и условий их действия, равно как и выпускникам элитарных университетов необходимо определенное место в социальной иерархии. В то же время вопрос — в приоритетах, принципах того, что называется университетским образованием: направлено ли оно на развитие человеческой личности и ее духовной свободы либо на формирование высокоэффективных конформистов.

КРИТИКА И. ИЛЛИЧА ЗАТРАГИВАЕТ НЕ ТОЛЬКО ИНСТИТУТЫ ОБРАЗОВАНИЯ, НО И МЕДИЦИНСКУЮ ПРАКТИКУ

И здесь — как нам представляется, ключевым — различием оказывается статус «иного», «несистемного». Если для элитарного университетского образования опыт принятия и познания «иного» является необходимым, то для университета-производства основной тенденцией оказывается погоня за повышением эффективности, сокращением «непродуктивных» затрат и совершенствованием сервисов.

Этюд № 7. Критика «официальной медицины»

И. Иллич: *«Я избрал примером медицину в состоянии, характерном для 1970 г., чтобы поговорить о парадоксальном противоречии целей и средств… Здравоохранение дало мне возможность показать три различные в основе формы контрпродуктивности: техническую, социальную и культурную. Я хотел исследовать в этой книге то, что объединяет медицину с другими институциональными предприятиями: попытку устранить искусство жизни и страдания, заменив их технологией производства удовлетворения. Я писал против перехода, оркестрованного медициной, стремления к здоровью в парадигму некоей мегатехнологии, позволяющей обойтись без Conditio humana (Условий человечности).*

Я оказался прав, сконцентрировавшись на традициях медицинского подхода к искусству страдания как профилактики против тогда еще не вполне распознанной эпидемии системно имманентной биоэтики».

Критика И. Иллича затрагивает не только институты образования, но и медицинскую практику. Тенденция, которая сформировалась в западном обществе еще в 1960–1970-е годы и уже в 1990-е стала наблюдаться в России, заключается в инструментально-технологическом понимании медицинской помощи как сервиса, который оплачивается либо из общественных фондов, либо за счет собственных средств пациента.

Помимо того, что в условиях экономических трудностей подобная модель делает качественную медицинскую помощь недоступной для подавляющего большинства населения, она порождает совершенно иную логику взаимодействия врача и пациента.

Основной целью лечебного учреждения оказывается не здоровье пациента, но максимизация объема предоставленных (и, соответственно, оплаченных) услуг, что приводит к назначению дорогостоящих и ненужных исследований. Большая часть «условно бесплатных» услуг переходит в разряд оплачиваемых самим пациентом, и т. д.

В течение последних десятилетий происходило постепенное усиление напряжений и противоречий в сфере медицинской помощи и политики здравоохранения, но с началом пандемии COVID-19 эти противоречия привели к открытому и очевидному кризису системы здравоохранения.

Прежде всего, выяснилось, что в условиях массовых заболеваний (к сожалению, большинство современных заболеваний как инфекционной, так и неинфекционной природы являются массовыми) сервисная медицина, привыкшая иметь дело с единичными платежеспособными клиентами, оказалась нефункциональной.

Еще больше проблем возникает в связи с массовыми профилактическими мероприятиями, в первую очередь вакцинацией. Действовавший до сих пор контракт о взаимном невмешательстве государства и человека (человек принимает на себя риски, связанные с большинством заболеваний, лечение которых не покрывается из общественных фондов, в обмен на невмешательство государства в его частную жизнь) оказывается разрушенным.

Если говорить более конкретно, то государство начинает активно проводить политику вакцинации в условиях, когда эффективность и безопасность вакцин не гарантирована, однако по-прежнему воздерживается от страхования своей ответственности. При этом индивидуальный результат (вакцинированный человек приобретает иммунитет от заболевания) рассматривается как совершенно не обязательное дополнение к системному эффекту — возникновению популяционного иммунитета, связанного с тем, что не менее 60–70 % населения пройдут вакцинацию.

Подчеркнем еще раз: все возникающие в этой связи «технические проблемы» (включая дефицит вакцин, отсутствие или непризнание сертификатов) в немалой степени связаны с неопределенностью фундаментальных антропологических координат и контекстов, в которых функционирует медицинская помощь, и без переосмысления отношений человека и медицины в XXI веке мы будем сталкиваться со все возрастающим количеством этих проблем.

Этюд № 8. Критика «социальной политики»

И. Иллич: *«Путь к бедности вымощен "технической помощью". В результате двадцати лет международной помощи в развитии сегодня в мире больше, чем когда-либо, людей, чьи жизненные ожидания никогда не смогут быть реализованы. Неосознанное стремление — нереальные "потребности" превращаются в осознанные требования. Наши программы помощи принесли большинству людей "запланированную бедность"».*

Проблема оснований и условий эффективности социальной политики в определенном смысле дополняет базовый треугольник критик, в который входит критика образования и медицины. Действительно, в условиях того, что любое общество характеризуется большим или меньшим расслоением, вопрос о качестве и эффективности социальной помощи есть определяющее основание для различения «справедливых» и «несправедливых» обществ.

При этом И. Иллич фиксирует общую тенденцию, которая возникла во второй половине XX века, а в XXI приобрела характер непреодолимой силы: утверждение различного рода программ поддержки чаще всего приводит не к улучшению, а к ухудшению абсолютного и относительного благосостояния тех, кому эти программы адресованы.

При этом необходимость защиты выделенных средств от «нецелевого использования» предполагает непропорциональное увеличение и усиление бюрократии, в задачу которой входит обеспечение законности и прозрачности всех процедур, но парадоксальным образом приводит лишь к увеличению коррупционности и недоверия.

Однако даже в самом благоприятном случае, когда все предназначенные для социальной помощи средства доходят до получателя, фиксируется странный результат: те, кто их получает, со временем прилагают все меньше усилий для собственного развития и оказываются во все более и более тяжелом и зависимом положении.

За этими, казалось бы, скорее техническими проблемами скрывается одно фундаментальное противоречие, имеющее непосредственное отношение к концепции власти. Вопрос заключается в том, является ли «властью» самодостаточный субъект, обладающий всей полнотой охвата и контроля ресурсов и, соответственно, способный обеспечить любое их перераспределение, или власть — это пространство консолидации общности и формирования ею стратегии и практики развития.

Каждый из вариантов имеет определенные риски и опасности, но очевидно и то, что любая радикализация этого соотношения, связанная с целенаправленным изгнанием «неверного» понимания, чревата нарастанием сложностей, противоречий и распадом той социальной конфигурации, в которой возникла сама идея социальной помощи и поддержки. Вопрос о представительстве тех, кому направлена помощь, проблема их видения и голоса при всех условиях оказывается принципиальным условием эффективности, а криминализация этого участия является наиболее очевидным признаком того, что выстроенная модель становится неэффективной и бессмысленной.

Этюд № 9. Критика «методики научения чтению» и «преподавания литературы»

И. Иллич: *«Гуго… предполагает назидательное обучение как новый идеал, как гражданский долг, в противоположность универсальной учености, как праздному обращению с книгой.*

Разумеется, это еще не те условия, при которых всеобщая обязанность уметь читать и писать стала основополагающим идеалом современного общества. Со временем чтение стало необходимым для апологетического священнописания, для политического памфлетирования, а позже для технологической компетентности. Когда впоследствии, значительно позже, был сформулирован идеал всеобщей грамотности, навык чтения был признан необходимым «для всех»; он был необходим для включения в письменную культуру, являвшую собой противоположность монастырскому образу жизни. От нового определения читателя, начавшего формироваться уже во времена Гуго, оставался один шаг до представления о способности читать как предпосылке гражданского статуса, как это принято в нашем столетии».

Проблема чтения, именно в силу ее значимости для гражданского и правового статуса человека, на протяжении десятилетий оказывается в фокусе образовательной политики. Однако понимание и решение этого вопроса, как правило, дается сугубо техническим образом: как правило, речь идет об обучении чтению с точки зрения выбора оптимальной методики, формирования более или менее общепринятой хрестоматии для чтения на разных уровнях образования, организации и проведении экзаменов. Между тем, И. Иллич задает совершенно иную историко-культурную и культурно-антропологическую перспективу рассмотрения проблемы. В ней проблема чтения есть прежде всего проблема смысла чтения, тех духовных, культурных, социальных условий, которые делают эту практику ценной и востребованной. Расцвет позднесоветской культуры чтения основан на нескольких обстоятельствах, каждое из которых делало чтение ценной культурной практикой. Среди них идеологизация советского строя жизни и одновременно утрата большинством веры в навязанные идеологемы; широкое распространение «толстых журналов»; развитие сети учреждений культурного досуга: библиотек, лекториев, молодежных театров. В этих условиях смысловое, «глубинное чтение» оказывалось не только индивидуальным умением, но ценным социальным навыком. Возобновление этого феномена в современной ситуации представляется крайне маловероятным: большинство факторов, начиная с доминирования визуальных и интерактивных источников знаний и заканчивая избыточностью информации, направлены на снижение общественной ценности чтения. В то же время феномен чтения может достаточно быстро актуализироваться в условиях смены социокультурной парадигмы и даже вследствие тех же самых пандемических ограничений, когда индивидуальное творчество и осмысление исторического опыта внезапно станут массовыми практиками человеческого самоопределения.

Этюд № 10. Критика «экономизма»

И. Иллич: *«У греков было представление о некоем "тоносе". Его можно понимать как "справедливую меру", "разумность" или "соразмерность". Чтобы понять, как сложились эти смысловые категории, надо посмотреть на историю этого слова. Здесь я хотел бы — особенно в свете новых предложений по налогообложению энергоресурсов в США — взглянуть на тонос как на основу для понимания космических отношений в западной мысли; не менее важно оно и для двухтысячелетней традиции осмысления себя и мира. Можно видеть, что если общее благосостояние не основано на тоносе — определенном напряжении, соразмерности между людьми и природой, — идея налогообложения энергоресурсов вместе с другими экономическими альтернативами соскальзывает в адаптивный утилитаризм, системоориентированное техническое управление или дипломатичную болтовню об охране окружающей среды».*

Как и многие проблемы, о которых пишет И. Иллич, одна из самых больших опасностей в решении экономических проблем заключается в их сведении к необходимости технической модернизации. В своем изначальном, античном понимании, экономика (oikos — дом, nomos — закон), равно как и экология (logos — понятие, суждение) представляют собой сущностные знания о месте и предназначении человека в окружающем

ИНСТИТУТЫ НЕ ПОСПЕВАЮТ ЗА ЦИВИЛИЗАЦИЕЙ; МОЗГ НЕ ПОСПЕВАЕТ ЗА ПСИХИКОЙ; ОРГАНЫ НЕ ПОСПЕВАЮТ ЗА ЗАДАЧАМИ

его мире, домостроительных и мироустроительных интенциях, первоначалах человеческого бытия и действия. Любая из сколько-нибудь значимых экономических проблем, будь то высокая дифференциация доходов, рост доли жилищно-коммунальных расходов в семейных бюджетах или недоступность нового жилья, особенно для средне- и малообеспеченных семей, не может быть решена сугубо экономическими мерами в рамках существующей экономической модели. Содержательное решение лежит на путях осмысления того, что есть зарплата и доход современного человека, в аспекте его экономической активности, каковы ценности и приоритеты градостроительной политики; как трансформируются нормативные идеалы жизни и потребления и реальные возможности семей в последние десятилетия. Увеличение налоговой или кредитной нагрузки на существующую экономическую инфраструктуру будет иметь результатом лишь ее ускоренное разрушение, угрожающее не только вовлеченным в нее людям, но и самой политико-экономической модели.

Этюд № 11. Критика «научного сообщества» и «научной коммуникации»

И. Иллич: *«..Как ученый я был сформирован монастырской традицией и толкованием средневековых текстов. Я рано пришел к заключению, что главным условием атмосферы, благоприятствующей независимости мысли, является гостеприимство, проявляемое хозяином: гостеприимство, скрупулезно исключающее как высокомерие, так и подобострастность; гостеприимство, своей простотой побеждающее и страх плагиата, и боязнь впасть в зависимость; гостеприимство, своей открытостью равно исключающее и запуганность, и чинопочитание; гостеприимство, побуждающее гостей проявлять не меньше великодушия, чем требуется от хозяина. Мне всего этого было отпущено немало, вместе со своеобразным ароматом свободного, порой забавного, а порой гротескного сочетания самых обыкновенных, а иногда и диковинных собеседников, терпеливых друг к другу».*

В своем первичном, буквальном значении эти слова И. Иллича представляют собой критику и одновременно идею некоторого «поворота» в отношении этики и взаимодействия членов научного сообщества. Однако в более общем смысле здесь ставится вопрос о философских основах этического существования человека в нашем времени. Стало уже традицией предварять любые рассуждения констатацией того, что мир за последние годы и десятилетия радикально изменился, и это действительно так. Никогда в истории человеческой цивилизации мир не был настолько глобален и един; никогда удаленные (в том числе международные) связи не играли столь значительной роли в повседневности. Состояние новой связности мира ставит перед каждым его обитателем крайне сложную проблему: как человеку, с биологической точки зрения крайне мало изменившемуся за последние 500 или 1000 лет, уместить в своем сознании и мышлении этот огромный, абсолютно непостижимый в своем разнообразии и сложности мир?

Ответ, который дает И. Иллич, по сути, очень прост: он говорит *о гостеприимстве* как о вполне метафизическом человеческом свойстве, в равной степени «исключающем и высокомерие, и подобострастность», то есть о некоторой «золотой середине» человеческого принятия мира, открытого всему новому, но не отказывающемуся от своего. Рассуждая дальше, мы бы могли добавить и другие пары качеств и отношений, вполне укладывающиеся в логику гостеприимства: *открытость и самоуважение; искренность и независимость; почтительность и целеустремленность.*

Это позволяет нам по-новому взглянуть и на проблемы научного сообщества, которые в последние годы пытаются решать при помощи все более и более сложных методов контроля, ужесточения регламентов и усложнения процедур. Как и во многих других случаях, техническое решение оказывается псевдорешением,

лишь ухудшающим ситуацию и загоняющим проблемы внутрь. Напротив, стратегическое решение связано с обращением к образу науки и познания, самого научного этоса, с осмыслением природы и сущности познавательной и инновационной способности человека в изменяющемся мире и, соответственно, построением новой системы, поддерживающей человеческое достоинство и его устремленность к смыслу.

Этюд № 12. Финал

Заключительный этюд представляет собой опыт рефлексивного преодоления некоторых противоречий, возникших в процессе обсуждения философских и методологических проблем современного образования в контексте идей И. Иллича и П. Фрейре. Кроме того, мы попытаемся обобщить некоторые запросы на развитие концепций и методологии исследования образовательных и, шире, социально-гуманитарных феноменов.

1. Критическая теория образования и образовательной политики. Отметим, что в современных гуманитарных науках отсутствует сколько-нибудь общепризнанное определение критической теории; речь идет скорее о совокупности подходов и интерпретаций, позволяющих выявить присущую каждому рассмотрению и интерпретации совокупность внешних контекстов, отношений господства и подчинения, социальных и экономических диспозиций. В каком-то смысле критическая теория связана с перемещением фокуса внимания с самого объекта — на совокупность условий и отношений, делающих его «видимым» и «значимым». В этой связи очевидно, что ни одна из логик восстановления и критики контекста не является универсальной и исключительной и требует обсуждения и координации (или даже «конвивальности») с другими. Поясним сказанное на примере состоявшихся обсуждений наследия К. Д. Ушинского, Л. С. Выготского и И. Иллича — П. Фрейре.

Есть по крайней мере две логики, каждая из которых позволяет по-своему структурировать поле их взаимодействия. Если говорить об институциональных основаниях (И. М. Реморенко), то К. Д. Ушинский и Л. С. Выготский в значительной степени представляют одну и ту же («антропологическую») традицию в сфере образования. В ее контексте педагогическая практика является производной от психолого-педагогической (антропологической) идеи. Напротив, для П. Фрейре и И. Иллича педагогические идеи являются следствием социально-критического анализа окружающей действительности, в связи с чем антропологические представления о возрастных особенностях, специфике отдельных педагогических процессов отходят на второй план.

Другая логика, которая представляется нам не менее оправданной, следует за внутренней логикой развития критической установки, присущей интеллектуальной традиции *модерна*. К. Д. Ушинский, осуществляя критику традиционных институтов образования, свойственных обществу премодерна, постулирует новую педагогическую теорию и практику, основанную на науке. В свою очередь Л. С. Выготский осуществляет критическую ревизию классической научности и инициирует неклассический проект «развивающего обучения». Наконец, для П. Фрейре и И. Иллича сама модерновая государственность и практика образования выступает в качестве объекта критики, при этом позитивное утверждение связывается с возобновлением домодерновой традиции общинности, диалогичности, духовной преемственности.

Таким образом, критическая теория позволяет обратить внимание на логики и контексты, внутри которых происходит группирование или проблематизация образовательных феноменов.

2. Новая историософия образования. Подчеркнем, речь не идет о традиционной «истории педагогики» или «истории образования», которая представляется последовательным рассказом о выдающихся деятелях образования, создателях педагогических систем всех времен и народов и их вкладе в некоторую всемирную копилку педагогического опыта.

При всех достоинствах подобного накопительного («банковского», в смысле П. Фрейре) подхода к истории педагогики, он не отвечает на самый главный вопрос: как эти знания и представления могут быть использованы и применены для решения актуальных проблем? Между тем поле актуальных проблем и представлений задается совершенно

иными временными и пространственными соотношениями. Поясним сказанное на примерах, возникших в ходе обсуждения.

ПУТЬ К БЕДНОСТИ ВЫМОЩЕН “ТЕХНИЧЕСКОЙ ПОМОЩЬЮ”

Пример П .О. Лукши. Вопрос соотношения социокультурного и технологического времени. Каждый инновационный и исследовательский проект в современном мире характеризуется несколькими «временами»: с одной стороны, он реализуется в определенном порядке, заданном его внутренней логикой, с другой стороны, он включен в некоторые внешние условиями и контексты.

В прошлые эпохи порядок этих времен был однозначен: время реализации отдельных процессов и проектов всегда было более коротким, нежели время институциональных изменений. В современной нестабильной ситуации этот порядок нередко нарушается, и характерные трансформации внешних условий могут оказаться более интенсивными и быстрыми, нежели собственные изменения объекта, вызванные внутренней логикой процессов. Это, в свою очередь, порождает совершенно новую проблематику — субъективно значимый проект может в какой-то момент оказаться конвенционально неприемлемым, что создает дополнительные риски для всех его участников.

Пример Е. И. Казаковой. В противовес господствующей в последние годы установке на культивирование «быстрых перемен» Е. И. Казакова отметила, что, по мнению большинства работодателей, наиболее востребованные и сложные виды деятельности являются «длинными», т. е. требующими неспешной (не менее десятилетия) подготовки профессионалов. Напротив, те навыки, которые могут быть сформированы в краткосрочных проектах, как правило, не являются сколько-нибудь ценными и значимыми и могут быть с легкостью переданы машинам и алгоритмам.

По сути, мы здесь вновь сталкиваемся с конкуренцией и политическим противостоянием разных временных последовательностей и логик. Человеческая жизнь и профессионализм оказываются в той или иной степени сопряжены с характерными этапами человеческой жизни: детством, подростничеством, юностью, зрелостью, — в то время как скорость формирования отдельных инструментальных навыков определяется темпом производственных процессов в сложных системах. Указанное противоречие будет проявляться все в большей степени, усиливая напряжение между процессами социально-гуманитарного образования и практико-ориентированной подготовки.

Пример А. И. Адамского — А. Г. Асмолова. Пример, точнее, констатация, предложенная А. Г. Асмоловым, может быть сформулирована в виде трех кратких тезисов: *институты не поспевают за цивилизацией; мозг не поспевает за психикой; органы не поспевают за задачами.* Если попытаться синтезировать эти три утверждения, то в каждый момент времени мы оказываемся в ситуации «гетерохронии», когда объекты и феномены возникают на стыке разных временных масштабов и разных логик, часть из которых строится «от прошлого», часть — «от настоящего», часть — «от будущего». В этом смысле разные образовательные модели дифференцируются не столько по набору используемых понятий, сколько по способам интерпретации и осмысления временности (даже точнее можно было бы сказать, «временения»).

Приведенные три примера сходятся в том, что природа, сущность и структура времени в образовании оказываются фундаментальным основанием реальности образования, что требует от нас как разработки и применения прикладных методов аналитики временных логик, так и переосмысления одного из фундаментальных философских текстов XX века — «Бытия и времени» М. Хайдеггера — применительно к проблемам образования.

3. Философская антропология образования. Как отмечалось большинством участников дискуссии, основные поиски в области инноваций в сфере образования в последние десятилетия были сконцентрированы на формулировке ученикоцентрических моделей образования. При этом отмечается, что многие инициативы так и не были в достаточной степени разработаны и реализованы, подменяя реальные запросы и потребности идеологическими декларациями. Это означает

актуальность переосмысления базовых категорий современной социально-гуманитарной мысли в сфере образования, в том числе таких феноменов, как *человеческое достоинство, ценности, самоопределение, личность и личностное развитие, практики развития и гуманизации*.

4. Институциональная теория образования. Запрос в отношении институциональной теории образования возникает в самых разных контекстах: здесь необходим глубокий анализ доминирующих практик образования (чтения, проектирования, исследования). Не менее важны и вопросы об относительно слабом воздействии научно-философских идей и о преобладающем воздействии властных институтов на практику образования; наконец, крайне неопределенная ситуация возникает в сфере цифровизации образования.

По-видимому, разрешение этих противоречий будет так или иначе связано с переосмыслением соотношений между разными аспектами образования: его смысловыми основаниями (в категориях психоанализа Жака Лакана это регистр Воображаемого), существующими текстами и нормами (регистр Символического) и собственно образовательными практиками и институтами (регистр Реального). Каждый из этих регистров характеризуется высокой степенью автономии и конфликтности. Реальное может быть достаточно легко «снято» в Воображаемом, но с трудом закрепляется в Символическом (как утверждал Ж. Лакан, Символическое — это «речь Другого»). Это же соображение позволяет объяснить и причины устойчивости «репрессивной педагогики», включенной в глобальные порядки власти: символические основы образовательной системы не могут сколько-нибудь значительно отличаться от символических структур общества в целом.

Подобная интерпретация позволяет осуществить эффективную проблематизацию и осмыслить конкуренцию различных порядков Символического, Воображаемого и Реального. Разными аспектами этой «мозаики» являются: противоречия научных, управленческих и цифровых структур; конкуренция «воображаемых» целей учителей и учащихся; конфликты и органичность взаимодействий в сфере Реального.

5. Прикладная теология и религиоведение. Нам представляется, что преобладающим вектором развития философии и методологии образования должна стать реконструкция самой ситуации диалога классических философских и религиозных традиций как основы для развития образовательных практик. Именно по этому поводу можно говорить о «перечитывании без повторения»: новое прочтение известных («классических») текстов может не только подарить им новую жизнь и смысл, но и задать новую перспективу для всей теории и практики образования. Речь идет о том, чтобы обнаружить себя в точке пересечения разных логик и традиций, как конвенционально принятых (*марксизм, критическая теория, руссоизм*), так и менее известных и признанных концепций *религиозной метафизики, теоретической и прикладной экономики, цифровых онтологий и др.*

Вне зависимости от того, какой конкретно сценарий и какая стратегия развития научно-философских представлений будут реализованы, можно с уверенностью констатировать, что мы находимся в ситуации «открытого будущего», которая востребует от каждого из нас как внутренней решимости к самоопределению, так и готовности к признанию новых и неожиданных для себя реалий и проблем.

12 STUDIES ON RATIONALITY
notes on the margins of «Proportionality and the Modern World» by Ivan Illich

Alexandre G. BERMUS.
Doctor of Pedagogy, professor, Head of the Department of Education and Pedagogical Sciences of the Southern Federal University (13, Nagibina pr., 344038, Rostov-on-Don, Russian Federation). E-mail: bermus@sfedu.ru

Abstract

The article analyzes a number of philosophical and methodological problems of modern education in the context of the ideas of Ivan Illich, formulated by him in the work «Proportionality and the Modern World». The article was based on a discussion within the framework of the cycle «Rereading the classics» in the expert club «Norm and Activity» (under the leadership of A. I. Adamsky, A. G. Asmolov and I. M. Remorenko).

KEYWORDS Ivan Illich, «Proportionality and the modern world», heterochrony, the phenomenon of understanding, postmodernity, rationality.



ЦИФРОВАЯ СОЦИАЛИЗАЦИЯ

Дети и подростки в современном информационном пространстве

Ольга Радионова, Эвелина Алиева, Наталия Авалуева, Анна Алексеева, Галина Резапкина

АННОТАЦИЯ Статья посвящена анализу методологических подходов к разработке программ для детей и подростков, направленных на повышение личностной устойчивости к конфликтам и профилактику социально-опасного поведения, в том числе в социальных сетях, а также развитию умения совершать правильный выбор в условиях возможного негативного воздействия информационных ресурсов.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Социализация, дети, подростки, обучающиеся, информационное пространство, методологические подходы, программы, профилактика, социально опасное поведение, личностная устойчивость к конфликтам.

DOI 10.22394/2078-838X-2021-3-38-51



Ольга Радиславовна РАДИОНОВА

к. пед. н., доцент, директор научно-исследовательского центра Федерального института развития образования РАНХиГС
(125319, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1).
E-mail: radionova-or@ranepa.ru



Эвелина Факировна АЛИЕВА

к. пед. н., и. о. директора Федерального института развития образования РАНХиГС
(125319, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1).
E-mail: alieva-ef@ranepa.ru



Галина Владимировна РЕЗАПКИНА

с. н. с. научно-исследовательского центра Федерального института развития образования РАНХиГС
(125319, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1).
E-mail: rezapkina-gv@ranepa.ru

Постановка задачи

В настоящее время продолжают нарастать проблемы, из-за нерешенности которых права и интересы детей и подростков в системе образования оказываются во многом нереализованными. К ним можно отнести низкий уровень этического, гражданско-патриотического, культурно-эстетического развития различных категорий детей (что приводит к возникновению в подростковой среде межэтнической и межконфессиональной напряженности, ксенофобии, дискриминационного поведения, агрессивности, травле сверстников и другим асоциальным проявлениям), несоответствие современной системы обеспечения информационной безопасности детей и подростков новым рискам, связанным с развитием интернета и информационных технологий, нарастающим количеством противоправного контента.

Наталия Борисовна АВАЛУЕВА

к. пед. н., ведущий научный сотрудник научно-исследовательского центра Федерального института развития образования РАНХиГС
(125319, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1).
E-mail: avalueva-nb@ranepa.ru



Анна Станиславовна АЛЕКСЕЕВА

к. б. н., заместитель директора научно-исследовательского центра Федерального института развития образования РАНХиГС
(125319, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1).
E-mail: alekseeva-as@ranepa.ru

В этой связи особое внимание должно быть уделено внедрению эффективных механизмов сотрудничества органов управления образованием, гражданского общества, представителей различных конфессий, средств массовой информации, родительских сообществ в области воспитания и социализации детей и подростков; созданию социокультурной инфраструктуры, содействующей успешной социализации подрастающего поколения и интегрирующей воспитательные возможности всех социальных институтов. Должна быть создана система психолого-педагогической поддержки семьи, необходимо повышать социальную, коммуникативную и педагогическую компетентность родителей, обеспечивать психологическое сопровождение развития обучающихся в условиях семьи и образовательного учреждения; в том числе необходимо прикладывать усилия для воспитания детей и подростков, имеющих психолого-педагогические проблемы.

Научная экспозиция

Все чаще в научном сообществе при анализе особенностей современных детей звучит тезис об уникальности современного поколения, которое гораздо активнее предыдущего живет в цифровой среде, социализируется в ней и налаживает в ее границах все виды коммуникаций гораздо быстрей, чем в реальном пространстве. Недаром их называют «цифровыми аборигенами», а взрослых — «цифровыми мигрантами». Этот разрыв заключается в том, что традиционные формы социализации и коммуникации детьми приобретаются по мере взросления, а старшему поколению приходится практически заново учиться жить в условиях цифровой социализации.

Количество цифрового контента на сегодняшний день настолько велико, что понятна озабоченность педагогического и родительского сообщества, связанная с рисками для детей при погружении в интернет-пространство.

Эффективность программ социализации детей и подростков в современном информационном обществе зависит от согласованности трех элементов: идеологии, методологии и технологии. Идеология отвечает на вопрос «зачем?», задавая вектор движения и определяя направления деятельности. Методология отвечает на вопрос «каким образом?», что позволяет находить базовые методологические основания — подходы, с позиций которых разрабатываются программы, и принципы, на которых они строятся.

Анализ подходов

За почти столетнюю историю теории и практики социализации разработаны десятки теорий, программ и подходов, в чем-то дополняющих друг друга, а в чем-то друг другу противоречащих. В них отражены две научные точки зрения на социализацию детей, отображающие объективное и субъективное направления.

Объективный подход рассматривает социализацию как приспособление личности, ее адаптацию к среде. Так, Э. Дюркгейм определял значение индивидуальной реальности как вторичной. Социальное безраздельно господствует над индивидуальным: «коллективные

представления» — над индивидуальными, «коллективное сознание» — над индивидуальным. По мнению Э. Дюркгейма, общество, нуждающееся в воспроизводстве, определяет потребность в тех или иных личностных качествах своих членов: общество «конструирует этот тип и конструирует его сообразно своим потребностям», задает идеал, дает социальный заказ и отражает особенности социальной организации. Человек — «индивидуальное существо», эгоистичное и асоциальное по рождению — должен стать «социальным существом», способным вести общественную и нравственную жизнь. В этом Э. Дюркгейм видит смысл воспитания.

Второй подход (субъективный) делает акцент на развитие (саморазвитие) и реализацию потенциальных возможностей индивида. Так, символический интеракционизм, объясняя процесс социализации, исходит из следующего принципа: люди обладают способностью мыслить, и эта способность должна формироваться и совершенствоваться в процессе социального взаимодействия. Отличительная особенность данного подхода заключается в представлении социализации как динамического процесса, который позволяет людям развивать способность мыслить — и развивать ее желательным для человека образом (а не усваивать принципы, необходимые для выживания в обществе).

К середине XX века благодаря исследованиям американских и канадских психологов — А. Парка, Д. Долларда, Дж. Коулмана, А. Бандуры и других ученых — понятие «социализация» было признано самостоятельной научной областью. Междисциплинарный характер социализации отражен в антропологических, социологических, психологических, исторических, этнографических исследованиях. По мнению американского психолога и социолога Т. Парсонса (1902–1979), «социализация не ограничивается возрастными рамками, так как процесс социального развития человека продолжается в течение всей его жизни, нередко требуя смены социальных ролей, установок и жизненных ориентиров».

Многообразие социальных институтов, непрерывность и длительность процесса социализации обуславливают междисциплинарный характер категории «социализация личности», который, в свою очередь, проецирует многообразие подходов к пониманию самой категории «социализация» и, соответственно, полиморфию подходов к разработке программ социализации детей и подростков в информационном обществе.

СОВРЕМЕННАЯ СИТУАЦИЯ РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА ПРЕДОПРЕДЕЛЯЕТ НЕОБХОДИМОСТЬ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

Г. У. Солдатова в статье о цифровой социализации в культурно-исторической парадигме говорит о постепенном вытеснении в современных исследованиях термина «информационная социализация» более обширным понятием «цифровая социализация» (Солдатова, 2018). Этот термин разъясняется через концепцию У. Бронфенбреннера о динамической системе развития индивида, состоящей из подсистем «...от диады "мать—дитя" до совокупности социоэкономических факторов», куда предлагается добавить новый уровень — техносистему, которая включает в себя взаимодействие ребенка как с живыми (например, сверстники), так и с неживыми (электронные устройства, программы, приложения, собственно Интернет, искусственный интеллект) ее элементами (Солдатова, 2018).

В. С. Собкин и А. В. Федотова, исходя из данных, полученных в результате анкетированного исследования среди школьников 9–11 классов, выделяют два типа сетевого поведения, различающихся мотивацией (Собкин, Федотова, 2019, с. 131). Оба типа поведения связаны с характером самопрезентации в Сети. Одни подростки представляют в сетевом пространстве нереальный образ, их страничка может выглядеть провокационной или слишком откровенной, и они же отмечают в анкете мотив ухода от конфликтов и сложностей реального мира, желание самовыражения. Другие же мотивированы общением с реальными друзьями, и их страничка отражает их настоящий, невыдуманный образ. А. А. Бочавер, исследующий депрессивную симптоматику у подростков в связи с нахождением в социальных сетях, утверждает, что «использование "идеальных" образов способствует развитию негативных переживаний относительно самих себя» (Бочавер, Докука и др., 2019, с. 3–4). Там же автор указывает на то, что одинокие подростки, активно пользующиеся Интернетом и увлекающиеся общением с виртуальными друзьями, начинают ощущать свою отстраненность еще сильнее.

Действительно, в современном высокотехнологическом мире классические (традиционные) формы социализации все чаще вытесняются или подменяются новыми формами деятельности и общения и новыми способами приобретения необходимых знаний и умений. Это позволяет «выделять» особый вид социализации и исследовать категорию «цифровая социализация» — как «опосредованный всеми доступными цифровыми технологиями процесс овладения и присвоения человеком социального опыта, приобретаемого в онлайн-контекстах, воспроизводства этого опыта в смешанной офлайн/онлайн-реальности и формирующего его цифровую личность как часть реальной личности» (Солдатова, 2018). Современная ситуация развития общества предопределяет необходимость цифровой социализации детей и подростков, поскольку без нее процесс адаптации и «вхождения» детей и подростков в социальное пространство, включающее современное информационное общество, представляется весьма затруднительным.

Разработка программ

В 2021 году Федеральным институтом развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации проводится научное исследование по разработке эффективных форм организации образовательно-воспитательного процесса с учетом преимуществ и рисков современной образовательной среды, включающей, в том числе, взаимодействие с информационными технологиями. В исследовании под программой социализации детей и подростков в информационном обществе (далее — программа социализации) понимается документ, разработанный педагогическим работником / педагогическим коллективом / исследователем психолого-педагогической деятельности, построенный на основе базовых национальных ценностей, включающий цели, задачи, направления, последовательность и технологии реализации процесса социализации детей и подростков в информационном обществе (Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», гл. 1, ст. 3, п. 3).

Необходимо отметить, что для выявления подходов к разработке программ социализации потребовалась определенная систематизация существующих программ.

Анализ современных программ социализации показывает, что можно выделить несколько их видов:

- стандартные программы социализации. К данному виду относятся программы воспитания и социализации обучающихся, разрабатываемые образовательными организациями, являющиеся частью основной образовательной программы образовательной организации и учитывающие требования федеральных государственных образовательных стандартов;
- модульные программы деятельности детских общественных организаций/объединений, обеспечивающие самостоятельный выбор ребенком своей роли в организации/объединении, возможность конструирования индивидуальной траектории социализации;
- программы социализации одаренных детей;
- социально-реабилитационные программы (программы социализации детей и подростков с деструктивным поведением);
- специализированные программы для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья.

Изучая существующие в образовательных организациях программы воспитания и социализации обучающихся, можно сделать вывод об использовании авторами широкого спектра научно-методических подходов к разработке указанных программ. Анализ позволяет выделить ключевые (основные) подходы

к разработке таких программ: системно-деятельностный, аксиологический, компетентностный, социокультурный и киберонтологический подходы.

Очевидно, что разработка программы социализации с позиций системно-деятельностного подхода, который является базовым при организации образовательной деятельности, подчеркивает целостность и единство процесса обучения и процесса социализации, позволяет сконструировать единую программу получения знаний и накопления социального опыта на протяжении всего образовательного процесса в школе.

Ориентация деятельности образовательной системы на развитие базовых национальных ценностей предопределяет использование аксиологического подхода к разработке программ социализации, поскольку ключевым понятием данного подхода является понятие «ценность». Построение программ социализации детей и подростков с позиций аксиологического подхода обусловлено необходимостью акцента на ценностно-смысловых аспектах жизни, поскольку ценности являются базовыми принципами и нормами, определяющими поведение человека. При разработке программ делался акцент на ценностно-смысловых ориентирах и учитывалась возникающая «цепочка» последствий: понимание ценности — восприятие ценности — переосмысление ценности.

Поскольку фундаментальной основой процессов развития и социализации является формирование нравственного сознания, предполагающего проявление общечеловеческих и национальных ценностей, очевидно, что применение аксиологического подхода к разработке программы социализации способствует приоритетному развитию общечеловеческих ценностей не только в «пределах» образовательной организации, а на протяжении всех этапов взросления детей и подростков.

Ориентация современной образовательной системы на приобретение обучающимися умений и навыков проецирует необходимость разработки программы социализации детей и подростков с позиций компетентностного подхода. Основным понятием компетентностного подхода в контексте социализации представляется термин «социальная компетентность».

В современной педагогической науке под «социальной компетенцией» понимается «способность воспроизведения усвоенного социального опыта для эффективного решения задач взаимодействия с обществом в постоянно изменяющихся социально-экономических условиях на основе актуализации знаний и опыта в конкретной области жизнедеятельности» (Трубина, 2017, с. 14). С точки зрения педагогики выделяются пять видов социальных компетенций: общекультурные, ценностно-мировоззренческие, творческо-познавательные, компетенции профессионального самоопределения, информационно-коммуникативные.

Социокультурный подход к построению программы социализации детей и подростков предполагает вовлечение/включение детей и подростков в различные группы (семья, разнообразные сообщества) с целью исполнения определенных социальных ролей. В ходе социализации эти роли могут быть «встроены в структуру, содержание и функциональную организацию личности, в качестве ролевых моделей образуя социальное качество личности как таковое» (Перевозкина, 2020, с. 27). Поэтому особое внимание при разработке программы социализации с позиций данного подхода следует уделять: составлению перечня социальных ролей, «их взаимосвязей, относительной значимости и конкретных характеристик для разных категорий учащихся; определению возрастных возможностей их усвоения; созданию интеллекту-
альных условий в виде интеллектуального базиса социализации; выявлению социализационных возможностей учебных дисциплин и воспитательных мероприятий; разработке и реализации конкретных заданий

СУТЬ КИБЕРОНТОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА — РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ И КОММУНИКАЦИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИЙ

и методических приемов для решения поставленной задачи; организации взаимодействия с родителями и внешней социальной средой, являющейся социокультурным и социально-экономическим контекстом как для образовательной деятельности педагогического коллектива, так и для жизнедеятельности учащихся» (Захарова, 2013, с. 25).

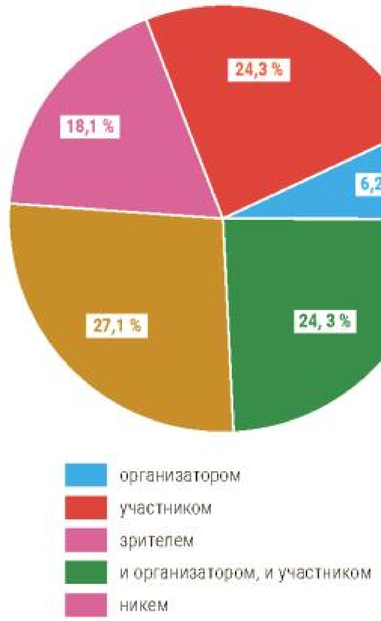
Форматы организации деятельности

Стремительное развитие информационных технологий и их вхождение в жизнь общества неизбежно приводит к изменениям «структуры самосознания личности и мотивационно-потребностной сферы» (Солдатова, Рассказова, Чигарькова, 2020, с. 4). Поэтому при разработке программ социализации детей и подростков наиболее важно учитывать киберонтологический подход, сутью которого является развитие личности посредством взаимодействия и коммуникации с использованием информационно-коммуникационных технологий. Именно этот подход позволил выявить наиболее востребованные детьми и подростками технологии взаимодействия в современном информационном обществе.

Для выделения наиболее востребованных и актуальных форматов организации деятельности в целях обеспечения продуктивного взаимодействия всех участников образовательных отношений, а также обоснования условий, необходимых для достижения личностной устойчивости к конфликтам и профилактики социально опасного поведения у детей и подростков, был проведен опрос в формате онлайн-анкетирования среди школьников, их родителей и учителей. Опрос был проведен в период с 30 апреля по 30 мая 2021 года. В нем приняло участие 177 школьников 5–11 классов, 265 родителей, 73 педагога из 11 субъектов Российской Федерации.

68,4 % опрошенных школьников считают, что в их школе проводятся интересные проекты и мероприятия. Такой же процент (67,8 %) составляют те учащиеся, которым участвовать в проводимых школой и классом мероприятиях и проектах нравится. При этом 70,6 % участвуют в этих мероприятиях со своими друзьями — одноклассниками. 85,8 % тех, кому нравится деятельность в рамках школьных проектов, полагают, что проводимые мероприятия сплачивают и объединяют их класс и школу. Важно, что 59,2 % школьников считают: участие в школьных мероприятиях и проектах помогает избегать конфликтов с учителями и дома. Стоит отметить равное желание детей и подростков подключаться к школьным проектам и мероприятиям в роли участника, зрителя и организатора (рис. 1). А 78,3 % опрошенных хотят попробовать себя в разных ролях.

Рисунок 1. Распределение учащихся по желанию участия в школьных проектах и мероприятиях в различных ролях (%)



Анализируя ответы тех школьников, кому участвовать в школьных проектах и мероприятиях не нравится, отметим, что 63,2 % из них считают, что «это делается «для галочки», посредственно»; 33,3 % обучающихся интересно общение только в Интернете, где они не боятся выражать свои мысли и говорить все, что вздумается; 19,3 % не участвуют из-за негативного отношения к этому одноклассников.

Из опрошенных учителей 93,2 % считают, что в их школе реализуются интересные проекты и мероприятия. У 89 % респондентов есть коллеги-единомышленники, с которыми они вместе участвуют в школьных проектах и

мероприятиях. Несмотря на непростую обстановку, связанную с ситуацией пандемии COVID-19, 90,4 % педагогов отметили, что мероприятия в школе проходят в очном режиме. В отличие от обучающихся, 53,4 % педагогов при организации классных/школьных проектов и мероприятий примеряют на себя одновременно роль и организатора, и исполнителя. Только 8,2 % опрошенных учителей не включаются в школьные мероприятия и проекты. Положительный опыт от кооперации в школьных мероприятиях со школьниками получают 86,3 % респондентов. 79,5 % опрошенных привлекают к мероприятиям не только детей, но и их родителей.

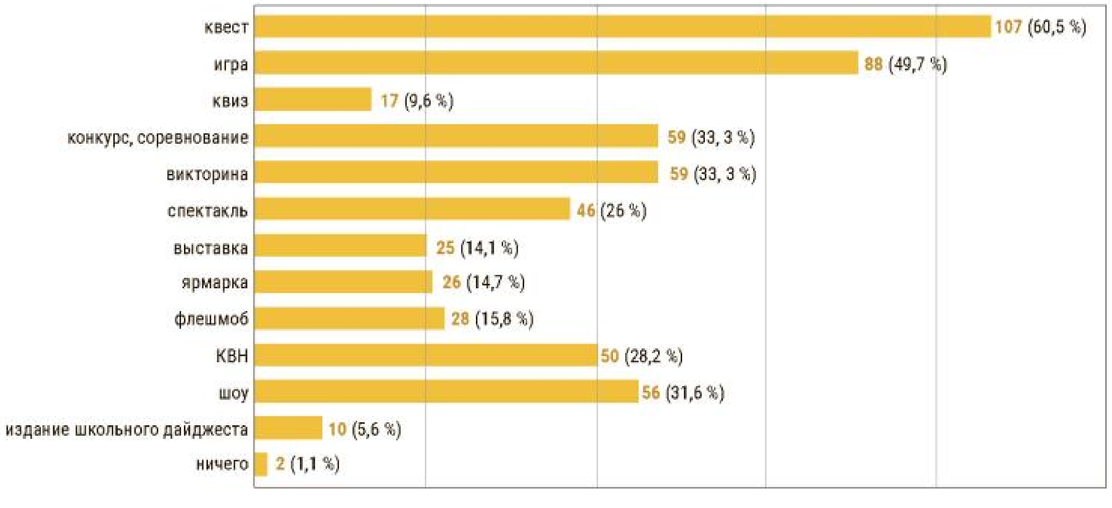
При разработке программ социализации детей и подростков в современном информационном обществе было особенно важно определить степень партнерства и взаимодействия всех участников образовательного процесса. Так, 46,3 % опрошенных школьников имеют положительный опыт сотрудничества с учителями; 25,4 % задействованы в школьном самоуправлении / работе детских общественных организаций; 30,5 % считают своих родителей партнерами и привлекают их к школьным проектам и мероприятиям. Только 26,6 % опрошенных школьников предпочитают виртуальное общение живому (непосредственному) общению с родителями, учителями и другими взрослыми.

Родители также являются активными участниками образовательного процесса. Положительный опыт сотрудничества с детьми, другими родителями и с учителями имеют 78,9 % респондентов. 35,8 % опрошенных отметили, что привлечены к школьному самоуправлению или работе родительского комитета. С родителями одноклассников ребенка в сетевом пространстве общаются 62,3 % респондентов. Интересно, что за живое общение с учителями — 84,9 % родителей.

65,8 % опрошенных учителей, являющихся непосредственными участниками образовательного процесса, активно подключаются к различным педагогическим конкурсам. Опыт организации виртуально-живого взаимодействия детей и их родителей есть у 79,5 % респондентов. При этом 97,3 % педагогов за сочетание живого и виртуального общения. За общение с родителями учеников только в сетевом пространстве выступили 41,1 % опрошенных учителей. За «исключительно живое общение» с учениками выступили 37 % педагогов.

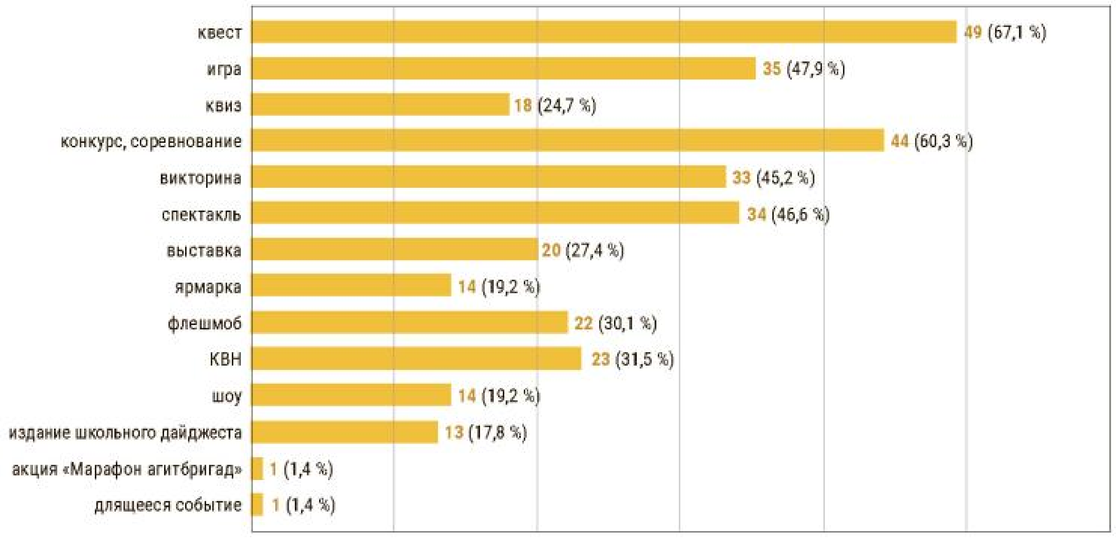
Рассматривая наиболее привлекательные для учащихся формы проектов и мероприятий, отметим, что особый интерес отмечен к квестам, играм, конкурсам, соревнованиям, викторинам, шоу (рис. 2). Такие современные интерактивные формы проведения мероприятий, как флешмоб, интересны 15,8 % опрошенных школьников. Интерес к проведению мероприятий спортивного характера, в форме кинопоказов, к проектной деятельности отметили менее 1 % опрошенных школьников.

Рисунок 2. Формы проведения проектов (мероприятий), наиболее интересные школьникам (% от числа опрошенных)



Интересно, что сходное с учащимися мнение относительно форм проведения школьных проектов и мероприятий высказали учителя (рис. 3). Для них также наиболее интересной формой проведения мероприятий оказался квест. Не менее популярны и конкурсы, соревнования, игры, викторины, спектакли. Интересно отметить, что флешмоб как форма проведения мероприятия учителям более интересен, чем школьникам.

Рисунок 3. Формы проведения проектов (мероприятий), наиболее интересные педагогам (% от числа опрошенных)



По итогам опроса можно отметить, что, по мнению всех участников опроса, в содержании воспитательно-образовательного процесса в образовательной организации проведение различных школьных мероприятий и проектов является одной из важнейших составляющих. Из предлагаемых форм проведения таких мероприятий наибольшей популярностью пользуются квесты, а также игры, конкурсы, соревнования, викторины. Расходятся мнения обучающихся и педагогов о проведении флешмобов, шоу, выставок, издании школьных дайджестов. Возможно, эти формы стоит использовать как вспомогательные, в дополнение к основным.

Одним из интересных и перспективных форматов социализации детей и подростков может быть проект, посвященный созданию макета школьного учебника в школьных коллективах с учетом потребностей и запросов основных пользователей учебника — школьников, а также тех, кто помогает им ориентироваться в мире учебной литературы (педагогов и родителей). Одним из направлений проведенного опроса стало выявление предпочтений основных пользователей школьной книги в выборе школьных учебников по гуманитарным и физико-математическим дисциплинам с точки зрения их оформления и оценка возможности использования проекта по созданию макета «Учебник родной школы» в практике работы с детьми и подростками.

Особый интерес при анализе ответов по данному направлению опроса представляет мнение респондентов относительно представлений об «учебнике будущего».

Для большинства родителей «учебник будущего» — это прежде всего «кладезь знаний», «книга знаний». Лишь 8 родителей из 61 связывают будущее современного школьного учебника с электронной формой его представления.

При продолжении фразы «Учебник будущего — это...» учителя разделились на 2 категории. Первая категория учителей отметила следующие форматы учебника: «информационный источник», «электронная книга», «мобильный

ОСНОВНЫМ ПОНЯТИЕМ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПРЕДСТАВЛЯЕТСЯ ТЕРМИН «СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ»

самоучитель», «интерактивный помощник», «учебник с доступным интерактивным приложением». Вторая категория учителей подчеркнула важность содержания в учебнике будущего: «это прежде всего квалифицированный помощник — проводник в мир учебного предмета»; «актуальный, современный по содержанию учебник, который может быть удобен и востребован для работы учащегося»; «основа воспитания учащихся, как в умственном, так и в духовном плане».

На тот же вопрос школьники вслед за учителями ответили, что учебник будущего — это «интерактивный планшет», «электронный учебник». Другая часть школьников подчеркнула значение дизайна и оформления «учебника будущего»: «красивый по оформлению учебник, который будет нравиться детям»; «небольшой учебник, который включает в себя много информации, с необычным оформлением и удобным для прочтения шрифтом»; «это учебник, понятный детям и удобный для изучения, со своими стилистическими идеями и качественными иллюстрациями»; «яркий, необычный учебник, где в параграфе только нужная информация, без непонятной ненужной «воды», яркие иллюстрации, схемы, которые соответствуют условию». 16 % обучающихся отметили, что будущее школьного учебника связано с его содержанием, ведь он дает необходимые знания: «новый уровень в учебе»; «современная, лаконичная книга, дающая знания»; «учебник, по которому можно учиться», «сборник всей информации, необходимой для изучения, и не нуждающийся в дополнительных источниках информации».

Таким образом, большинство респондентов видят такой «учебник будущего» или «учебник родной школы» как книгу цифрового формата, «одновременно дающую качественные знания, удобную для изучения, со своими стилистическими идеями и качественными иллюстрациями, не нуждающуюся в дополнительных источниках информации».

Создание комплексной программы

В рамках исследования на основе результатов проведенного опроса была разработана комплексная программа; она, как базисный шаблон, сочетает программы социализации детей и подростков в современном информационном обществе, направленные на повышение личностной устойчивости к конфликтам и профилактику социально опасного поведения.

Программы, направленные на мотивацию обучающихся к социально активной деятельности в разных формах ее организации, продуктивную коммуникацию в среде сверстников и взрослых, в том числе в информационном пространстве, разработаны в качестве практического инструментария для специалистов общеобразовательных организаций, представителей родительской аудитории. Предлагаемые программы являются инновационным продуктом и сочетают в себе не только традиционные и современные форматы взаимодействия всех участников образовательного процесса — детей, учителей и родителей, — но и широкий спектр мероприятий в рамках межведомственного взаимодействия (культура, спорт, здравоохранение, образование, экономика и т. д.). Структура программ предполагает активное участие и взаимодействие обозначенных субъектов деятельности на всех этапах: от этапа разработки программы до этапа рефлексии полученного опыта.

В определении формата реализации таких программ социализации детей и подростков, как Городской фестиваль «День рождения любимого города» (далее — Фестиваль), основное внимание уделяется социокультурному подходу. Данный подход предполагает рассмотрение как общества в целом, так и отдельных его групп в единстве культуры и социальности. Эти группы образуются и преобразуются в процессе осуществления социально полезной и востребованной по своим результатам совместной деятельности. Формат фестиваля позволит объединить не только разные поколения жителей города, но и представителей разных культур, религий, национальностей и народностей.

Каждая из предлагаемых программ представляет собой определенную систему, в основе которой — тематические площадки, действующие все время проведения фестиваля, и имеет основное смысловое направление и базисную идею. Все сюжетные площадки связывает сквозная интерактивная игра. Основные идеи реализуются посредством различных видов деятельности. Таким образом, системно-деятельностный подход выражается именно в организации активной, разносторонней, познавательной, самостоятельной деятельности ребенка, направленной на выполнение различных социальных ролей и накопление социального опыта.

Специфика программ заключается в оптимальном сочетании вариативных частей и инвариантной части, в качестве которой предлагается технология сквозной интерактивной игры. Вариативность выражается в смысловой «нагрузке» тематических площадок в зависимости от направленности программы.

Подобный формат программ социализации может быть использован для подготовки и проведения подобных мероприятий в различных населенных пунктах Российской Федерации со своими историческими и культурными традициями — от больших городов до маленьких поселков и деревень.

Основной целью Фестиваля стали организация и проведение тематических площадок на территории города Нижний Новгород, посвященных празднованию 800-летия столицы Нижегородской области.

Фестиваль направлен на решение ряда социальных и образовательно-воспитательных задач:

- вовлечение жителей Нижнего Новгорода в богатую и насыщенную событиями историю города;
- проведение массовых (спортивных, образовательных, развлекательных, исторических и др.) мероприятий на площадках города на базе образовательной программы «Карапушки: как жить в мире с собой и другими»;
- организация пространств диалога и коммуникации между разными поколениями города на основе музыкальных, художественных, медийных событий, направленных на формирование духовно-нравственных и патриотических настроений граждан.

Фестиваль может проходить на нескольких тематических площадках в знаковых и узнаваемых местах города, так называемых исторических и эмоциональных «точках притяжения» для жителей и гостей города.

Каждая площадка может иметь свое главное направление и особую смысловую идею, которые выражаются в программе площадки. Темы площадок связаны между собой общей для участников Фестиваля интерактивной игрой под названием «Создаем будущее». Именно это мотивирует участников Фестиваля активно подключаться к работе каждой из них и пробовать свои силы и возможности в разных ролях: организаторов, сценаристов, художников, звукооператоров, декораторов, актеров, ведущих и пр.

Гости Фестиваля, принимая участие в программах интерактивных площадок Фестиваля, получают возможность раскрыть в себе ключевые качества жителя Города Будущего: проявления внимания, доброжелательности, заботы, миролюбия, мудрости, поддержки, понимания, содружества, согласия, сорадования.

Ежедневная программа тематических площадок построена в формате «Особого Дня» — День внимания, День заботы и т. д. — с соответствующими содержательными мероприятиями, реализуемыми силами участников Фестиваля в различных формах организации деятельности:

– игры, квесты, квизы, тестирования;
– концерты, спектакли;
– конкурсы, викторины, ярмарки;
– демонстрация фильмов, выставки, фотовыставки;
– мастер-классы, воркшопы, лектории;
– турниры, соревнования, эстафеты;
– шоу (развлекательные, игровые, спортивные, юмористические, познавательные, танцевальные, цирковые и пр.);
– музыкально-литературные композиции;
– интерактивный театр с элементами развивающего тренинга;
– интерактивные познавательно-развлекательные программы;
– мини- и мега-проекты;
– автокинотеатр;
– световые, видео- и лазерные инсталляции.

Таким образом, участники Фестиваля могут провести весь фестивальный день, погрузившись в определенную тематику. А приняв участие в работе всех площадок в течение

месяца, попробовать себя в роли жителя Города Будущего.

Каждый участник Фестиваля получает возможность оформить «Паспорт гражданина Города Будущего».

Каждому из 10 вышеперечисленных качеств (внимание, доброжелательность, забота, миролюбие, мудрость, поддержка, понимание, согласие, сорадование, содружество) присваиваются баллы в виде «смысловых наклеек-качеств», которые участники Фестиваля помещают (регистрируют) в «Паспорте гражданина Города Будущего». Печатный вариант этого документа может выдаваться на тематических площадках или через мобильное приложение, устанавливаемое на телефоне. «Паспорта гражданина Города Будущего» могут быть семейные, групповые и индивидуальные.

В зависимости от полученного в ходе Фестиваля итогового количества баллов участники могут обменять их на различные призы и подарки:

– сувенирную продукцию с развивающим и образовательным контентом — путеводители-раскраски-лабиринты;

– кружки с рецептами блюд национальной кухни народов, населяющих Нижегородскую область;

– настольные игры для всей семьи;

– развивающие игры и книжки в формате «дорожных игр»;

– флеш-накопители с видеоматериалами совместных детско-взрослых развивающих занятий, мультфильмов, игрушек и т. д.

У игры могут быть и главные призы эмоционально-содержательного характера. Например, семейная экскурсия-путешествие по Нижегородской области и городам России; годовые абонементы в музеи города; семейные и групповые поездки в города-побратимы Нижнего Новгорода; встречи с известными нижегородскими знаменитостями; семейные или групповые тематические творческие мастер-классы от нижегородских умельцев, мастеров декоративно-прикладного творчества, и т. д.

По итогам реализации разработанных программ в формате Фестиваля ожидаются такие социальные эффекты, которые представляют собой особый тип социального действия людей, объединяющий их идейно, утверждающий общий стиль жизни, совместные традиции и обычаи. Особенно важным в этой связи является создание благоприятной среды для взаимодействия и общения разных поколений жителей в атмосфере дружелюбия, понимания и согласия, где посильное и добровольное участие каждого в общем деле воспринимается как основная ценность и достижение.

СРЕДИ УЧАЩИХСЯ ОСОБЫЙ ИНТЕРЕС ОТМЕЧЕН К КВЕСТАМ, ИГРАМ, КОНКУРСАМ, СОРЕВНОВАНИЯМ, ВИКТОРИНАМ, ШОУ

Тестирование разработанного инструментария — программ социализации детей и подростков в современном информационном обществе, направленных на повышение личностной устойчивости к конфликтам и профилактику социально опасного поведения, в том числе в социальных сетях, — будет проходить в 2021/2022 учебном году на базе свыше 30 образовательных организаций из 15 субъектов Российской Федерации. Данные организации — экспериментальные площадки Федерального института развития образования Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации.

Результаты исследования

Полученные в ходе научного исследования результаты позволили подтвердить следующее:

- при разработке программ социализации детей и подростков в современном информационном обществе необходимо учитывать существующий региональный опыт, а также степень партнерства и взаимодействия всех участников образовательного процесса, в том числе с активным использованием различных подходов к организации и реализации межведомственного взаимодействия;
- в содержании воспитательно-образовательного процесса в образовательной организации проведение различных школьных мероприятий и проектов является одной из важнейших составляющих, поскольку участие в школьных мероприятиях и проектах, ориентированных на потребности основных участников образовательных отношений, способствует налаживанию коллективных дружеских отношений между учителями, родителями и детьми.

При продолжении исследований в данной области особое внимание необходимо уделить совершенствованию существующих механизмов межведомственного взаимодействия по вопросам семей, воспитывающих детей и подростков, имеющих психолого-педагогические проблемы, с учетом региональной специфики.

Итак, анализ взглядов ведущих зарубежных и отечественных ученых, представителей различных направлений в науке и научных школ, современных педагогов-практиков выявил обусловленность социализации обществом; эта обусловленность определяет общие направления жизнедеятельности человека, ориентирует его на определенные ценности данного общества, на социальные нормы в целом и социокультурные традиции. Компетентным членом общества человек становится, овладев многообразными видами и формами деятельности, освоив социальные нормы и функции (социальные роли). В ходе социализации формируются наиболее общие, устойчивые черты личности, проявляющиеся в социальной деятельности. Постоянно находясь под воздействием общества, человек, с одной стороны, интериоризирует эти воздействия, а с другой — придает им личностный смысл. Внутренняя детерминанта представлена биологической линией развития личности, а внешняя — социально-психологической.

Рассмотренные методологические подходы особенно актуальны при разработке программ социализации детей и подростков, направленных на осознание:

- ценности позитивного общения со сверстниками и взрослыми на разных этапах взросления и социализации;
- уважения и принятия мнения и интересов другого человека без ущемления собственных;
- укрепления веры в свои силы и возможности, а также стремления к взаимопониманию и поддержке детей и подростков в школьном коллективе или в семье во избежание возникновения конфликтов и разногласий или проявления агрессивного и асоциального поведения при взаимодействии в социуме и информационном пространстве.

Прошедшие проверку программы могут стать одним из ключевых оснований разработки воспитательной стратегии образовательной организации. Результаты реализации программ ориентированы на устойчивое формирование социальной компетентности детей и подростков, живущих в информационном обществе в условиях неопределенности.

Литература

Алиева, Э. Ф., Радионова, О. Р. (2020). Формирование навыков позитивного взаимодействия детей и подростков, оказавшихся в ситуации неопределенности. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*, 4 (60), 74–78.

Бодалев, А. А. (ред.). (2015). *Психология общения. Энциклопедический словарь*, 671. Москва: Когито-Центр.

Бочавер, А. А., Докука, С. В., и др. (2019). Использование социальных сетей в интернете и депрессивная симптоматика у подростков. *Электронный журнал «Клиническая и специальная психология»*, *8*(3), 1–18.

Захарова, Л. Н. (2013). Модель ролевой социализации личности в образовательном процессе. *Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*, 3(31), 18–25.

Перевозкина, Ю. М. (2020). *Содержание и специфика ролевой социализации в процессе формирования личности: Автореферат на соискание ученой степени доктора психологических наук*, 27. Ярославль.

Радионова, О. Р., Алиева, Э. Ф. (2021). Программы и педагогические технологии социализации детей и подростков в современном информационном пространстве. *Наука России: Цели и задачи*, Том Часть 2, 82–85. Изд. НИЦ «Л-Журнал».

Собкин, В. С., Федотова, А. В. (2019). Сеть как пространство социализации современного подростка. *Консультативная психология и психотерапия*, 27(3), 119–137.

Солдатова, Г. У. (2018). Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире. *Социальная психология и общество*, 9(3), 71–80. Получено из https://cyberpsy.ru/articles/soldatova-cifrovaya-socializaciya-v-kulturnoistoricheskoj-paradigme/.

Солдатова, Г. У., Рассказова, Е. И., Чигарькова, С. В. (2020). Виды киберагрессии: опыт подростков и молодежи. *Национальный психологический журнал*, 2(38), 3–20.

Трубина, Г. Ф. (2017). Социализация личности школьника: компетентностный подход. *Педагогическое образование в России*, 10, 14.

Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 30.04.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.06.2021), гл. 1, ст. 3, п. 3. Получено из http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/15956ae575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/.

Humphreys, L., Karnowski, V., & von Pape, T. (2018). Smartphones as metamedia: a framework for identifying the niches structuring smartphone use. *International Journal of Communication*., 12, 2793–2809.

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018). European research on children's internet use: Assessing the past, anticipating the future. *New Media & Society*, 20(3), 1103–1122. doi: 10.1177/1461444816685930.

Przybylski, A. K., Orben, A., & Weinstein, N. (2019). How much is too much? Examining the relationship between digital screen engagement and psychosocial functioning in a confirmatory cohort study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. DOI: 10.1016/j.jaac.2019.06.017.

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421. DOI: http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410.

Weinstein, E. (2018). The social media see-saw: Positive and negative influences on adolescents' affective well-being. *New media & society*, 20(10), 3597–3623.

Socialization of children and adolescents in the modern information space: from methodology to practice

Olga R. RADIONOVA.
PhD in Pedagogy, Associate Professor, Director of the Research Center of the Federal Institute for Educational Development of RANEPA (125319, Moscow, 9, Chernyakhovskogo St., bld. 1). E-mail: radionova-or@ranepa.ru

Evelina F. ALIEVA.
PhD in Pedagogy, Acting Director of the Federal Institute for Educational Development, RANEPA (125319, Moscow, 9, Chernyakhovskogo St., bld. 1, Moscow). E-mail: alieva-ef@ranepa.ru

Natalia B. AVALUEVA.
PhD in Pedagogy, Leading Researcher, Research Center of the Federal Institute for Educational Development of RANEPA (125319, Moscow, 9, Chernyakhovskogo St., bld. 1). E-mail: avalueva-nb@ranepa.ru

Anna S. ALEKSEEVA.
Ph.D. in biology, Deputy Director of the Research Center of the Federal Institute for Educational Development of RANEPA (125319, Moscow, 9, Chernyakhovskogo St., bld. 1). E-mail: alekseeva-as@ranepa.ru

Galina V. REZAPKINA.
Senior Researcher, Research Center of the Federal Institute for Educational Development RANEPA (25319, Moscow, 9, Chernyakhovskogo St., bld. 1). E-mail: rezapkina-gv@ranepa.ru

Abstract

The article deals with the analysis of methodological approaches to the development of programs for children and adolescents aimed at increasing personal resistance to conflict and the prevention of socially dangerous behavior, including social networks, as well as the development of the ability to make the right choice in the face of the possible negative impact of information resources as an important component of the social environment.

Key words: socialization; children, adolescents; students; information space; methodological approaches; programs; prevention; socially dangerous behavior; personal resilience to conflict.

References

Bochaver, A. A., & Dokuka, S. V., et al. (2019). Internet social network use and depressive symptomatology in adolescents. *Electronic Journal of Clinical and Special Psychology*, 8(3), 1–8. (In Russian)

Federal law of 29.12.2012 № 273-FZ (ed. from 30.04.2021) «About education in the Russian Federation» (as amended and supplemented, entered into force from 01.06.2021), (Ch.1, Art. 3, p. 3). Retrieved from http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/15956ae-575273a483e753fc119fb41fc4c37f846/. (In Russian)

Humphreys, L., Karnowski, V., & von Pape, T. (2018). Smartphones as metamedia: a framework for identifying the niches structuring smartphone use. *Int J Commun*., 12, 2793–2809.

Livingstone, S., Mascheroni, G., & Staksrud, E. (2018) European research on children's internet use: Assessing the past, anticipating the future. New Media & Society, 20(3), 1103–1122. DOI: 10.1177/1461444816685930.

Perevozkina, Y. M. (2020). *The content and specificity of role socialization in the process of personality formation. Author's abstract for the degree of Doctor of Psychological Sciences*, 27. Russia, Yaroslavl. (In Russian).

Bodalev, A. A. (Ed.). (2015). Psychology of communication: encyclopedic dictionary, 671. Moscow: Cogito-Center. (In Russian)

Przybylski, A. K., Orben, A., & Weinstein, N. (2019). How much is too much? Examining the relationship between digital screen engagement and psychosocial functioning in a confirmatory cohort study. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. DOI: 10.1016/j.jaac.2019.06.017.

Radionova, O. R. (2020). Formation of skills of positive interaction of children and adolescents in a situation of uncertainty. *New in psycho-pedagogical research*, 74–78. Moscow: MPSU. (In Russian).

Radionova, O. R., & Alieva, E. F. (2021). Programs and pedagogical technologies of socialization of children and teenagers in the modern information space. *The Science of Russia: Aims and Tasks. Collection of scientific papers on the materials of the 26th International Scientific-Practical Conference on April* 10, 2021, 82–85. L-Journal SRC. (In Russian).

Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421. DOI: http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410.

Sobkin, V. S., & Fedotova, A. V. (2019). Network as a space of socialization of the modern adolescent. *Counseling psychology and psychotherapy*, 27(3), 119–137. (In Russian).

Soldatova, G. U. (2018). Digital socialization in the cultural-historical paradigm: a changing child in a changing world. *Social psychology and society*, 9(3), 71–80. Retrieved from https://cyberpsy.ru/articles/soldatova-cifrovaya-socializaciya-v-kulturnoistorichesko}-paradigme/ (accessed 06.09.2021). (In Russian).

Soldatova, G.U., Rasskazova, E. I., & Chigarkova, S. V. (2020). Types of cyber aggression: experiences of adolescents and youth. *National Psychological Journal*, 2(38), 3–20 (In Russian).

Trubina, G. F. (2017). Socialization of the personality of a schoolchild: a competence a pproach. *Pedagogical Education in Russia*, 10, 14. (In Russian).

Weinstein, E. (2018). The social media see-saw: Positive and negative influences on adolescents' affective well-being. *New media & society*, 20(10), 3597–3623.

Zakharova, L. N. (2013). Model of the role socialization of personality in the educational process. *Bulletin of N. I. Lobachevsky Nizhny Novgorod University*. Series Social Sciences, 3(31), 25. (In Russian).

МЕТОД EVIDENCE-CENTERED DESIGN

Независимая оценка компетенций в цифровом мире

Наталья Родина, Алина Постовалова, Александр Долматов

АННОТАЦИЯ В статье рассмотрены основные понятия, этапы и примеры использования метода доказательной аргументации Evidence-Centered Design (далее — ECD) для разработки инструментов оценки компетенций. Актуальность применения метода ECD обусловлена потребностью в развитии у граждан компетенций цифровой экономики и необходимостью наличия у них минимального уровня цифровой грамотности. Компетенции цифровой экономики — сложносоставные и внепредметные. Требуются специальные методы для их оценки. По опыту зарубежных стран, признанным методом оценки таких компетенций является Evidence-Centered Design, или ECD. В статье рассмотрен опыт зарубежных и российских специалистов в применении метода ECD для оценки различных компетенций, отдельно выделены примеры использования метода в рамках игровой оценки (оценки компетенций и усвоения знаний посредством компьютерных игр).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Независимая оценка компетенций, компетенции цифровой экономики, цифровые компетенции, метод Evidence-Centered Design (ECD), метод доказательной аргументации.

DOI 10.22394/2078-838X-2021-3-52-59

Актуальность и значимость оценки

Происходящие в последние десятилетия изменения — массовое использование цифровых инструментов, растущая ценность образования, изменение содержания разных профессий — обусловливают актуальность введения независимой оценки компетенций, которая бы позволяла гражданам планировать свои образовательные и трудовые траектории, а организациям — снижать затраты на поиск необходимых работников.

Фактически оценка компетенций человека осуществляется на разных этапах его жизни. Различные организации (в зависимости от целей своей деятельности) создают собственные подходы к оценке компетенций. Так, в высшем образовании имеет место переход на компетентностный подход, при котором результаты освоения студентами образовательных программ оцениваются по компетенциям, на формирование которых нацелена программа. Крупные государственные и коммерческие организации (например, «Сбер», РЖД) создают целевые модели компетенций сотрудников, служащие ориентиром при найме соискателей, а также при развитии имеющихся кадров. В ряде отраслей существуют профессиональные сертификации, признаваемые при найме и продвижении сотрудников по службе (например, в сфере финансов — CIMA, ACCA, CFA и CIA, сертификаты для дизайнеров, подтверждающие владение программами пакета Adobe (Adobe Sertified Associate (ASA)), сертификация Microsoft Technology Associate (MTA) для специалистов в области информационных технологий). Зарубежные компании (имеющие представительства и в России) проводят сертификацию навыков и компетенций, особо востребованных в современном мире (так называемых «навыков XXI века») — критического мышления, коммуникаций и пр.[1] Все эти примеры говорят о существовании различных внутрикорпоративных, внутриотраслевых подходов, но не о единой общенациональной системе независимой оценки компетенций.

Примером создания единых рамок оценки компетенций являются общенациональные проекты оценки цифровой грамотности. Цифровизация экономики требует, чтобы граждане обладали минимально необходимыми цифровыми компетенциями, были готовы пользоваться общественными услугами в цифровом виде и отвечать на вызовы рынка труда. В европейском сообществе разработаны рамки цифровых компетенций, признаваемые разными странами.[2] В России эти подходы также используются для оценки уровня цифровой грамотности населения в целом и отдельных профессиональных групп.[3]

Среди последних мировых тенденций в оценке компетенций — использование для этих целей компьютерных игр и симуляторов. Хотя в нашей стране применение таких инструментов не распространено[4], в зарубежной литературе набирает обороты дискуссия о возможностях их использования для оценки компетенций взрослых и детей, а также в целях обучения (Dichev & Dicheva, 2017).

Перечисленные примеры говорят о широком применении оценки компетенций в современном мире и о будущем спросе на нее. Для того чтобы результаты оценки признавались различными участниками рынка труда и оцениваемыми людьми, должны использоваться валидные инструменты, а процесс оценки должен быть открытым и понятным участникам.

Современная научная и экспертная литература представлена многими публикациями о методах оценки навыков и компетенций, таких как тесты, кейс-тесты, ассессмент-центры и пр. Однако русскоязычных работ о методах оценки сложносоставных компетенций (к которым относятся цифровые компетенции и «навыки XXI века» — цифровая грамотность, критическое мышление, креативное мышление и др.) немного.

В данной статье на основании синтеза работ, опубликованных на русском и английском языках, рассматриваются возможности метода доказательной аргументации Evidence-Centered Design (далее — ECD) для разработки инструментов оценки сложносоставных компетенций, в том числе цифровых компетенций. Метод ECD охарактеризован кратко — об этом есть хорошие публикации на русском языке (Авдеева и др., 2017; Угланова и др., 2018), основное внимание уделяется примерам его использования.

Метод ECD и примеры его использования

Метод ECD был разработан в компании Educational Testing Service (ETS; www.ets.org)

Наталья Викторовна РОДИНА

аналитик, к. э. н., «Университет Национальной технологической инициативы 2035»
(121205, РФ, Москва, территория инновационного центра «Сколково», ул. Нобеля, д. 1).
E-mail: n.rodina@2035.university

Алина Анатольевна ПОСТОВАЛОВА

«Университет Национальной технологической инициативы 2035», руководитель направления независимой оценки компетенций
(121205, РФ, Москва, территория инновационного центра «Сколково», ул. Нобеля, 1).
E-mail: a.postovalova@2035.university

Александр Владимирович ДОЛМАТОВ

«Университет Национальной технологической инициативы 2035», руководитель отдела внедрения независимой оценки компетенций
(121205, РФ, Москва, территория инновационного центра «Сколково», ул. Нобеля, 1).
E-mail: a.dolmatov@2035.university

1 Например, компания Certiport оценивает коммуникационные навыки — сертификат Communication Skills for Business (CSB).

2 Европейской Комиссией разработана рамка цифровых компетенций для граждан DigComp, а также ее обновленные версии DigComp 2.0 и DigComp 2.1. Для отдельных целевых групп Европейской Комиссией разработаны рамки для педагогов (DigCompEdu), для потребителей (DigCompConsumers), для высших учебных заведений (Opened), для предпринимательства (EntreComp). Рамки цифровых компетенций имеются в Канаде (British Columbia's Digital Literacy Framework), Чили (ICT SIMCE competences), Коста-Рике (Student performance standards in learning with digital technologies), Венгрии (Digital Education Strategy), Индии (National Digital Literacy Mission).

3 Примеры исследований цифровой грамотности работников отраслей: учителей, преподавателей высшего и среднего профессионального образования (НАФИ, портал «Цифровой гражданин Югры», интернет-издание «Профобразование», платформа «Фоксфорд», «Яндекс»), работников музеев (Российский комитет Международного совета музеев (ИКОМ России) совместно с Ассоциацией электронных коммуникаций (РАЭК), Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ) и Microsoft в России при информационной поддержке проекта PRO.КУЛЬТУРА.РФ).

4 Среди российских компаний, использующих игровую оценку компетенций, Школа предпринимательства «ТехноСпарка» (тренажер «Построй компанию. Продай компанию»), Oblako Group.

в начале 2000-х гг.; за рубежом используется в таких тестологических компаниях, как Cisco, GlassLab, CRESST, Labs, CITO (Mislevy et al., 2003). Метод наиболее актуален для измерения комплексных, многокомпонентных конструктов (Авдеева и др., 2017; Угланова и др., 2018)[5]. Для оценки таких конструктов в фокус оценщика попадают не только результаты решения тестовых заданий, но и сам способ решения.

Основная цель ECD — обосновать дизайн теста, процесс его разработки, шкалирования и использования с помощью принципов формальной логики. Измерение рассматривается как процесс аргументации какого-либо вывода о респондентах на основе свидетельств о том, что респонденты делают/говорят в ситуации тестирования. Центральное понятие здесь — суждение (вывод; claim) о респонденте, о том, что он знает или умеет делать в реальной жизни. Весь процесс разработки теста направлен на то, чтобы собрать как можно больше доказательств того, что вывод, сделанный о респонденте на основе его тестового балла, отражает действительность (Угланова и др., 2018).

Разработка оценочного инструмента в рамках этого подхода происходит «послойно»: она начинается с набора очень общих идей об оцениваемой компетенции (с определений и составляющих, с построения модели компетенции) и заканчивается спецификацией теста (конкретными правилами его разработки). Авторы метода (Mislevy et al., 2003) выделяют 5 этапов (слоев, layers)[6] его применения. Мы рассмотрим три основных понятия (которые позволяют сформировать представление о методе и описать примеры его использования), это: модель компетенции (Competency Model, в работах разных авторов используются смежные понятия — Student model, Proficiency Model), модель доказательств (Evidence Model), модель заданий (Task Model). В совокупности перечисленные модели включаются в концептуальную рамку инструмента оценки (Conceptual Assessment Framework — CAF).

Модель компетенции описывает, какая совокупность знаний, умений и/или компетенций оценивается в рамках используемого инструмента, включает формализацию уровней развития компетенций. *Модель доказательств* отвечает на вопросы: как мы измеряем компетенции, какое поведение или действия тестируемого выявляют различные уровни владения оцениваемой компетенцией. Она обосновывает, как ответы тестируемого и то, что он делает при решении заданий, доказывают наличие компетенции. *Модель заданий* описывает, какие задачи должны вызывать те действия и поведение оцениваемых, которые доказывают наличие компетенции. Основная цель модели заданий — получить доказательства (которые наблюдаемы) о компетенциях (которые непосредственно не наблюдаемы).

В совокупности эти модели позволяют определить: (1) знания, навыки и/или компетенции, которые должны быть измерены; (2) задачи, которые позволяют обнаружить у тестируемых эти знания, навыки, компетенции; (3) данные и доказательства, получаемые из решения этих задач, и то, как интерпретировать их, чтобы сделать выводы о компетенциях оцениваемого.

Как показывает анализ литературы, в России не много авторов, имеющих опыт применения ECD при разработке оценочных инструментов. Данный метод используется авторами из НИУ «Высшая школа экономики» для разработки инструментов измерения креативности и критического мышления (Угланова и др., 2018), из «Национального фонда подготовки кадров» для оценки информационно-компьютерной компетентности (Авдеева и др., 2017; Авдеева и др., 2009; Худенко, Авдеева, 2014). В своих статьях Ефремова Н. Ф. (Донской государственный технический университет) обосновывает перспективы использования метода ECD для оценки компетенций студентов высших учебных заведений (Ефремова, 2018; Ефремова, 2019a; Ефремова, 2019b).

За рубежом опыт использования ECD гораздо богаче. Компания Educational Testing Service использовала ECD на протяжении последних 10-15 лет при проектировании инструментов оценки. Об опыте применения данного метода свидетельствует внушительный перечень отчетов, размещенных в открытом доступе на сайте ETS[7].

5 Специалисты-психометрики используют термин «конструкт» для обозначения явно не наблюдаемых, латентных психологических черт или характеристик, компетенций или навыков, которые недоступны непосредственному наблюдению, но могут быть оценены через релевантное наблюдаемое поведение. Многомерный конструкт — такой конструкт, составляющие которого являются взаимосвязанными (Угланова и др., 2018).

6 1) анализ области компетенций (Domain Analysis); 2) моделирование области компетенций (Domain Modeling); 3) разработка концептуальной рамки инструмента (Conceptual Assessment Framework — CAF); 4) сборка инструмента (Assembly Model); 5) доставка инструмента (Delivery Model).

БОЛЬШИНСТВО АВТОРОВ, ПРИМЕНЯЮЩИХ ECD, ИСПОЛЬЗУЮТ ДЛЯ ПОДСЧЕТА БАЛЛОВ ТЕСТИРУЕМЫХ СЕТИ БАЙЕСА

Метод ECD — основополагающий при разработке тестов, проводимых Cisco Networking Academy. Департаментом образования штата Нью-Йорк метод ECD применялся для разработки государственных тестов, которые в обязательном порядке сдают учащиеся общеобразовательных школ (например, для разработки государственного теста по всеобщей истории и географии (University of the State of New York, 2019)). Метод также использовался при разработке компьютерных игр, служащих для обучения и оценки компетенций.

Отчеты и статьи зарубежных проектировщиков тестов о применении метода ECD включают описания того, как разработчики прошли основные логические этапы разработки теста: что было включено в компетентностную модель оцениваемого (какие компетенции и какие между ними существуют взаимосвязи), как выбирались задания теста и какова их связь с оцениваемыми компетенциями, какие данные собираются в ходе применения оценочного инструмента для получения вывода об уровне развития компетенций оцениваемого.

Обеспечение прозрачности оценки

К ключевым компетенциям цифровой экономики, в соответствии с Приказом Минэкономразвития от 24 января 2020 г. № 41 «Об утверждении методик расчета показателей федерального проекта "Кадры для цифровой экономики" национальной программы "Цифровая экономика Российской Федерации"», относятся: коммуникация и кооперация в цифровой среде, саморазвитие в условиях неопределенности, креативное мышление, управление информацией и данными, критическое мышление в цифровой среде. Все эти компетенции представляют собой совокупность паттернов мышления, поведения и реакций, которые формируются и проявляются на самых разных уровнях, они внепредметные (их формирование и проявление не ограничивается какой-то одной дисциплиной или сферой деятельности).

Как пишут зарубежные авторы (Behrens, Mislevy, et al., 2010; Mislevy et al., 2003), использование ECD при создании инструментов оценки цифровых компетенций позволяет обеспечить валидность и прозрачность оценки и, следовательно, сформировать доверие к ней пользователей. Валидность инструмента обеспечивается за счет обоснованности связей между моделью компетенции, моделью доказательств и моделью заданий. Прозрачность — за счет понятных схем скоринга (подсчета итоговых баллов).

Michael J. Zieky (2014), специалист компании ETS, указывает на то, что методология ECD не требует применения какого-либо одного подхода к скорингу результатов тестируемых. Выбор такого подхода определяется уровнем сложности оцениваемой компетенции и компетентностной моделью. Так, по мнению M. J. Zieky, инструмент, нацеленный на оценку одной компетенции и имеющий модель сбора доказательств, в которой каждая задача напрямую связана с этой единственной компетенцией, может включать оценку в виде подсчета количества правильных ответов и суммарного итогового балла. В то же время есть более сложные диагностические задачи, нацеленные на определение развития нескольких компетенций и предполагающие сложные модели сбора свидетельств, в которых существует несколько связей между задачами и различными знаниями, умениями, навыками. Такие инструменты предполагают использование более сложных подходов скоринга, например, сетей Байеса.

Отметим, что проведенный нами анализ литературы показывает: большинство авторов, применяющих ECD, используют для подсчета баллов тестируемых сети Байеса.

Байесовские сети представляют собой инструмент для описания достаточно сложных процессов и событий с неопределенностями, удобство которого заключается в графической

7 Результаты поиска отчетов на сайте компании ETS по запросу «Evidence-Centered Design» можно посмотреть по следующей ссылке: http://search.ets.org/researcher/query.html?col=rsrchr&ql=a&fl0=AU%3A&ty0=w&op0=&tx0=+&fl1=TI%3A&ty1=w&op1=&tx1=+Evidence-Centered&fl2=RN%3A&ty2=w&op2=&tx2=+&fl3=PY%3A&ty3=w&op3=&tx3=+&fl4=SN%3A&ty4=w&op4=&tx4=+&qs=&fl5=KW%3A&ty5=w&op5=&tx5=+&fl6=AB%3A&ty6=w&op6=&tx6=+&qt=+&nh=25&charset=utf-8

наглядности. Основной идеей построения сети является разложение сложной системы на простые элементы. Для объединения отдельных элементов в систему используется математический аппарат теории вероятностей, позволяющий количественно описывать силу причинно-следственных отношений между элементами системы (Хлопотов, 2014).

Байесовская сеть — это ациклический ориентированный граф, в котором каждая вершина (узел сети) представляет переменную, дуги обозначают существование причинно-следственных зависимостей между соединенными переменными, а сила этих зависимостей количественно выражается в виде условных вероятностей (это вероятность события при условии, что произошло другое событие).

Использование байесовской сети в инструментах оценки цифровых компетенций предполагает, что в сети определены наблюдаемые переменные (отражающие владение компетенцией), направления взаимоотношений между наблюдаемыми переменными, заданиями и оцениваемыми компетенциями, а также сила этих отношений. Сила отношений определяется эмпирическим путем (при наличии соответствующих исследований) или методом экспертного опроса.

Изменение полученного балла по одной из наблюдаемых переменных в сети Байеса приводит к обновлению суммарного балла по оцениваемой компетенции в целом.

Таким образом, при использовании сетей Байеса в оценочных средствах для измерения компетенций отчеты о полученных тестируемыми баллах включают информацию о связи результатов выполнения заданий с выводами об уровне владения компетенцией. Такой подход позволяет достигать прозрачности оценки.

Игровая оценка компетенций

В зарубежных публикациях можно найти примеры использования метода ECD для разработки игровых инструментов оценки (в формате компьютерной игры). Например, Shute V. J., Masduki I., Donmez O. в своей статье (2010) рассматривают пример существующей игры — Quest Atlantis: Taiga Park — и демонстрируют, как собираются и интерпретируются доказательства в отношении такой компетенции, как навык системного мышления.

Во-первых, авторы на основании работ других ученых и исследователей определяют, что подразумевается под системным мышлением. Они понимают эту компетенцию как: а) способность эффективно действовать в сложных ситуациях, б) способность понимать отношения между элементами в сложно устроенной среде. Во-вторых, авторы оценочного инструмента определяют структуру оцениваемой компетенции. У Shute V. J., Masduki I., Donmez O. модель компетенции «системное мышление» представлена тремя переменными первого уровня:

1) определение составляющих системы и проблем в системе,

2) моделирование системы,

3) тестирование модели системы (симуляция).

Каждая из перечисленных переменных детализируется на переменные второго и третьего уровней.

«Тайга» в игре — это красивый парк, через который протекает река. Парк населен несколькими группами людей, которые используют речные ресурсы и зависят от реки, это: а) мулу (коренные жители), живущие за счет занятий сельским хозяйством; б) лесозаготовительная компания; в) туристическая компания. Сюжетная линия игры фокусируется на снижении популяции рыбы в Таежной реке. Тестируемые помогают выяснить, как решить проблему умирающей рыбы и таким образом спасти парк.

В процессе игры тестируемые выполняют специальное задание: они должны нарисовать схему причинно-следственных связей, которая показывает компоненты системы, уменьшающие популяцию рыбы в реке. Модель доказательств (в терминологии ECD) в игре Quest Atlantis: Taiga Park — это: а) созданные участниками схемы причинно-следственных связей, б) правила оценки представленных участниками работ и в) весовые коэффициенты для определения вклада результатов выполненной работы в оцениваемую компетенцию.

Оценка составленных участниками игры схем причинно-следственных связей происходит автоматически, через сопоставление с эталонной (экспертной) схемой. При обработке данных используются байесовские сети. Вывод об уровне владения компетенцией формируется на основании процента совпадений между двумя схемами — участника и эксперта. Задаются

МЕТОД ECD УСПЕШНО ИСПОЛЬЗУЕТСЯ ЗА РУБЕЖОМ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ИНСТРУМЕНТОВ ОЦЕНКИ КОМПЕТЕНЦИЙ

также границы отсечения по уровням владения компетенцией: например, 0–33 % — низкий, 34–66 % — средний, 67–100 % — высокий.

В других работах следующих авторов: 1) Groff J., Clarke-Midura J., Owen V. E., Rosenheck L., Beall M. (2015), 2) Conrad Sh., Clarke-Midura J., Klopfer E. (2014), — описывается применение метода ECD для оценки в игре The Radix Endeavor, созданной в целях повышения интереса к STEM-наукам у старшеклассников.

В игре The Radix Endeavor оценка компетенций является не самоцелью, а скорее промежуточным звеном в процессе обучения старшеклассников. В игре существует семь квестов по биологии и шесть по математике. Каждый квест содержит серию более мелких квестов из определенной области контента (например, системы человеческого тела, геометрия и т. д.). Участникам игры нужно пройти все квесты.

Команда разработчиков игры The Radix Endeavor опиралась на циклическое понимание развития компетенций. Цикл начинается с набора задач, выбранных администратором из большой библиотеки. Участникам (оцениваемым) предлагаются задания для работы. После выполнения задания участник отправляет свои ответы на обработку. После проверки ответов происходит обновление совокупного балла учащегося, и для него выбирается новый набор задач. Цикл может продолжаться до тех пор, пока не будет сформирована значимая целевая компетентностная модель участника игры.

Исходя из таких целей, модель компетенции (в терминологии метода ECD) трансформируется разработчиками игры в целевую модель учащегося (что старшеклассник должен знать, уметь, какими компетенциями владеть после обучения, в том числе после прохождения обучающей игры).

Методологическая рамка ECD разработчиками игры была использована в качестве руководства для проектирования квестов: они составлялись таким образом, чтобы метод сбора и интерпретации доказательств в игровом процессе соответствовал целям обучения. Чтобы регламентировать процесс получения данных о действиях учащихся, команда Radix использует шаблоны квестов в виде таблиц. В таких таблицах использована терминология ECD: формулировки целей обучения (первый столбец таблицы; в терминологии методологии ECD это модель компетенции), выполняемые учащимся задания (Task Model — второй столбец таблицы), собираемые данные о действиях учащихся (Data Collected — третий столбец таблицы) и варианты продолжения игры в зависимости от правильности выполнения учащимся задания (Interpreting Evidence — четвертый столбец таблицы).

На практике, в игре применение шаблона квеста приводит к итерационному процессу взаимодействия игрока с игрой в зависимости от успешности выполнения участником заданий игры. Применение шаблона происходит таким образом, чтобы команда оценщиков знала: 1) какие данные нужно получить от учащегося, выполняющего задания, 2) понимают ли студенты задание, предметную область, 3) нужно ли в игре давать учащемуся задания на повторение и выдать новые задания.

Заключение

Таким образом, анализ литературы показывает, что метод ECD успешно используется за рубежом для создания инструментов оценки компетенций, в том числе сложносоставных. Метод Evidence Centered Design может успешно применяться для разработки оценочных средств, заложенных в компьютерную игру или симулятор, может служить не только для оценки, но и для образования (как средство промежуточного контроля и база для формирования индивидуального маршрута обучения).

В нашей стране имеются перспективы для применения метода в рамках создаваемой системы независимой оценки компетенций, для оценки компетенций в системе высшего и среднего профессионального, дополнительного образования. Минэкономразвития России определен перечень ключевых компетенций цифровой экономики, который состоит из сложносоставных, внепредметных компетенций, для оценки которых необходимо использование соответствующих методов, например метода ECD.

Применение ECD для оценки цифровых компетенций позволит:

- сформировать понимание состава компетенций цифровой экономики (что к ним относится, какие подкомпетенции они включают и на каких уровнях проявляются);
- разработать валидные инструменты для оценки компетенций цифровой экономики;
- проводить прозрачную оценку владения компетенциями цифровой экономики, позволяющую увидеть взаимосвязи между решением конкретных задач и полученными выводами (результатами) об уровне владения компетенцией.

Литература

Авдеева, С. М., Руднев, М. Г., Васин, Г. М., и др. (2017). Оценка информационно-коммуникационной компетентности учащихся: подходы, инструмент, валидность и надежность результатов. *Вопросы образования*, 4, 104–132. Получено из https://vo.hse.ru/data/2017/12/20/1159979685/Avdeeva.pdf.

Авдеева, С. М., Барышникова, М. Ю., Коваленко, С. К., и др. (2009). Об опыте реализации модели оценки ИКТ-компетентности. *Информатизация образования и науки*, 2, 62–71.

Ефремова, Н. Ф. (2018). Проектирование оценочных средств по модели доказательной аргументации. *Педагогические измерения*, 3. Получено из https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-otsenochnyh-sredstv-po-modeli-dokazatelnoy-argumentatsii/viewer.

Ефремова, Н. Ф. (2019a). Концептуальная модель оценки компетенций студентов. *Современные наукоемкие технологии*, 7, 169–174. Получено из https://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37607.

Ефремова, Н. Ф. (2019b). Моделирование объективной оценки достижений студентов. *Образовательные технологии*, 3. Получено из https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-obektivnoy-otsenki-dostizheniy-studentov/viewer.

Угланова, И. Л., Брун, И. В., Васин, Г. М. (2018). Методология «Evidence-Centered Design» для измерения комплексных психологических конструктов. *Современная зарубежная психология*, 7(3), 18–27. DOI: 10.17759/jmfp.2018070302.

Угланова, И. Л., Орел, Е. А., Брун, И. В. (2020). Измерение креативности и критического мышления в начальной школе. *Психологический журнал*, 41(6), 96–107. DOI: 10.31857/S020595920011124-2.

Хлопотов, М. В. (2014). Применение байесовской сети при построении моделей обучающихся для оценки уровня сформированности компетенций. *Науковедение*, 5(24). Получено из https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-bayesovskoy-seti-pri-postroenii-modeley-dlya-otsenki-urovnya-sformirovannosti-kompetentsiy/viewer.

Худенко, Л. А., Авдеева, С. М. (2014). Исследование информационно-коммуникационной компетентности учащихся 9 классов Республики Беларусь: цель и основные результаты. *ВЕСНІК адукацыі*, 1, 3–10. Получено из https://www.ntf.ru/sites/default/files/%D0%A0%D0%91_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F_%D0%B8%D0%BA%D0%BA.pdf.

Behrens, J. T., Mislevy, R. J., Di Cerbo, K. E., et al. (2010). *An evidence centered design for learning and assessment in the digital world*. (CRESST Report 778). Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520431.pdf.

Conrad, Sh., Clarke-Midura, J., & Klopfer, E. (2014). A Framework for Structuring Learning Assessment in a Massively Multiplayer Online Educational Game: Experiment Centered Design. *International Journal of Game-Based Learning*. DOI: 10.4018/IJGBL.2014010103. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/261960598_A_Framework_for_Structuring_Learning_Assessment_in_a_Massively_Multiplayer_Online_Educational_Game_Experiment_Centered_Design.

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (14)9. DOI: 10.1186/s41239-017-0042-5.

University of the State of New York, State Education Department. (2019). *Educator Guide to the Regents Examination Global History and Geography II Grade 10*. Retrieved from http://www.p12.nysed.gov/assessment/ss/hs/framework/ghg2/educator-guide-ghg2-19.pdf.

Groff, J., Clarke-Midura, J., Owen, V. E., et al. (2015). *Better Learning in Games. A Balanced Design Lens for a New Generation of Learning Games*. Learning Games Network, MIT Education Arcade. Retrieved from https://education.mit.edu/wp-content/uploads/2018/10/BalancedDesignGuide2015.pdf.

Mislevy, R. J., Almond, R. G., & Lukas, J. F. (2003). *A brief introduction to evidence-centered design: Research Report*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service. Retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2333-8504.2003.tb01908.x.

Shute, V. J., Masduki, I., & Donmez, O. (2010). Conceptual Framework for Modeling, Assessing and Supporting Competencies within Game Environments. *Tech., Inst., Cognition and Learning*, 8, 137–161.

Zieky, M. J. (2014). An Introduction to the use of evidence-centered design in test development. *Psicología Educativa*, 20, 79–87. Retrieved from https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2014.11.003.

Possibilities of the Evidence-Centered Design method for independent assessment of competencies in the digital world

Natalia V. RODINA.
Analyst, Candidate of Economic Sciences, University of the National Technological Initiative 2035 (1, Nobelya ul., Russian Federation, 121205, Moscow, Skolkovo Innovation Center). E-mail: n.rodina@2035.university

Alina A. POSTOVALOVA.
Head of the Independent Competence Assessment Department, University of the National Technological Initiative 2035 (1, Nobelya ul., Russian Federation, 121205, Moscow, Skolkovo Innovation Center). E-mail: a.postovalova@2035.university

Alexander V. DOLMATOV.
Head of the Independent Competence Assessment Department, University of the National Technological Initiative 2035, (1, Nobelya ul., Russian Federation, 121205, Moscow, Skolkovo Innovation Center). E-mail: a.dolmatov@2035.university

Abstract

The article discusses the main concepts, stages and examples of using the Evidence-Centered Design (or ECD) method, which is used for the development of competence assessment tools. The relevance of using the ECD method is due to the increasing need for the development of digital economy competencies among citizens and the need for them to have a minimum level of digital literacy. The competencies of the digital economy belong to complex and non-subject competencies, special methods are required for their assessment. According to the experience of foreign authors and experts, the recognized method of evaluating such competencies is the Evidence-Centered Design. The article considers the experience of foreign and Russian specialists in the application of the ECD method for assessing various competencies, separately highlights examples of using the method in the framework of game assessment (assessment of competencies and knowledge acquisition through computer games).

Keywords: independent assessment of competencies, digital economy competencies, digital competencies, Evidence-Centered Design (ECD) method, evidence-based argumentation method.

References

Avdeeva, S. M., Baryshnikova, M. Yu., Kovalenko, S. K., et al. (2009). About the experience of implementing the ICT competence assessment model. *Informatization of Education and Science*, 2, 62–71. (In Russian).

Avdeeva, S. M., Rudnev, M. G., Vasin, G. M., et al. (2017). Assessing Information and Communication Technology Competence of Students: Approaches, Tools, Validity and Reliability of Results. *Educational Studies Moscow*, 4, 104–132. Retrieved from https://vo.hse.ru/data/2017/12/20/1159979685/Avdeeva.pdf. (In Russian).

Behrens, J. T., Mislevy, R. J., Di Cerbo, K. E., et al. (2010). *An evidence centered design for learning and assessment in the digital world*. (CRESST Report 778). Los Angeles, CA: University of California, National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED520431.pdf.

Conrad, Sh., Clarke-Midura, J., & Klopfer, E. (2014). A Framework for Structuring Learning Assessment in a Massively Multiplayer Online Educational Game: Experiment Centered Design. *International Journal of Game-Based Learning*. DOI: 10.4018/IJGBL.2014010103. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/261960598_A_Framework_for_Structuring_Learning_Assessment_in_a_Massively_Multiplayer_Online_Educational_Game_Experiment_Centered_Design.

Dichev, C., & Dicheva, D. (2017). Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, (14)9. DOI: 10.1186/s41239-017-0042-5.

Efremova, N. F. (2018). Design of evaluation tools based on the model of evidence-based argumentation. *Pedagogicheskie izmereniya*, 3. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-otsenochnyh-sredstv-po-modeli-dokazatelnoy-argumentatsii/viewer. (In Russian).

Efremova, N. F. (2019). Conceptual Model of Evaluation of Competence of Students. *Modern high-tech Technologies*, 7, 169–174. Retrieved from www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37607. (In Russian).

Efremova, N. F. (2019). Modeling of an objective assessment of students' achievements. *Obrazovatelnye tekhnologii*, 3. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-obektivnoy-otsenki-dostizheniy-studentov/viewer. (In Russian).

Groff, J., Clarke-Midura, J., Owen, V. E., et al. (2015). *Better Learning in Games. A Balanced Design Lens for a New Generation of Learning Games*. Learning Games Network, MIT Education Arcade. Retrieved from https://education.mit.edu/wp-content/uploads/2018/10/BalancedDesignGuide2015.pdf.

Khlopotov, M. V. (2014). Bayesian network in student model engineering for competence level evaluation. *Naukovedenie*, 5(24). Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-bayesovskoy-seti-pri-postroenii-modeley-dlya-otsenki-urovnya-sformirovannosti-kompetentsiy/viewer. (In Russian).

Khudenko, L. A., & Avdeeva, S. M. (2014). Research of information and communication competence of 9th grade students of the Republic of Belarus: purpose and main results. *Bulletin of Education*, 1, 3–10. Retrieved from https://www.ntf.ru/sites/default/files/%D0%A0%D0%91_%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8C%D1%8F_%D0%B8%D0%BA%D0%BA.pdf. (In Russian).

Mislevy, R. J., Almond R. G., & Lukas, J. F. (2003). *A brief introduction to evidence-centered design: Research Report*. Princeton, N.J.: Educational Testing Service. Retrieved from https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/j.2333-8504.2003.tb01908.x.

Shute, V. J., Masduki, I., & Donmez, O. (2010). Conceptual Framework for Modeling, Assessing and Supporting Competencies within Game Environments. *Tech., Inst., Cognition and Learning*, 8, 137–161.

Uglanova, I. L., Brun, I. V., & Vasin, G. M. (2018). Evidence-Centered Design method for measuring complex psychological constructs. *Journal of Modern Foreign Psychology*, 7(3), 18–27. DOI: 10.17759/jmfp.2018070302. (In Russian).

Uglanova, I. L., Orel, E. A., & Brun, I. V. (2020). Measuring creativity and critical thinking in Primary School. *Psikhologicheskii Zhurnal*, 41(6), 96–107. DOI:10.31857/S020595920011124-2. (In Russian).

University of the State of New York, State Education Department. (2019). *Educator Guide to the Regents Examination Global History and Geography II Grade 10*. Retrieved from www.p12.nysed.gov/assessment/ss/hs/framework/ghg2/educator-guide-ghg2-19.pdf.

Zieky, M. J. (2014). An Introduction to the use of evidence-centered design in test development. *Psicología Educativa*, 20, 79–87. Retrieved from https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2014.11.003.

ИЗВЛЕЧЬ СМЫСЛ

проблемы анализа данных в образовании

Алексей Семенов, Ольга Фиофанова, Ольга Бабченко, Илья Бронштейн, Нияз Габдрахманов

АННОТАЦИЯ В октябре 2021 года состоялась II Международная научно-практическая конференция «Большие данные в образовании: доказательное развитие образования»[1]. На мероприятии прошел круглый стол по проблематике архитектуры данных и аналитики данных в образовании. Предлагаем вашему вниманию фрагменты докладов некоторых участников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Большие данные в образовании, архитектура данных, интерпретация данных.

DOI 10.22394/2078-838X-2021-3-60-64

УЧАСТНИКИ КРУГЛОГО СТОЛА

Алексей Львович СЕМЕНОВ
д. физ.-мат. н., руководитель программы РФФИ, академик РАН, академик РАО

Ольга Александровна ФИОФАНОВА
д. пед. н., руководитель проекта РФФИ

Ольга Ивановна БАБЧЕНКО
Заместитель начальника Департамента образования Екатеринбурга

Илья Михайлович БРОНШТЕЙН
Министр образования Московской области

Нияз Камилевич ГАБДРАХМАНОВ
к. г. н., эксперт, научный сотрудник Института образования НИУ Высшая школа экономики

1 Конференция прошла при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект 19-29-14016, руководитель О. А. Фиофанова).

Показатели качества

Алексей Семенов. За последние годы московское образование сделало огромный шаг вперед в сторону цифровизации. В частности, «Московская электронная школа» стала общим цифровым пространством для всех учителей, учащихся и родителей нашего города.

В течение десятилетий Российский фонд фундаментальных исследований был источником грантового финансирования для ученых, занимающихся исследованиями в области точных, естественных и гуманитарных наук. То, что мы в конце 2019 года, непосредственно перед тем, как разразилась пандемия, запустили программу фундаментальных исследований цифровой трансформации российской школы, оказалось предвидением. Сейчас мы находимся в середине этого большого проекта, в котором участвует более 60 коллективов из многих регионов России.

О чем именно идет речь, когда мы говорим «большие данные»? Сегодня технические средства позволяют собирать огромную информацию о ходе образовательного процесса. Например, до пандемии учителя литературы говорили: «Зачем писать сочинения на компьютере?» Но уже год назад они стали говорить: «Конечно, дети сдают сочинения в цифровом виде!». Благодаря переходу в цифровой формат учитель получает возможность содержательно комментировать тексты. Учащийся может учитывать эти комментарии.

Собирая данные о каждой образовательной организации, о каждом учителе и учащемся, мы получаем объективную возможность доказательно оценивать работу человека в сравнении с ним самим, работу школы в сравнению с ней самой.

Как из больших данных извлечь показатели качества? Это очень важная задача. На самом деле, я думаю, что мы приближаемся к ее решению. Если мы сумеем это сделать, то, например, может оказаться, что лучшая школа Москва — та, в которой постепенно двоечников сменили четверочники.

Хотелось бы также подчеркнуть, что мы получаем большую помощь, в частности, от Департамента образования и науки города Москвы и от учителей в создании учебника «Цифровой мир». Большое спасибо.

Уровни анализа данных

Ольга Фиофанова. Рассуждая об извлечении смысла из аналитики данных, мы должны понимать, что смысл зависит от двух факторов: технологического (инфраструктура, архитектура данных в цифровых средах, стандарты анализа данных) и антропологического (обращение человека к данным для обоснования решений, знание методов анализа данных, понимание практического применения data-анализа).

Извлечение смысла из анализа данных — это человеческий фактор. Привычка обращаться к данным преобразуется в соответствующий способ мышления, основанный на построении информационных моделей, выявлении связи и структуры данных и оперировании ими.

А для педагога это еще и сверхчеловеческая задача: создать на основе аналитики данных новые знаниевые системы — образовательные программы для развития мышления, data-грамотности, data-компетенций.

Таким образом, цикл управления данными связывается с циклом управления знаниями.

И в этом — организационном — смысле — было бы правильным, полагаю, строить корпоративные системы обучения с использованием аналитики данных региональных систем образования. Такое организационное решение уже осуществлено, например, в Москве и Подмосковье: созданы, например, Корпоративный университет Правительства Московской области и Корпоративный университет Московского образования, ставший одним из победителей Всероссийского конкурса кейсов по анализу данных и доказательному развитию образования.

Это история о том, как аналитика данных в форме датасетов интегрируется в корпоративную систему обучения и развития компетенций педагогов и руководителей образования.

Обсуждая проблематику анализа данных и смыслообразования на основании такой аналитики, нужно понимать различие в уровнях управления и оперирования данными для развития образования.

Разные уровни управления — разные задачи анализа данных — разные смыслы для доказательного развития национальных, региональных систем образования, образовательных институтов и человеческого потенциала.

1. На уровне государственного управления объектом анализа являются данные по индикаторам национальных проектов и государственных программ развития образования, показатели мониторингов системы образования, данные Национальной системы оценки качества, международных исследований качества образования.

Технологическая инфраструктура данных этого уровня анализа:

а) Национальная система управления данными — ЕИП НСУД / наборы данных

б) Портал госпрограмм — сводная аналитика

в) OECD / Open Data и другие.

Основной проблемой этого уровня управления на основании данных остаются вопросы и вытекающие из них смыслы:

- как институциализируется «человеческое измерение» (гуманитарная аналитика) в системе управления на основании данных?
- как изменяются методики и индикаторы мониторингов образования, чтобы наиболее корректно отражать задачу «равные возможности для каждого»?
- как встраиваются инструменты Data-Anthropo в цифровые сервисы аналитики данных на отраслевом/межотраслевом, территориальном (региональном), государственном уровне?

2. На уровне организационного управления объектом анализа являются данные, отражающие развитие и управление образовательной организацией или управление образовательной платформой (например, РЭШ, МЭШ, ГИС СЦОС)

Технологическая инфраструктура данных этого уровня анализа: данные программ развития

образовательных организаций, данные мониторинга системы образования данные по организациям, данные о развитии образовательной организации, ее кадровом потенциале, достижениях ее обучающихся, например в ЛК руководителя по мониторингу «Надежная школа».

Основной проблемой этого уровня управления остаются вопросы и вытекающие из них смыслы об институциональных (или платформенных) условиях развития человеческого потенциала, об институциональных данных качества образования, о связи аналитики данных с качеством преподавания и учения.

3. На уровне педагогической аналитики данных и педагогической организации индивидуальных образовательных траекторий, индивидуальных учебных планов объектом анализа являются данные, отражающие развитие человека, данные выборов, осуществляемых человеком среди образовательных программ, способов решения учебных и проектных задач , учебных затруднений человека, его мотивов и предпрофессиональных, жизненных устремлений.

Технологическая инфраструктура данных этого уровня анализа: архитектура данных в LMS университета / школы / образовательной организации.

Основной проблемой этого уровня управления остаются вопросы и вытекающие из них смыслы о стандарте цифровой образовательной среды и связанных с этим вопросом неравных возможностей обучения в средах технологически развитых с возможностью построения индивидуальных образовательных траекторий, рефлексией школьником / студентом собственных данных; по сравнению с цифровыми образовательными средами технологически неразвитыми, где таких возможностей нет). А также принципы аналитики данных в условиях смены модели образования и переходу к модели «Образование 4:0» («Дидактика 4:0»).

Для этого важно различать:

• Образование индустриальной эры — это предметно организованный учебный материал, контроль и анализ данных по освоенному объему знаний и репродуктивным навыкам — с соответствующей аналитикой данных.

• Образование постиндустриальной эры — это конвергентно организованный образовательный контент (содержание образования), деятельностная оценка и анализ данных по развитию продуктивной деятельности, анализ данных личных выборов в решении проектных задач. Так как кроме традиционных культурных норм важно развивать у поколения next собственную культурную норму управления собственным образованием, развитием на протяжении всей жизни.

Глубоко понимая смыслы вышеназванного, мы организовали разнообразные формы поддержки культуры data-анализа:

1) Международная конференция «Анализ данных в образовании: доказательное развитие образования»;

2) Всероссийский конкурс кейсов по анализу данных и доказательному развитию образования;

3) Образовательную программу высшего образования «Управление образованием на основании данных. Проект получил финансовую поддержку Фонда Владимира Потанина и стал победителем конкурса на предоставление грантов преподавателям магистратуры 2020/2021 благотворительной программы «Стипендиальная программа Владимира Потанина» благотворительного фонда Владимира Потанина.

В настоящее время эта новая программа магистратуры готовится к аккредитации. Мы будем рады увидеть в числе магистрантов этой программы читателей журнала «Образовательная политика».

Организационные формы поддержки мы развивали также на основе анализа данных, но в данном случае — Data-Science — научных данных. Результаты проекта 19-29-14016 фундаментального научного исследования «Методология анализа данных и ее интеграция в программы профессиональной подготовки педагогов и руководителей образования», поддержанного грантом Российского фонда фундаментальных исследований https://rffi.1sept.ru/person/450.

Данные и смысл

Ольга Бабченко. Екатеринбург — один из крупнейших городов России. Система образования мегаполиса в процессе работы обрастает огромным количеством данных и мониторинговых систем. Но, как известно, данные — это еще не все. Важно извлекать из них какой-то смысл. Вопрос об оптимизации работы со значительным объемом накопленных данных — один из самых актуальных в управленческой деятельности на муниципальном уровне.

Большие данные позволяют решать важные задачи, например, оценивать особенности функционирования образовательного комплекса, оперативно реагировать на изменения и отклонения в результатах и определять перспективы развития, повышать управляемость системы. Одной из значимых характеристик системы на современном этапе является то, что образование уже давно вышло за рамки образовательной организации. Это происходит через интеграцию систем общего и дополнительного образования, через введение в эксплуатацию различных инновационных структур, таких как «Кванториумы», IT-кубы, через реализацию сетевых образовательных программ. В Екатеринбурге эти процессы развиваются очень активно.

ДАННЫЕ — ЭТО ЕЩЕ НЕ ВСЕ. ВАЖНО ИЗВЛЕКАТЬ ИЗ НИХ СМЫСЛ

Все наши потоки данных так или иначе ориентируются на нашу внутреннюю систему. Выходить за рамки образовательной организации нам пока очень сложно. Мы еще не отработали конкретные механизмы.

В системе образования Екатеринбурга работает несколько автоматизированных информационных систем, самой крупной из них является так называемая АИС «Образование», которая эксплуатируется и развивается более 15 лет. Мы думаем, что мы уже создали мощного «монстра», который содержит огромное количество модулей. Из этой системы мы можем взять статистические данные, которые касаются сети образовательного комплекса и контингента, которые говорят о результатах муниципальной оценки системы качества образования, о результатах участия школьников во всероссийских олимпиадах, о динамике и результатах физической подготовки обучающихся. В общем, по разным направлениям.

Объем данных огромен, но он нас не удовлетворяет, поскольку во внешнее пространство системы мы выходим по минимальным показателям.

Какие риски и системные проблемы муниципального уровня для обработки больших данных мы видим? Проблемой является недостаток финансовых ресурсов для модернизации существующих систем и их интеграции с федеральными и региональными платформами и автоматизированными системами для обеспечения больших объемов дискового хранилища. Отсутствует достаточное количество квалифицированных специалистов и экспертов для анализа статистических данных и получения выводов. Сложность интерпретации данных на муниципальном уровне возникает из-за многообразия особенностей функционирования учреждений.

Что мы видим для себя в качестве перспективных направлений и задач использования больших объемов данных на муниципальном уровне? Ну, во-первых, это межведомственная система учета контингента. Нам это интересно, потому что речь идет об учете демографических тенденций и миграционных процессов. Кроме того, у нас количество учеников десятых классов сокращается. Мне кажется, межведомственная система учета контингента помогла бы нам обосновывать необходимость создания классов на базе той или иной образовательной организации.

Мы очень надеемся на интеграцию внутренних и внешних потоков данных. Например, актуальной для нас является задача интеграции муниципальной и федеральной систем оценки качества.

Необходимо использовать автоматизированные информационные системы, чтобы оперативно решать вопросы, возникающие у населения. Сейчас мы начали отрабатывать такой опыт. Например, при изменении законодательства в части регулирования перевода детей из одного дошкольного учреждения в другое заявитель должен в обязательном порядке согласовывать все эти моменты с учредителем.

Проблема интерпретации

Илья Бронштейн. Существующие системы, будь то электронный дневник или система записи в школу, часто напоминают монстров, потому что обрастают гигантскими модулями, каждый из которых генерирует какое-то количество информации. Это приводит к перегрузке информационной системы, потому что по прошествии нескольких лет никто уже не помнит, какие смыслы закладывались в тот или иной модуль.

Мы научились собирать и генерировать данные, мы научились видеть между ними связи. Но какие выводы мы можем делать на основе этих данных? Весной прошлого года мы, как и вся страна, были вынуждены перейти на дистанционное обучение. Мы поняли, что цифровая интерпретация результатов выполненных учениками тестов часто отличается от той

интерпретации, которую учитель дает в классе. Можем ли мы сказать, что автоматическая оценка более достоверна, чем та, которую поставил учитель? Уверен, что нет. Уверен, что мнение учителя должно главенствовать.

Но как тогда сопоставить мнение учителя с результатами, которые получил ребенок? Я не знаю действенных инструментов, позволяющих в системе образования анализировать большие данные и делать достаточно достоверные выводы. Хочу подчеркнуть, что для Московской области такие решения были бы очень важны. У нас сегодня почти миллион школьников, у нас сложная социальная и территориальная структура. У нас, например, есть школы, расположенные в труднодоступных населенных пунктах, есть большие городские школы, сельские школы и т. д.

И понятно, что структура данных, необходимых для принятия тех или иных управленческих решений, тоже будет разной. И поэтому для нас очень важно найти такие инструменты. Мы в поиске. Московская область готова обсуждать решения, готова к сотрудничеству.

Механизм деперсонализации

Нияз Габдрахманов. Мы прекрасно знаем практики работы с большими данными университетов и образовательных учреждений другого уровня. Эти организации генерируют колоссальное количество данных. С точки зрения ресурсной составляющей мы эту проблему фактически решили. Проблема заключается в другом. К сожалению, эти данные никак не используются, на их основе не принимаются управленческие решения.

Несколько лет подряд мы проводим исследования, посвященные анализу социального самочувствия студентов, и оперируем данными социальной сети «ВКонтакте».

Мы собираем цифровые следы в рамках консорциума. Вузы становятся инициаторами работы с большими данными. На мой взгляд, это важный сдвиг.

Вместе с тем есть очень важные ограничения с точки зрения использования этих данных. Все-таки данные, которые генерируются образовательными учреждениями, носят некий индивидуальный характер. Нужно искать механизм, который позволит их деперсонализировать.

Вторая проблема: как сшивать разные форматы таблиц и данных? Ведь зачастую в образовательных учреждениях данные генерируются очень разнородные по структуре.

Еще одна проблема заключается в том, что данные, которые генерируются внутри образовательного учреждения, как правило, находятся в разных структурных подразделениях. Данные по школам хранятся в Министерстве просвещения, данные по вузам — в Министерстве науки и высшего образования. Межведомственное взаимодействие по обмену данными налажено пока слабо. При этом, когда мы говорим об образовательной успешности, важно наблюдать поступление человека в школу, его обучение в школе, в вузе.

Поэтому я хотел бы акцентировать внимание на этих трех основных компонентах: работа с персональными данными, структура данных и, конечно же, межведомственные взаимодействия как внутри образовательных учреждений, так и между министерствами ведомств.

EXTRACT MEANING
problems of data analysis in education

Alexei L. SEMENOV.
Prof., Head of the RFBR program, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Olga A. FIOFANOVA.
Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the RFBR project.

Olga I. BABCHENKO.
Deputy Head of the Yekaterinburg Department of Education.

Ilya M. BRONSTEIN.
Minister of Education of the Moscow region.

Niyaz K. GABDRAKHMANOV.
PhD, expert, researcher at the Institute of Education of the Higher School of Economics.

Abstract

In October 2021, the II International Scientific and Practical Conference "Big Data in Education: Evidence-based development of education" was held. A round table on the problems of data architecture and data analytics in education was held at the event. We bring to your attention fragments of reports of some participants.

Keywords Big data in education, data architecture, data interpretation.



«ВРАЩИВАНИЕ» ЛЬВА ВЫГОТСКОГО:

метафорический подход к переосмыслению понятия*

Майкл Коул, Наталия Гайдамашко

АННОТАЦИЯ Статья предлагает попытку осмысления понимания Л. С. Выготским человеческого развития как органического процесса и предложенного им термина «вращивание». Так же авторы статьи исследуют, как Выготский разрабатывает метафору сада и выращивания растений и ее связь с развитием.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Выготский, «вращивание», врастание, зона ближайшего развития, интернализация, теория развития, метафора сада.

DOI 10.22394/2078-838X-2021-3-66-73

Предварительные комментарии

Дорогие коллеги,

Наша задача — заинтересовать вас идеей понимания теории развития Выготского как исторически обусловленного биологического процесса. По словам Выготского, благодаря этому процессу культурные/исторические и натуральные/филогенетические источники развития сливаются и пересекаются, создавая качественно новое человеческое существо.

В многочисленной литературе, посвященной человеческому обучению и развитию, процесс, к которому обращается Выготский, обычно обозначается как интернализация или интериоризация. Подразумевается, что «внешний», социокультурный мир попадает «внутрь» развивающегося человека в процессе онтогенеза.

При такой формулировке сложно избежать вывода о том, что теория Выготского дуалистична по своей сути, — вывода, который противоречит предложенному Выготским образу взаимного проникновения и его собственному описанию себя как психолога.

Мы искали, как можно вновь связать образ слияния и взаимного проникновения с образом движения от внешнего к внутреннему, и выбрали в качестве входной точки исследования предложенную Выготским метафору сада и выращивания растений. Мы, безусловно, не являемся экспертами в ботанике или агрокультуре, а наше знание лингвистики весьма ограниченно. Кроме того, мы вторгаемся в формировавшуюся тысячелетиями практику мышления о развитии посредством метафоры сада.

Майкл КОУЛ

д. псих. н., профессор Калифорнийского университета в Сан-Диего (США).
E-mail: mcole@ucsd.edu

Наталия ГАЙДАМАШКО

д. псих. н., профессор, университет Саймона Фрейзера (Канада).
E-mail: nataliag@sfu.ca

* Перевела статью с английского языка Софья Сорокина, младший научный сотрудник Школы антропологии будущего РАНХиГС.

Как бы то ни было, нам очень близка аналогия между учителем и садовником, предложенная Выготским.

Наш интерес к метафорам Выготского совпал с интересами Марии Дамиановой, Дэвида Келлога и Николая Вересова. Их работы повлияли на наши, и, насколько мы можем судить, выбранные ими и нами подходы по большей части дополняют друг друга. Каждый подход рассматривает разные части одного «слона». Соответственно, первые наши комментарии относятся к уже проведенным в этой области работам.

Заинтересованные читатели, пожалуйста, присоединяйтесь к обсуждению. Мы надеемся, что вместе с вами сможем создать условия для обмена идеями. Для этого нужно, как показывает опыт последних двух лет, чтобы мы слушали учащихся и помнили, что все мы до сих пор учимся. Это непростая, но достижимая цель.

Майк и Наталия.

МЫ СОСРЕДОТОЧИЛИСЬ ПРЕИМУЩЕСТВЕННО НА МЕТАФОРЕ ВЫРАЩИВАНИЯ РАСТЕНИЙ, ОСОБЕННО В САДУ

Введение

Начало этому тексту положила в 2010 году дискуссия по поводу русского слова «вращивание» — Выготский использует его для описания феномена, который часто понимается как эквивалент английского понятия «интернализация». Российские авторы часто переводят «вращивание» на английский как ingrowing. Однако остается неясным, что именно Выготский описывал этим термином. «Счет, — писал он, — это хороший пример врощенной психологической функции». Вопрос о том, какого рода процесс вращивания он имел в виду, был поднят десятилетие назад[1], Майк [Коул] в то время писал:

«Я работаю над тем, что ЛСВ [Выготский] имел в виду, когда использовал термин "врачивание" в этом тексте. Я думаю, что решение этой проблемы и идеи зоны ближайшего развития и хронотопа могут быть связаны... Время как круг и время как стрела присутствуют на этой картинке. Остаются ли спирали позади?» (М. Коул, 3 октября, 2010).

1 В ответ на заметку David Kellogg «ЗБР как хронотоп», в фокусе рассмотрения которой находятся аспекты времени/места процесса обучения/научения.

Уже проведенные исследования

Время было благосклонно к нашему исследованию. На протяжении последних двух десятилетий накопилась литература, которая снабдила нас материалами для нашего собственного анализа. Кроме того, в этот период были оцифрованы многие тексты Выготского, изданы его записные книжки с комментариями и идеями. Появились технические средства поиска по словам и выражениям.

Сначала обратимся к логико-системному анализу Сенюченкова (2006) типов вращивания у Выготского. Он заключает, что Выготский говорил о двух разных типах вращивания. Первый тип описывает переход от внешних индивидуальных форм интериоризации во внутренние индивидуальные формы. Второй тип включает в себя превращение коллективных форм поведения в индивидуальные в качестве культурного развивающего механизма. Он также попытался проиллюстрировать, как представления о вращивании менялись и развивались Выготским на разных этапах его исследовательского пути — от инструментальной фазы к развитию высших психологических функций и к теории психологических систем.

Damianova & Sullivan (2011) пересмотрели предложения Выготского о разных типах вращивания в отношении речевого развития. Они обратили внимание на то, что важность правильной интерпретации вращивания была просмотрена западными исследователями:

«Например, в российской школе психологии понятие типологии интернализации рассматривается как неотъемлемая часть социокультурного подхода (Мещеряков, 1999), и не так давно к нему обращались исследователи (например: Сенюченкова, 2006). В западной психологии, напротив, эта тема не была в фокусе теоретических или эмпирических работ выдающихся неовыготскианских исследователей (e. g.: Cole, 1999; Wertsch, 2007; John-Steiner, 2007; Kozulin, 1986, 2005; Hedegaard, 2007; Van der Veer, 2007; и другие). Так сложилось несмотря на то, что многие современные достижения в области понятий культурного посредничества и интернализации появились благодаря работам этих исследователей» (Damianova & Sullivan, 2011, p. 345).

Их аналитические изыскания были направлены на разработку концептуальных связей между четырьмя типами интернализации и переходом социальной речи в частную, внутреннюю.

Недавно David Kellogg воспользовался опубликованными архивными материалами, чтобы оценить, насколько Выготскому удалось развить понятие вращивания. Обращаясь к выборке из пятидесяти вариантов использований этого слова, он отмечает (2019, p. 494):

«Английские переводчики Выготского нашли множество близких эквивалентов — от "укоренения" (1987, p. 109), "революции" (Vygotsky, 1997, p. 117, 118), "внутреннего поворота" (Vygotsky, 1997, p. 186) до "преобразования"" (Vygotsky, 1997, p. 156)».

К этому списку мы можем добавить rotating (*вращение*).

В анализе, основанном на теории языкового развития (Halliday & Matthiessen, 2014), Kellogg отмечает прогресс в том, как Выготский развивает концептуальное содержание вращивания. Он обнаружил, что неопубликованные записные книжки Выготского часто содержат больше концептуальной проработки, чем его печатные тексты. Тем не менее, даже наиболее законченные тексты Выготского не предлагают достаточно деталей, оставляя пространство неопределенности как для российских, так и для зарубежных исследователей, стремящихся интерпретировать и использовать его идеи.

Метафора сада

Наше исследование имело иной характер, нежели работы наших предшественников. К моменту, когда вышла статья Келлога, мы уже собрали большое количество примеров из текстов Выготского. Мы тоже заметили, что в разных переводах термина «вращивание» имелось общее смысловое ядро. Но вместо того чтобы систематизировать их в традициях языковой теории Halliday, мы сосредоточились на том, что стояло за различным использованием данного термина Выготским и как он представлял себе процесс, называемый интернализацией или интериоризацией[2].

Мы сосредоточились преимущественно на метафоре выращивания растений, особенно в саду. Эта переориентация, как нам кажется, представляет точный и удобный путь понимания усилий Выготского по преодолению дуализмов, таких как природный/культурный, внутренний/внешний. Она предлагает продуктивный способ размышления об обучении и преподавании. Ниже мы вернемся к нашему анализу, но сначала обратимся к недавним материалам Николая Вересова.

В 2020 году, когда мы писали это эссе, профессор Вересов великодушно поделился с нами черновиком главы, посвященной вращиванию. Его рукопись представляет собой особенно важный смысловой мостик к нашей работе.

Как и Вересов, мы подчеркиваем: важно помнить о том, что Выготский стремится к нередукционистскому, недуалистичному, диалектическому представлению о человеческом развитии как органическом процессе[3].

2 Этот термин используется Завершневой и Van der Veer в переводах записных книжек Выготского, основанных на их собственном анализе его языковых выборов.

3 ЛСВ писал, что «фундаментальной предпосылкой в психологии является предположение о единстве всех происходящих в организме процессов, о тождестве психического и телесного и ложности и невозможности их разграничения».

Ниже мы приводим отрывок из «Основ дефектологии», впервые опубликованный в 1929 году. Особенный акцент в нем ставится на упомянутом стремлении:

«Врастание нормального ребенка в цивилизацию представляет обычно единый сплав с процессами его органического созревания[4]. Оба плана развития — естественный и культурный — совпадают и сливаются один с другим. Оба ряда изменений конвергируют, взаимопроникают один в другой и образуют в сущности единый ряд социально-биологического формирования личности. Поскольку органическое развитие совершается в культурной среде[5], постольку оно превращается в исторически обусловленный биологический процесс. Развитие речи у ребенка может служить хорошим примером слияния двух планов развития — натурального и культурного» (Выготский, 1987, стр. 42).

Вращивание в таком случае является процессом, посредством которого филогенетические и культурные вклады в онтогенез «сходятся, взаимопроникают, сливаются» друг с другом в культурной среде «настоящего», чтобы создать онтогенетический процесс, который обусловлен, но не вызван филогенезом. Это зарождающаяся новая форма жизни homo sapiens, в центре которой находится человеческий язык.

В этой логике профессор Вересов и анализирует понятие вращивания. Как следствие, он интерпретирует изменения, описываемые этим термином, как «врастание в организм». А «врастание» он понимает как «врастание в культуру»:

«Развитие диалектично, и правильный способ обнаружить и понять, что такое процесс вращивания, — это раскрыть диалектические отношения вращивания и врастания ребенка в культуру как двух связанных и диалектически пересекающихся аспектов культурного развития.

Оба термина — "вращивание" и "врастание" — обращаются напрямую к диалектике органических систем, поскольку они связаны с процессом роста и изменений (качественной реорганизации), которые являются основными характеристиками развития органических систем в соответствии с диалектической логикой» (Вересов, рукопись, 2020).

ПОКА КОРНИ ИЩУТ ПУТЬ В ЗЕМЛЕ, ЛИСТЬЯ ТЯНУТСЯ К СОЛНЦУ И НЕБУ

Мы разделяем задачу Вересова — понять развитие как диалектический процесс органического роста и изменений. Тем не менее, когда подходишь к этому процессу так, как подходил к нему Выготский, с точки зрения органического процесса роста и размножения растений и деревьев, культивируемых садовником, то кажется, что интерпретация вращивания как «врастания в организм» не охватывает всей сложности диалектических процессов, которые подразумеваются под метафорой сада.

Вересов и сам недоволен неполнотой собственной интерпретации, когда пишет:

«Метафорически мы можем представить себе этот процесс как рост волшебного дерева, корни которого находятся снаружи разума (mind) ребенка — в социальном мире. При этом "растение" стремится во внутренний мир человеческого сознания» (Вересов, рукопись, 2020).

Мы предполагаем, что если рассматривать процесс вращивания так, как он возникает в метафоре сада, то магия заключается в поиске корней. Но они более не будут называться корнями.

Вместо того чтобы излагать наши идеи абстрактно, мы исследуем два ключевых отрывка, в которых Выготский разрабатывает метафору сада и ее связь с человеческим развитием.

В каждом из этих отрывков уделяется внимание роли того, кто несет ответственность за развивающийся организм. В одном случае речь идет о садовнике, в другом — об учителе. Каждый из них решает задачи, которые перед ними ставит разнообразие индивидов. Вместе они помогают понять, каким образом Выготский интерпретировал этот процесс как слияние природного и культурного.

4 Перевод этого отрывка симптоматичен в отношении непонимания переводов текстов Выготского. На английский это переведено как «A normal child's socialization is usually fused with the processes of his maturation».

5 «Культурная среда» была переведена как «социальная ситуация».

Пример 1. От задачи садовника к задаче инструктора

«Образно говоря, когда мы ищем реальный уровень развития, то определяем только его плоды, то есть то, что уже созрело. Но мы знаем, что разные стороны личности созревают в разное время. В то время как одни процессы развития уже дали плоды, другие еще цветут.

Подлинный диагноз развития должен охватывать и зреющие процессы. Садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов. Так и психолог, оставляя в стороне созревающее, никогда не получит верного и полного представления о внутреннем состоянии всего процесса развития и, следовательно, не сможет перейти от симптоматического к клиническому диагнозу.

Определение зреющих процессов и составляет вторую задачу диагностики развития. Она решается нахождением зоны ближайшего развития» (Выготский, Собрание сочинений, том 3, стр. 261–262).

Этот отрывок начинается с напоминания об исключительной важности гетерохронии — неоднородности, в соответствии с которой различные организмы внутри одного вида завершают свой онтогенетический цикл. Но эта естественная вариативность является проблемой для садовника. Ему нужна диагностика процессов. Он знает, что одних только плодов недостаточно для развития. Это четко увязывает диагностику причин вариативности с максимизацией ее роста в желаемом направлении.

Второй пример: от классной комнаты к садовнику

«И если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всесилен при влиянии на него через социальную среду. Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом. Как садовник был бы безумен, если бы хотел влиять на рост растения, прямо вытаскивая его руками из земли, так и педагог оказался бы в противоречии с природой воспитания, если бы силился непосредственно воздействовать на ребенка. Садовник влияет на прорастание цветка косвенно: повышая температуру, регулируя влажность, изменяя расположение соседних растений, подбирая и перемешивая почву и удобрение. Так и педагог, изменяя среду, воспитывает ребенка» (Выготский, 1997, стр. 49).

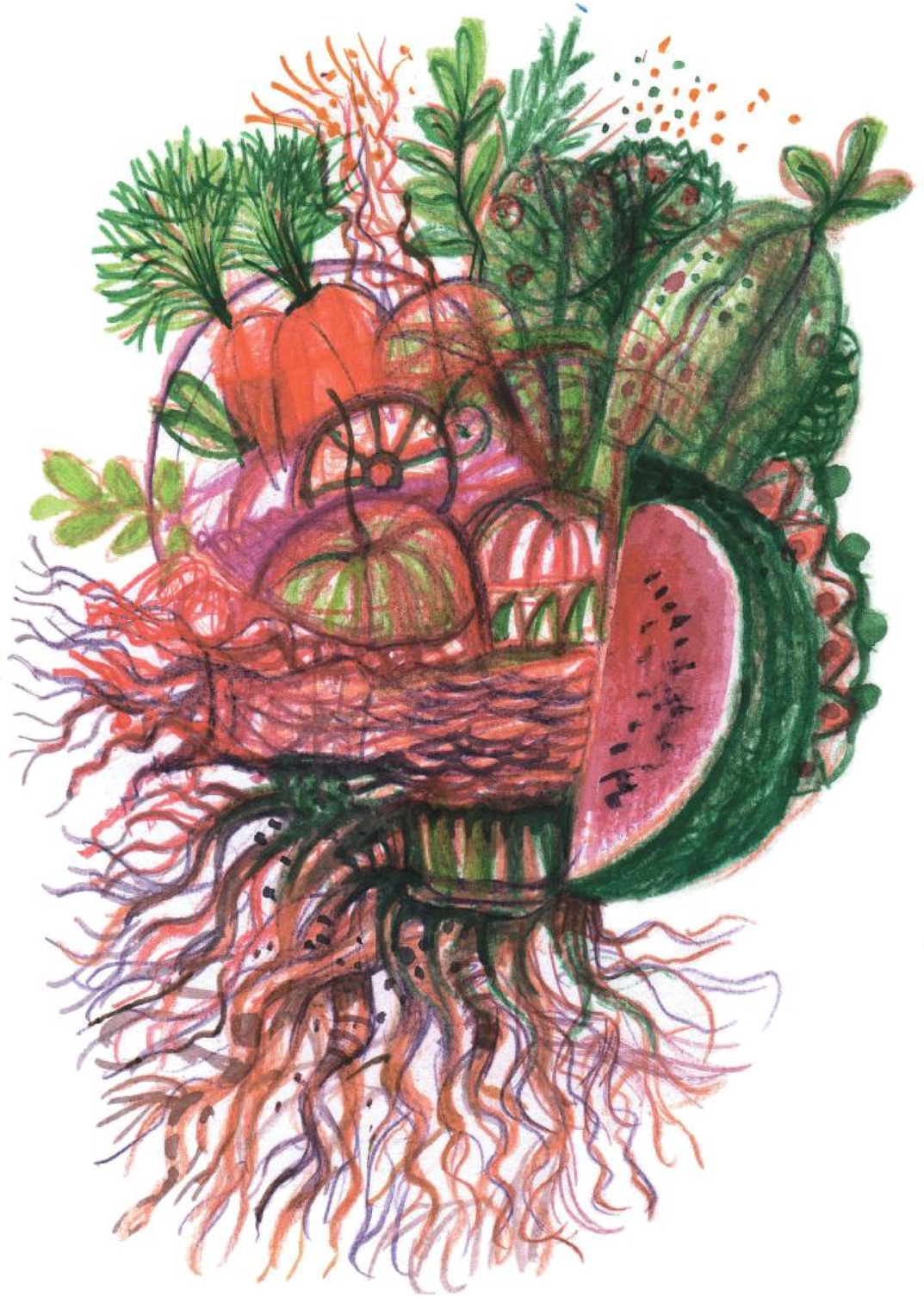
Вместе эти примеры иллюстрируют то, что Выготский называл «исторически обусловленным биологическим процессом»: реорганизация биологического процесса посредством (или через опосредование) изменений в окружающей среде. В случае с людьми эта среда хорошо видна в детских садах.

И здесь начинаются сложности. Как воздействовать на среду, например, редиса или грушевого дерева, людям давно известно, но как быть с детьми? Каковы социальные эквиваленты удобрений? Что такое вообще «удобрение» и каким образом оно воздействует на растения? Что может означать для воспитателя в детском саду или профессора в колледже «повышение температуры»? Когда мы задаемся вопросом таким образом, становится ясно, что метафора сада, предложенная Выготским, требует дальнейшей разработки, если ей суждено делать то, что сам Выготский понимал в качестве ее задачи, — определять процесс изменения, вовлеченный в сам развивающийся организм.

Следующим шагом нашего исследования было более глубокое рассмотрение того, что проявляется в развитии семени или растения в саду того типа, о котором говорит Выготский.

Мы присмотрелись к маленькому цветку, который пророс между плитами в саду Майка, и вот что увидели. Длинный корень уходит в щель между двумя плитами, куда проникает вода. Третичные корни идут глубже в почву, распространяясь и создавая широкую сеть под землей. Вместе эти подземные источники питания производят достаточно веществ для роста разных частей организма, а зеленые листья поставляют хлорофилл, который питает и поддерживает корни.

Нам бросилось в глаза, что пока корни ищут путь в земле, листья тянутся к солнцу и небу. В этом нет ничего удивительного — организм взаимодействует и с землей, и с атмосферой, которая вместе с энергией Солнца создает условия для жизни на Земле. Если вдруг какая-то из составляющих — солнце, вода или



КАК ВОЗДЕЙСТВОВАТЬ НА СРЕДУ, НАПРИМЕР, РЕДИСА ИЛИ ГРУШЕВОГО ДЕРЕВА, ЛЮДЯМ ДАВНО ИЗВЕСТНО, НО КАК БЫТЬ С ДЕТЬМИ? КАКОВЫ СОЦИАЛЬНЫЕ ЭКВИВАЛЕНТЫ УДОБРЕНИЙ?

почва — отсутствует, то процесс развития или вообще не будет происходить, или закончится до созревания. Корни не висят в воздухе, а листья не выполняют исключительно декоративную функцию; то и другое является важной частью организма.

Эта взаимодополняемость может быть рассмотрена на примере семени цветка, посаженного во влажную землю в жестяной банке и помещенного в комнатную температуру. После определенного промежутка времени корни начинают развиваться, и росток пробивается из-под земли. Но если росток недополучает солнечного света, то увядает независимо от того, насколько ему подходят влажность, температура или почва, — развитие прекращается.

Маленький цветок, растущий между камнями, иллюстрирует вторую характеристику вращивания как биологического процесса: его физическое распространение и материальные формы тоже, очевидно, различны, и в этом отражаются очень разные ограничения, влияющие на все процессы проникновения и слияния.

Третья интересная черта: растение извлекается из почвы вместе с комком земли, который «присвоен» им как резервуар для необходимой поддержки боковых отростков.

Одно растение было вымыто так, что оголились его корни. Другое было вытащено за верхушку корня. Если сравнить их, становится ясно, что растение — это расширенное единство, расширенный организм или «распределенная» система.

Оба растения показывают четвертую интересную черту развития, просматриваемую через оптику метафоры сада. Вспомните, что наше исследование началось с дискуссии о зоне ближайшего развития, которую мы осмысляли как хронотоп. Майк прокомментировал: «Время как круг и время как стрела присутствуют на этой картинке. Остаются ли спирали позади?»

Оказывается, спирали вовсе не отстают. Они являются неотъемлемой частью корней растения. Эта спиральность видна в запутанной корневой системе. В недавнем исследовании развития корней и моделирования процесса посредством искусственного интеллекта это видно еще лучше (Taylor et al., 2021).

Заключение

Нашей задачей было заинтересовать вас идеей понимания теории развития Выготского как исторически обусловленного биологического процесса, в котором взаимосвязаны культурные/исторические и природные/филогенетические ресурсы развития. Мы, безусловно, оставили много важных вопросов за рамками рассмотрения.

Так, например, мы не уверены, как на микроуровне развивающегося растения охарактеризовать задействованный диалектический процесс. Происходящее между листьями и атмосферой однозначно отличается от происходящего между корнями и состоянием почвы. Хотим ли мы сказать, что листья — это корни, выходящие из своей обычной среды (биосферы), чтобы росли «нижние» корни и тело растения? В таком случае можно понять, каким образом разные режимы участия в социальной жизни питают «листья» личности, в то время как меняющееся состояние тела, которое подкармливают и о котором заботятся, представляет биоповеденческие/физические условия, требуемые для формирования «корней», которые, в свою очередь, приводят к созданию новых функциональных систем в мозге. В то же время такая интерпретация метафоры напоминает, что жизненный опыт — обретение грамотности, например, — становится причиной морфологических перемен в мозге, которые делают возможной деятельность, которая, в свою очередь, их и производит.

Мы также воздерживаемся здесь от дискуссии по поводу аналогии садовника и учителя. Выготский преувеличивает. Учителя не являются более могущественными по отношению к социальной ситуации развития их студентов, чем садовники по отношению к среде выращиваемых ими растений. Распространенный пример с садоводством недооценивает степень, в которой садовники ограничены средствами для покупки удобрений, задавлены налогами и являются субъектами более широких процессов. В этом отношении они схожи с учителями.

Наконец, как признают наши коллеги-социологи и историки, наш микрофокус стоит дополнить учетом того, каким образом метафора сада была использована в прочтении истории воспитания детей, что заставляет нас связать наши микронаблюдения с политическими и экологическими условиями всех садовников[6].

Мы приглашаем читателей дать нам обратную связь и помочь оценить, насколько полезны или бесполезны наши предложения. И, конечно, если вам нравятся какие-то из этих идей, пользуйтесь на здоровье.

Литература

Сенюченков, С. П. (2006). Типы интериоризации в теории Выготского [Types of Internalization in Vygotsky's theory]. *Вопросы психологии*, 5, 134–142.

Bushnell, R. W. (1996). *A culture of teaching: early modern humanism in theory and practice*. Ithaca, N.Y., Cornell University Press.

Damianova, M. K., & Sullivan, G. B. (2011). Rereading Vygotsky's Theses on Types of Internalization and Verbal Mediation. *Review of General Psychology, 15*(4), 344–350.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London and New York, Routledge.

Kellogg, D. (2019). The storyteller's tale: Vygotsky's «vraschivaniya», the zone of proximal development and «ingrowing» in the weekend stories of Korean children. *British Journal of Educational Studies*, 67(4), 493–512.

Taylor, I., et al. (2021). *Mechanism and function of root curcumnutation*. PNAS.

Rousseau, J.-J. (1762/1979). Emile: or, *On education*. New York, Basic Books.

Veresov, N. (n. d.). *Vraschivanie and the transition of functions from outside inward* (unpublished manuscript).

Vygotsky, L. S. (1929/1987). *Fundamentals of Defectology*. The collected works of L.S.Vygotsky (vol. 2, p. 42). Plenum. New York.

Vygotsky, L. S. (1926/1997). *Educational Psychology*.

6 «Эразм, как Хорас Манн, говорил, что можно контролировать саженцы, но не деревья. С растениями можно что-то делать, пока они гибки, оспаривал Эразм, неприрученный ребенок быстро становится диким зверем» (Bushnell, 1996, pp. 93–96). Руссо писал: «Дайте (ученику) поверить в то, что он хозяин, и пусть вы будете тем, кто всегда [...] Едва ли ему стоит делать только то, что хочет, но он должен хотеть только то, что вы хотите, чтобы он делал» (Rousseau, 1762/1979, p. 120).

Vygotsky, L. S. (1997). *Collected Works* (vol. 4). New York and London, Plenum.

Re-visiting Vygotsky's Concept of Vrashchivanie (ingrowing): A focus on metaphors

Michael D. COLE.
Doctor of Psychological Sciences, Professor at the University of California, San Diego. E-mail: mcole@ucsd.edu

Nataliya GAJDAMASHKO.
Doctor of Psychological Sciences, Teaching Professor, Simon Fraser University. E-mail: nataliag@sfu.ca

Abstract

The article offers an attempt to comprehend L. S. Vygotsky's understanding of human development as an organic process and the term "vrashchivanie" proposed by him. The authors of the article also investigate how Vygotsky develops the metaphor of the garden and growing plants and its connection with development.

Keywords Vygotsky, the concept of vrashchivanie, ingrowing, the growth, the zone of proximal development, internalization, theory of development, metaphor of growing plants, metaphor of a garden.

References

Bushnell, R. W. (1996). *A culture of teaching: early modern humanism in theory and practice*. Ithaca, N.Y., Cornell University Press.

Damianova, M. K., & Sullivan, G. B. (2011). Rereading Vygotsky's Theses on Types of Internalization and Verbal Mediation. *Review of General Psychology*, 15(4), 344–350.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. London and New York, Routledge.

Kellogg, D. (2019). The storyteller's tale: Vygotsky's «vraschivaniya», the zone of proximal development and «ingrowing» in the weekend stories of Korean children. *British Journal of Educational Studies*, 67(4), 493–512.

Rousseau, J.-J. (1762/1979). *Emile: or, On education*. New York, Basic Books.

Senuchenkov, S. P. (2006). Types of Internalization in Vygotsky's theory. *Voprosy Psikhologii*, 5, 134–142. (In Russian).

Taylor, I., et al. (2021). *Mechanism and function of root curcumnutation*. PNAS.

Veresov, N. (n. d.). *Vraschivanie and the transition of functions from outside inward* (unpublished manuscript).

Vygotsky, L. S. (1929/1987). *Fundamentals of Defectology*. The collected works of L.S.Vygotsky (vol. 2, p. 42). Plenum. New York.

Vygotsky, L. S. (1926/1997). *Educational Psychology*.

Vygotsky, L. S. (1997). *Collected Works* (vol. 4). New York and London, Plenum.

ВЕСЬ АРХИВ «ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ» В ОТКРЫТОМ ДОСТУПЕ!

2006–2021



Уважаемые читатели,
приглашаем вас на новый сайт журнала:

www.edpolicy.ru

Здесь вы найдёте

- выпуски 2021 года
- полный архив номеров
- подробную информацию о журнале
- требования к оформлению публикаций

Будем рады получить ваши отзывы о наполнении сайта!

ОП

ВИД СВЕРХУ



МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ:

изучение человека в ситуации изменений

Марина Гусельцева

АННОТАЦИЯ Изменения человека и мира выступают сегодня предметом исследования разных социогуманитарных наук. В этих проблемно-ориентированных исследованиях дисциплинарные границы истории, антропологии, социологии, психологии довольно условны. Антропологический подход и этнографический метод вышли за пределы дисциплинарного пространства, сделавшись частью общенаучного инструментария. В современной психологии исследовательский интерес смещается от вопросов социализации и закономерностей развития человека в обществе к проблемам меняющейся идентичности, трансформации ценностей и жизненного мира человека, индивидуализации обучения, нормативности разнообразия, феноменологии самостроительства человека в мире. Этим обусловлено обращение психологии к антропологическому знанию, трансдисциплинарному подходу. В той степени, в какой психология осмысливает себя наукой о человеке, она использует сегодня антропологическую оптику. Проблема изменений человека и мира стала широко обсуждаться в антропологии в середине XX в. Сегодня эти дискуссии полезны для методологической рефлексии социогуманитарных наук. Изменения в наши дни охватывают не только человека и окружающий мир, но и исследовательскую методологию, организацию научного знания. На рубеже XX–XXI вв. кардинальные трансформации происходили в антропологии, которая от изучения традиционных обществ перешла к проблемам современности, идентичности, гендера, феминизма, социальных изменений, городских сообществ и т. п. Возникли новые прикладные и теоретические направления. Появилась антропология глобализации, образования, профессий, юриспруденции, медицины и т. д. Антропология современности — сфера трансдисциплинарных исследований, предметом которых является изменяющийся человек в изменяющемся мире, локальные и глобальные контексты развития, разнообразие стилей современной жизни, трансформация ценностей, культур и сообществ. В статье обсуждается методологическое и практическое значение антропологического знания, а также просветительский смысл антропологии в глобальном мире.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Методология, психология, антропология, антропологическое знание, человек и мир, современность, трансдисциплинарный подход.

DOI 10.22394/2078–838X-2021–3-76-86

Введение

Проблема изменений человека и мира довольно ярко представлена в современной психологической науке (Асмолов, 2018; Белинская, 2005; Гришина, 2019; Леонтьев, 2010), педагогике и политике образования (Вешнева & Сингатулин, 2016). Между тем в контексте антропологии эта тема стала обсуждаться гораздо раньше, а именно в 1950–1960-е гг. (Augé, 2006; Bunzl, 2005; Eriksen & Nielsen, 2013; Lévi-Strauss, 2008). Более того, эти дискуссии и обновление исследовательской методологии предшествовали смене социально-политической парадигмы, манифестировавшей в известных молодежных движениях 1960-х гг. (Курлански, 2008). «В социальных науках всегда есть основания подозревать, что существует тонкая, но точная связь между контекстуальной историей и дисциплинами, которые стремятся ее объяснить. Таким образом, интеллектуальная мода и смена парадигм часто обусловлены событиями, которые составляют внешнюю историю» (Augé, 2006).

Марина Сергеевна ГУСЕЛЬЦЕВА

д. псих. н., доцент, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии подростка ФГБНУ «Психологический институт РАО», ведущий научный сотрудник Школы антропологии будущего РАНХиГС
(119606, РФ, Москва, пр. Вернадского, 84).
E-mail: mguseltseva@mail.ru

Обращаясь сегодня к истории антропологии XX в. (Barnard, 2004; Eriksen & Nielsen, 2013; Moore, 1999; Patterson, 2001), весьма поучительно прослеживать, каким образом трансформировались не только теоретические представления или исследовательские подходы, но и антропологическая оптика как таковая. Что менялось в мире, определяя диапазон новых способов его видения? Каким образом методологические рефлексии и непреднамеренные действия исследователей подспудно изменяли мир? Феномен, некогда названный К. Джердженом «плодами психологического просвещения» (Джерджен, 2003), вполне может быть распространен и на работу антропологического просвещения.

Цель статьи — обсудить возросшее методологическое, просвещенческое, прикладное и гуманитарное влияние антропологии в современном мире.

Антропология XX века: новые методологии

В конце XIX в. понимание человека и мира давали скорее такие науки, как биология и социология, история и философия. Однако в 1960-е гг. эту роль неожиданно приняла на себя антропология, именно от нее ждали глубоких размышлений о мире и человеке (Lévi-Strauss, 2008). Также в антропологии наиболее наглядно происходило переформатирование и методологическое обновление дисциплины.

Так, антропологию второй половины XX в. отличала уникальная методологическая открытость. Уже в 1970-е гг., как показывают Т. Х. Эриксен и Ф. С. Нильсен, здесь удавалось совмещать углубленные полевые исследования с широким системным и историческим осмыслением полученных данных (Eriksen & Nielsen, 2013). Смешанные методы и методологии прижились в антропологии раньше, нежели в других социальных науках, таких как психология и социология (Гусельцева, 2014).

Для антропологов все более очевидными становились глобальные изменения, которые происходили в середине XX в. и затрагивали разные сферы жизни: от эмансипации колонизированных народов до меняющейся повседневности домохозяйств, ценностей и картин мира. Именно в это время изменения стали осмысливаться как «неотъемлемая часть человеческого существования» (Eriksen & Nielsen, 2013, p. 108). Тогда же возникли и новые методологии: так, господствовавшие в первую половину XX в. структурализм и функционализм уступили место предложенному Дж. Барнсом в 1954 г. *сетевому анализу* (Barnes, 1990) и *ситуационному анализу*, разработанному М. Глакманом (Gluckman, 2009). Эти инструменты антропологической методологии плодотворно используются и по сей день (Eriksen & Nielsen, 2013). Примечательно, что в российской психологической науке идеи сетевой и ситуационной методологии начали активно разрабатываться в постсоветский период ее развития (Гришина, 2012; Зеленкова, 2007).

М. Г. Глакман (1911–1975), ставший основателем Манчестерской научной школы, одним из первых обнаружил, что локальные эффекты глобальных процессов в дальнейшем растворяются в сложных сетях социальных отношений, которые пребывают в непрерывном изменении, взаимно усиливая или, напротив, ослабляя друг на друга. Это наблюдение задало новый взгляд на изменения как таковые: привело к их осознанию в качестве непредсказуемого результата, складывающегося из множества индивидуальных, незначительных, зачастую незаметных для наблюдателя взаимодействий, относительно независимых как от детерминации сло-

В 1960-Е В АНТРОПОЛОГИИ НАИБОЛЕЕ НАГЛЯДНО ПРОИСХОДИЛО ПЕРЕФОРМАТИРОВАНИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ОБНОВЛЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

жившихся социальных структур, так и от намеренных человеческих действий. Таким образом, в оптике нового взгляда человек и мир предстали как единый процесс непрекращающихся и всепроникающих изменений, протекавших в основном в фоновом режиме, латентно, и попадавших в поле зрения наблюдателя лишь в моменты манифестаций, переходов или кризисов. Т. Х. Эриксен и Ф. С. Нильсен подчеркивают важную роль Манчестерской научной школы «в переориентации британской антропологии от

интеграции — к процессу, от непрерывности — к изменениям» (Eriksen & Nielsen, 2013, p. 112).

Согласно утверждениям австрийского антрополога М. Бунцла, лишь немногие академические дисциплины претерпели тот концептуальный переворот, который характеризовал развитие американской антропологии в последние полвека. За это время интеллектуальное пространство преобразилось и полностью поменяло свой формат. Сравнительное и обобщающее изучение традиционных обществ и «первобытных» народов превратилось в исторические и локальные исследования глобального мира. В этом процессе «стойкий эмпиризм уступил место теоретической рефлексии, позитивизм — интерпретативным стратегиям, а поиск объективности — требованию субъективного учета» (Bunzl, 2005, p. 187). Все это ознаменовало серьезный категориальный сдвиг. Для части научного сообщества антропология перестала быть социальной наукой, а влилась в содружество гуманитарных наук (Bunzl, 2005).

В РОССИИ ПРИСУТСТВУЮТ РАЗНЫЕ СОВРЕМЕННОСТИ, ЗДЕСЬ ПРЕДСТАВЛЕНЫ РАЗНЫЕ МИРЫ АНТРОПОЛОГИИ И НАУЧНЫХ СООБЩЕСТВ

При этом многие антропологи переживали происходящие трансформации как *кризис антропологии* (Hoebel et al., 1980; Kapferer & Smedal, 2001; Lévi-Strauss, 1961/2008; Marcus, 1998; Worsley, 1970). «Этот кризис, поразивший дисциплину в конце 1960-х гг., являлся в своей основе глубокой переориентацией профессии — переориентацией, которая за последние сорок лет сформировала сегодняшнюю антропологию» (Bunzl, 2005, p. 188). Однако спустя десятилетия то, что представлялось кризисом, стало уже выглядеть едва ли не как ее расцвет (Bunzl, 2005; Comaroff, 2010; Eriksen & Nielsen, 2013; Jebens & Kohl, 2011).

Методологический смысл кризиса в антропологии

В 1970 г. П. Уорсли опубликовал ставшую впоследствии знаменитой статью «Конец антропологии» (Worsley, 1970). Он полагал, что предметом антропологии являлись исключительно экзотические народы, а потому конец колониализма вел к исчезновению этой науки: на ее место должна была прийти социология. Однако время вскоре показало, что он не прав. Б. Капферер[1] обращает внимание на то, что в разных регионах мира, особенно в Англии и в Норвегии, «сформировались сильные антропологические факультеты», а «антропология оказалась более успешной в выживании, чем социология» (Kapferer & Smedal, 2001). Тем не менее Б. Капферер усматривает для антропологии риск свестись сегодня к исследованиям культуры. Он также полагает, что нынешняя антропология переживает кризис, обусловленный ее отступлением от этнографии и тех философских вопросов, которые занимали антропологию XX в. (Ibid.).

Между тем постколониализм, постструктурализм и постмодернизм способствовали решительному методологическому обновлению в антропологии. Если 1970-е были «десятилетием приверженности», то 1980-е стали «веком сомнений», а в 1990-е гг. заново актуализировались стремления установить связь между антропологией и естественными науками (Eriksen & Nielsen, 2013, p. 171). 1980–1990-е гг. характеризовались «всепроникающим теоретическим эклектизмом» (Eriksen & Nielsen, 2013, p. 169). Постмодернизм предлагал «свободу от абстрактных систем и формальных моделей», сдерживавших «изобилие, креативность и юмор человеческой жизни», ставивших «научный ум выше реальных людей» (Там же). Согласно А. Н. Ямскову, наиболее ценный урок постмодернизма заключался в том, что возникло «критическое отношение к любому этнографическому тексту и «этнографическому факту» как несущим на себе печать личности того, кто их написал или описал» (Байбурин, 2005, с. 205).

Помимо этого, в антропологии усилились саморефлексивные тенденции (Clifford & Marcus, 1986; Hannerz, 2016), постмодернистская волна принесла критику рациональности как формы логоцентризма и контроля. По свидетельству Г. Л. Мур, к концу XX в. появилось осознание невозможности единой антропологии, а статус научной теории сделался все более сомнительным. Теории превратились в наборы критических стратегий, содержащие анализ собственного местоположения, интересов и установок (Moore, 1999). «Неопределенность или амбивалентность стали стандартной чертой… интеллектуальной жизни в гуманитарных и социальных науках; хотя тенденции, представляющие более позитивистские взгляды, ищущие менее двусмысленные ответы на извечные вопросы антропологии, также усиливались» (Eriksen & Nielsen, 2013, p. 191).

Т. Х. Эриксен и Ф. С. Нильсен иронично замечают, что в эпоху постмодернизма «для индивидуалистов, как в антропологии, так и в других областях» настали счастливые дни: «каждый уважающий себя антрополог» создавал «личный аналитический набор инструментов», который невозможно было ни переработать, ни воспроизвести иначе как фрагментарно (Eriksen & Nielsen, 2013, p. 170). Согласно М. Бунцлу, в ходе этой методологической трансформации «антропологическое знание перестало фигурировать как результат экспериментальной проверки в полевых условиях, а вместо этого сделалось ситуативным продуктом интерпретационных и диалогических взаимодействий» (Bunzl, 2005, с. 190). В качестве особой картины мира постмодернизм выступил аналитической перспективой и эстетикой, которые описывали мир как изначально прерывистый и фрагментированный: разнообразие локальных и индивидуальных голосов, а не гегемония научных школ и идеологий. «Новизна в том, что касается антропологии, заключалась главным образом в рефлексивном акценте на стиле письма, в отказе от нейтрального и непозиционированного авторского голоса и (что наиболее важно) в применении рефлексивности к самой антропологии. После постмодернизма антропология больше не могла рассматривать себя как привилегированный дискурс с доступом к объективной истине об изучаемых ею народах» (Eriksen & Nielsen, 2013, p. 184). Антропология сделалась «режимом знания» (в смысле М. Фуко), «режимом видимости» (Ярская-Смирнова & Романов, 2009), отказалась от беспристрастного накопления знаний. «Сделалось общепризнанным, что информация, способная нанести изучаемому сообществу вред, не должна ему предоставляться. Однако более глубокая миссия антропологии — работать над тем, чтобы полученные знания могли быть полезны для тех, кто становится объектом исследования» (Hymes, 1972, p. 50).

НЕПРЕХОДЯЩАЯ ФУНКЦИЯ АНТРОПОЛОГИИ ЗАКЛЮЧАЕТСЯ В ТОМ, ЧТО ОНА ПОДДЕРЖИВАЕТ В МИРЕ ОПРЕДЕЛЕННОЕ «ОПТИМАЛЬНОЕ РАЗНООБРАЗИЕ» В КАЧЕСТВЕ НЕОБХОДИМОГО УСЛОВИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

В 1980-е гг. сформировалось новое исследовательское направление — *антропология повседневности*. К этому времени пространство антропологического знания уже наполнилось дискуссиями о модернизме и постмодернизме, обсуждением локальных и глобальных тенденций современности (Manganaro, 1990; Sass, 1992). Изменилось представление и о задачах антропологии: они формулировались не только как исследовательские и просветительские, но и как гуманитарные, социально-конструирующие (Eriksen, 2006). «Антропологи должны стать… педагогами, преподающими культурное разнообразие. Их задача — способствовать развитию… любознательности и терпимости по отношению к «другому» (Абелес, 2005, с. 73–74).

Важной темой антропологических исследований рубежа XX–XXI вв. сделались исследования национализма. «По мере того как националистически мотивированные политические конфликты распространились по всему миру в течение 1990-х гг., антропологические исследования национализма казались все более актуальными» (Eriksen & Nielsen, 2013, p. 190).
При этом Т. Х. Эриксен и Ф. С. Нильсен отмечают, что периферийные и маргинальные

1 *Брюс Калферер* (p. 1940) — австралийский социальный антрополог, проводивший полевые исследования в Африке и Азии, ныне профессор антропологии университета Бергена. Его основные труды: «Power, process and transformation» (1987), «Legends of people, myths of state» (1998), «Kubrick, Nietzsche and Anthropology» (2014).

темы социогуманитарных наук в дальнейшем становились наиболее значимыми и трансдисциплинарными.

Гуманитарная миссия и прикладное значение антропологии

К концу XX в. антропология как метод исследования и средство выявления социальных проблем окончательно вышла за свои дисциплинарные пределы. Современная антропология изучает социокультурную динамику, текущие изменения человека и сообществ, общества и культуры. Существенно расширились прикладные области антропологии и антропологические практики: от биологии до психологии, от медицины до юриспруденции, от религии до педагогики.

На рубеже XX–XXI вв. появились *новые направления антропологии:* юридическая антропология, антропология права (проводящие экспертизу изменений, вносимых в законодательство, и просчитывающие риски возможных последствий на основе анализа культурно-исторического контекста) (Бочаров, 2013; Рулан, 2000); медицинская антропология, антропология здоровья (изучающие отношение к телу, болезням и способам их лечения в разных сообществах) (Харитонова, 2011; Wiley & Allen, 2008); визуальная и цифровая антропологии, антропологии спорта, рекламы, медиа, бюрократии, сексуальности, моды, жилища, питания; антропология биотехнологий и антропология науки, этнография научных сообществ (science studies) (Панченко, 2012; Latour, 1986); гендерная антропология (рассматривающая широкий круг проблем пола и статуса, власти и угнетения, маскулинности и феминности, тела и идентичности, супружества и профессиональной самореализации) (Бутовская, 2013; Mascia-Lees & Black, 2000); политическая антропология, антропологии профессий, организаций и социальных изменений (Крамер & Браун, 2018; Eriksen, 2016; Hannerz, 2016).

Психологическая антропология изучает культуру, выраженную в поведении, мышлении, восприятии и других субъективных процессах человека. Новые исследовательские направления — психология современности, изменений, повседневности, — расширяя проблемное поле, рассматривают не только трансформации человека, но и изменения, происходящие в мире, тем самым явно или неявно устремляясь к антропологии. Так, современная российская психология развивает ситуационные и контекстуальные подходы (Гришина, 2012; Гришина & Костромина, 2017), обращается к анализу транзитивного общества, сближается в поисках нового методологического инструментария с искусствознанием, этнографией и антропологией глобализации (Марцинковская, 2016; Хорошилов, 2017; и др.). Со своей стороны, антропология повседневной жизни, как и этнография современных социокультурных движений, раскрывает перед психологией новые горизонты. Если психология обращена к анализу субъективности человека, то антропология способствует раскрытию его индивидуальности в меняющихся и разнообразных контекстах, включенных в локальные и глобальные течения культуры.

МИССИЯ АНТРОПОЛОГИИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ — ВЫСТУПАТЬ МЕЖКУЛЬТУРНЫМ ПЕРЕВОДЧИКОМ МЕЖДУ РАЗНЫМИ ОБЩЕСТВАМИ И СООБЩЕСТВАМИ

Просвещенческий смысл и гуманитарная миссия антропологии заключаются в том, что она «открывает окно в мир, где знакомое становится экзотическим, а экзотическое — знакомым» (Эриксен, 2014, с. 9). Антропология выступает как межкультурный переводчик — наука и практика, служащая взаимопониманию не только между странами и народами, но и между сообществами, социальными группами и отдельными людьми.

К. Леви-Стросс в статье 1961 г. назвал антропологию модной наукой, отмечая не только интерес образованной публики к книгам по антропологии, но и востребованность массовой аудиторией рассказов и фильмов о путешествиях (Lévi-Strauss, 2008). «В результате проблемы антропологии перестали быть делом специалистов; они стали непосредственной заботой каждого из нас» (Ibid., p. 39). По мнению К. Леви-Стросса, непреходящая функция антропологии заключается в том, что она поддерживает в мире определенное «оптимальное разнообразие» в качестве необходимого условия человеческого развития, а потому, если вдруг «расхождения между обществами и группами внутри обществ исчезнут, то лишь для того, чтобы появиться в других формах» (Ibid., p. 46). «Антропология всегда отличалась своей способностью объяснять и оправдывать те формы поведения, которые другие люди находили странными и не могли понять» (Ibid.). Ее миссия в мире — «расширять нынешний и всегда слишком узкий взгляд на человечество» (Ibid.).

Согласно М. Оже, «антропология — это прежде всего критический анализ местных этноцентризмов», ее ведущая тема — «напряжение между смыслом и свободой (социальным смыслом и индивидуальной свободой)», из этой антиномии проистекают «все модели социальной организации, от самых элементарных до самых сложных» (Augé, 2006).

В свою очередь, М. Бунцл выделяет четыре взаимосвязанные области, где антропология оказалась в фарватере перемен: эпистемологические, политические, текстуальные и дисциплинарные трансформации (Bunzl, 2005). На социальных и психологических последствиях *эпистемологического поворота* в антропологии довольно детально останавливается Б. Капферер (Kapferer & Smedal, 2001). Во-первых, антропология воспитывает «способность вообразить другой способ восприятия реальности» (Ibid.). Во-вторых, *конструктивистский поворот* — осознание жизненного мира человека как сконструированных реальностей — делает востребованным в социальных науках этнографический метод. «Вместо того чтобы уклоняться от кропотливой работы, антропологи должны настаивать на том, чтобы проникнуть в самую суть процессов строительства человека» (Ibid.). Наконец, суть антропологии в том, что она открывает новые горизонты, новые возможности, выводит за рамки привычной работы мышления.

Важное место в современности занимает политическая функция антропологии. Так, если в первой половине XX в. большинство антропологов «руководствовались релятивистской максимой невмешательства», то современная позиция исследователя сделалась более радикальной в том смысле, что роль антрополога обсуждается «в явно активистских терминах» (Bunzl, 2005), от антропологических исследований требуются гуманность, ответственность, саморефлексивность, а также критика собственной позиции (Marcus & Fischer, 1986; Comaroff, 2010).

Текстуальный поворот принес переосмысление практик антропологического письма (Clifford & Marcus, 1986; Hannerz, 2016; Manganaro, 1990), а также содержал критику позитивизма. «Вопрос о письме не является ни случайным, ни второстепенным, — подчеркивает М. Оже. — Это сердце антропологической дисциплины» (Augé, 2006). Дело в том, что, описывая реальность, антрополог предъявляет ее другим, превращает в антропологический объект, который затем становится предметом обсуждения и сравнений. Антрополог систематизирует данные, которые в повседневной жизни «рассредоточенны и прерывисты» (Ibid.). Он выводит из разрозненных наблюдений и устанавливает связи, прежде не замечаемые его информантами. Гештальты, возникающие в антропологических текстах, зачастую «существуют в реальных обществах лишь виртуально» (Ibid.). Таким образом, антрополог выстраивает связность, на которую указывают факты, но при этом она продолжает оставаться индуктивной гипотезой. «Антрополог не переводит, он транспонирует»[2] (Ibid.). «Писать — это значит рассказывать», и в постколониальном контексте эти основания побудили многих наблюдателей «поставить под сомнение эпистемологический и этический статус дисциплины» (Ibid.).

Дисциплинарный поворот касался отнесения антропологии к сфере гуманитарных наук и дифференциации (прежде всего американской) антропологии на исследовательские поля: «отдельные дисциплины физической антропологии и археологии следовали разным траекториям, в то время как развитие лингвистической антропологии имело тенденцию к параллельному развитию с социокультурной антропологией» (Bunzl, 2005, p. 193). Все это в целом, согласно М. Бунцлу, стало «началом трансдисциплинарного поворота антропологии — поворота, который заново изобрел

2 «L'anthropologue ne traduit pas, il transpose» (Augé, 2006). Транспонировать — здесь: переносить из одной системы культуры/языка в другую.

эту дисциплину» (Ibid., p. 192). Приведем также важное высказывание Дж. Клиффорда из сборника «Написание культуры: политика и поэтика этнографии» (1986) о том, что подлинная междисциплинарность не ограничивается преодолением дисциплинарных границ: «чтобы заниматься чем-либо междисциплинарным, недостаточно выбрать «предмет» (тему) и сгруппировать вокруг него две-три науки; междисциплинарность заключается в создании нового объекта, который никому не принадлежит».

Антропология современности

Актуальность антропологии современности обусловлена как методологическим обновлением социогуманитарных наук, так и трансформационными процессами, которые происходят в России. Востребованности здесь антропологического знания добавляет и тот факт, что «...культурно и социально единой России не существует в принципе ... Есть Россия Москвы и Подмосковья ... Азиатская Россия весьма отлична от Центральной, так же, как обе последние обладают спецификой по отношению к Югу или Северо-Западу» (Байбурин, 2005, с. 132). Наряду с тем, что в России присутствуют разные современности, здесь представлены разные миры антропологии и научных сообществ. Так, например, одна антропология (в форме постсоветской этнографии) консервирует состояние науки и общества 1960–1990-х гг., охраняя свой жизненный мир посредством непроницаемых границ дисциплины, тогда как другая антропология (как правило, ассоциирующая себя с трансдисциплинарными исследованиями и социогуманитарными науками) смотрит в современность широко открытыми глазами. Ученые в России, как и обыватели, разделились сегодня на тех, кто продолжает держаться за виртуальные границы, и тех, кто живет в открытом и глобальном мире: в этом смысле «все сообщества в той или иной степени — воображаемые» (Там же, с. 86).

Между тем современная антропология предполагает критическую рефлексию жизни своего собственного общества, практикуя внешний взгляд на реальность, в которой сам исследователь укоренен, одновременно занимая позицию «включенного наблюдателя». Позиция осознанной отстраненности «интеллектуально честна, стратегически полезна и антропологически плодотворна» (Augé, 2006), однако ее продуктивность зиждется именно на осознанности и саморефлексивности. Антропологический взгляд воспитывает привычку не только смотреть на свое как на чужое, а на чужое как на знакомое, но и видеть мир с различных позиций и точек зрения. «Антропология может предлагать косые и искаженные, неожиданные и наводящие на размышления точки зрения на явно заурядные и приземленные вопросы» (Eriksen, 2006, p. 28). Более того, взгляд антрополога замечает пресловутого голого короля из сказки Г. Х. Андерсена: «Довольно часто человек, указывающий на то, что император действительно обнажен, должен быть антропологом» (Ibid., p. 38).

МИССИЯ АНТРОПОЛОГИИ ЗАКЛЮЧАЕТСЯ В ОСОЗНАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСТВА КАК ВЗАИМОСВЯЗАННОГО, НО РАЗНООБРАЗНОГО ЦЕЛОГО

Антропология воспитывает понимание культурной сложности, стремясь заронить сомнение относительно того, что представляется самоочевидным (Эриксен, 2014). Также важно, что в век высоких скоростей, переполненного событиями и «перегретого мира» антропологи остаются «проводниками неторопливого взгляда на вещи», предлагая более тонкие способы коммуникации, чем те, что распространены в неотрефлексированной повседневности (Eriksen, 2016). Таким образом, миссия антропологии в современном мире — выступать межкультурным переводчиком между разными обществами и сообществами, а ее новую форму организации Т. Эриксен видит как «космополитичную глобальную дисциплину без границ» (Эриксен, 2014, с. 8).

Согласно шведскому антропологу У. Ханнерцу (р. 1942), гуманитарная миссия антропологии заключается *в осознании человечества как взаимосвязанного, но разнообразного целого* (Hannerz, 2016). В свою очередь, А. А. Тишкин поднимает важную тему применения этнографических и антропологических знаний в сфере образовательной политики и просвещения: «этнология и антропология должны преподаваться во всех без исключения высших учебных заведениях, где есть гуманитарные специальности», эти дисциплины особенно важны для чиновников и руководителей, и дело не только в расширении их кругозора и повышении качества управленческих решений, но и в снижении рисков неадекватности осознания культурно-психологических проблем, касающихся миграции, диаспор, социальных взаимодействий и т. п. (Байбурин, 2005, с. 141).

В контексте антропологии современности также ширятся исследования политического насилия, растет интерес к вопросам прав человека (Mitchell & Wilson, 2003).

Заключение

В трансдисциплинарных исследованиях современной науки все труднее провести грань между психологическим, социологическим или антропологическим знанием. Антропология сегодня представлена разнообразием исследований человека в диапазоне от биологических и археологических до философских и социогуманитарных. Современная антропология — это наука о разнообразии человеческого бытия, о человеке в глобальных и локальных контекстах, о человеке в мире и мире в человеке[4], об индивидуумах и сообществах, претерпевающих изменения. Антропология — это наука о другом (похожем и отличающемся) человеке, а также о человеке, который эволюционировал в истории и меняется на наших глазах в своей повседневной жизни. Антропологическая оптика в психологии помогает сфокусировать взгляд на привычном как необычном, своем — как странном, чужом — как близком. Помимо этого, этнографические зарисовки помогают охватить целостную жизнь человека в динамике его повседневности.

Зачастую антропологическое просвещение латентно проникает в публичную сферу, производя там невидимую работу социализации и гуманизации повседневной жизни. Особенно показательна в этом плане Норвегия, где антропология широко представлена в публичном пространстве, а антропологическая экспертиза востребована при решении самых разных проблем (Eriksen, 2006). В идеальном мире, полагает Т. Х. Эриксен, «каждый прошел бы несколько курсов антропологии», ибо это столь же важный инструмент в понимании современного мира, как изучение Платона и Канта для познания человеческой природы (Ibid., 2006, p. 27).

Методологический, гуманитарный, просвещенческий ресурсы антропологии крайне необходимы сегодня для развития и модернизации российских психологии, педагогики и образования. Антропологические практики также снижают риски межкультурной коммуникации и перенапряжения (overheating) в социальном и политическом пространстве.

Изучение антропологии в общеобразовательной школе явилось бы лучшей профилактикой ханженства, нетерпимости и ксенофобии, нежели лобовые воспитательные программы, которые, в силу особенностей подросткового мировосприятия, редко достигают ожидаемого эффекта. В то время как антропологическое знание, подаваясь живо и увлекательно, непринужденно и без избыточной назидательности, воздействует косвенным образом, но более глубоко и фундаментально.

Антропологические знания и практики воспитывают герменевтические способности и открытое планетарное сознание, учат принимать иные ценности и образы жизни как данность современного мироустройства, помогают видеть мир с позиции другого взгляда и многих перспектив, выявляют в, казалось бы, очевидных вещах более тонкие и сложные смыслы, приучают подвергать сомнению собственные идеи и представления, наконец, вскрывая зоны умолчания и естественной слепоты в своей культуре, делают жизнь более осознанной и ответственной.

3 Заметим, что во французской этнологии 1950–1960-х гг. это размежевание происходило как дифференциация на сферы экстренной этнографии, изучающей исчезающие культуры, структурную антропологию К. Леви-Стросса и антропологию текущих изменений, связанную с именем Ж. Баландье (Augé, 2006).

4 Ср.: «На смену образу социума, вбирающего в себя разных личностей, приходит образ личности, вбирающей в себя разные социумы» (Леонтьев, 2010, с. 122).

Литература

Абелес, М. (2005). Об антропологии во Франции. *Этнографическое обозрение*, 2, 69–74.

Асмолов, А. (Ред.). (2018). *Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен*. М.: Издательский Дом ЯСК.

Байбурин, А. (Ред.). (2005). Специальный выпуск к VI конгрессу этнографов и антропологов. *Антропологический форум*, 6–220. Санкт-Петербург: Музей антропологии и этнографии им. Петра Великого (Кунсткамера) РАН.

Белинская, Е. П. (2005). *Человек в изменяющемся мире — социально-психологическая перспектива*. М.: Прометей.

Бочаров, В. В. (2013). *Неписаный закон: Антропология права*. Санкт-Петербург: АИК.

Бутовская, М. Л. (2013). *Антропология пола*. Фрязино: Век 2.

Вешнева, И. В., & Сингатулин, Р. А. (2016). Трансформация образования: тенденции, перспективы. *Высшее образование в России*, 2(198), 142–147.

Гришина, Н. В. (2012). Ситуационный подход и его эмпирические приложения. *Психологические исследования*, 5(24), 2. Получено из: http://psystudy.ru.

Гришина, Н. В., & Костромина, С. Н. (2017). Психология личности: переосмысление традиционных подходов в контексте вызовов современности. *Психологические исследования*, 10(52), 1. Получено из: http://psystudy.ru.

Гришина, Н. В. (Ред.). (2019). *Психология личности: Пребывание в изменении*. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета.

Гусельцева, М. С. (2014). Смешанные методы в свете идеала постнеклассической рациональности. *Психологические исследования*, 7(36), 5. Получено из: http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1016-guseltseva36.html.

Гусельцева, М. С. (2021). Антропология как наука о человеке: традиции и современность. *Образовательная политика*, 2, 108–119.

Джерджен, К. (2003). *Социальный конструкционизм: знание и практика*. Минск: Белорусский государственный университет.

Зеленкова, Т. В. (2007). О сетевой парадигме в психологии. *Методология и история психологии*, 2(3), 18–28.

Крамер, И., Браун, Д. (2018). *Корпоративное племя. Чему антрополог может научить топ-менеджера*. М.: Альпина Паблишер.

Курлански, М. (2008). *1968 год, который потряс мир*. М.: АСТ.

Леонтьев, Д. А. (2010). Личность в непредсказуемом мире. *Методология и история психологии*, 5(3), 120–140.

Панченко, А. (2012). «Антропологический поворот» и «этнография науки». *Новое литературное обозрение*, 1(113). Получено из https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/113_nlo_1_2012/article/18498/.

Рулан, Н. (2000). *Юридическая антропология*. М.: НОРМА.

Харитонова, В. И. (2011). Медицинская антропология в России и на Западе. *Этнографическое обозрение*, 3, 3–10.

Хорошилов, Д. А. (2017). Археология повседневности и социальное познание. *Психологические исследования*, 10(54), 6. Получено из: http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1455-khoroshilov54.html.

Эриксен, Т. Х. (2014). *Что такое антропология?* М.: ИД ВШЭ.

Ярская-Смирнова, Е., Романов, П. (Ред.). (2009). *Визуальная антропология: настройка оптики*. М.: Вариант.

Augé, M. (2006). *Le métier d'anthropologue. Sens et liberté*. Retrieved from https://web.archive.org/web/20110720215755/http://cmb.ehess.fr/document192.html.

Barnard, A. (2004). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barnes, J. A. (1990). *Models and Interpretations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bunzl, M. (2005). Anthropology Beyond Crisis. *Anthropology and Humanism*, 30(2), 187–195.

Clifford, J., & Marcus, G. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.

Comaroff, J. (2010). The End of Anthropology, Again: On the Future of an In/Discipline. *American Anthropologist*, 112 (4), 524–538.

Eriksen, T. H. (2006). Engaging Anthropology: The Case for a Public Presence. Oxford: Berg.

Eriksen, T. H. (2016). *Overheating. An Anthropology of Accelerated Change*. L.: Pluto Press.

Eriksen, T. H., & Nielsen, F. S. (2013). *A History of Anthropology* (2-nd ed.). L.: Pluto Press.

Gluckman, M. (2009). *In and Out of the West: Reconstructing Anthropology*. L.: Verso.

Hannerz, U. (2010). *Anthropology's World: Life in a Twenty-first-century Discipline*. L.: Pluto Press.

Hannerz, U. (2016). *Writing Future Worlds: An Anthropologist Explores Global Scenarios*. N.Y.: Palgrave Macmillan.

Hoebel, E. A., Currier, R. L., & Kaiser, S. (1980). *Crisis in anthropology: view from Spring Hill*. N.Y.: Garland Pub.

Hymes, D. (1972). The Uses of Anthropology: Critical, Political, Personal. D. Hymes. (Ed.). *Reinventing Anthropology*, 3–79. N.Y.: Random House.

Jebens, H., & Kohl, K.-H. (2011). *The End of Anthropology?* Wantage: Sean Kingston Publishing.

Kapferer, B., & Smedal, O. H. (2001). Bruce Kapferer — An interview. Part Two: Thinking about anthropology. Antropolog Nytt, 1. Retrieved from http://www.anthrobase.com/Txt/S/Smedal_Kapferer_01.htm.

Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory life: the construction of scientific facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Lévi-Strauss, C. (2008). Today's crisis in anthropology. *The UNESCO Courier*, 5, 39–46.

Manganaro, M. (1990). *Modernist Anthropology: From Fieldwork to Text*. Princeton: Princeton University Press.

Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton. N.Y.: Princeton University Press.

Marcus, G., & Fischer, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

Mascia-Lees, F. E., & Black, N. J. (2000). *Gender and anthropology*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Mitchell, J. P., & Wilson, R. A. (Eds.). (2003). *Human Rights in Global Perspective. Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. L.; N.Y.: Routledge.

Moore, H. L. (Ed.). (1999). *Anthropological Theory Today*. Malden, MA: Polity Press.

Patterson, T. C. (2001). *A Social History of Anthropology in the United States*. Oxford; New York: Berg Publishers.

Sass, L. (1992). *Madness and Modernism: Insanity in the Light of Modern Art, Literature, and Thought*. N.Y.: BasicBooks.

Wiley, A. S., & Allen, J. S. (2008). *Medical anthropology: a biocultural approach*. Oxford: Oxford University Press.

Worsley, P. (1970). *The end of anthropology. Transactions of the Sixth World Congress of Sociology* (Vol. 3, pp. 121–129). Geneva: International Sociology Association.

Methodological meaning of anthropological knowledge: a man in a situation of change

Marina S. GUSELTSEVA.

Sc.D. (Psychology), Associate Professor, Leading Researcher of the Laboratory of Psychology of the Adolescent, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Leading Researcher of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (84, Vernadskogo pr., 119606, Moscow, Russian Federation). E-mail: mguseltseva@mail.ru

Abstract

Changes in man and the world are today the subject of research in various socio-humanitarian sciences. In these problem-oriented studies, the disciplinary boundaries of history, anthropology, sociology, psychology are rather arbitrary. The anthropological approach and ethnographic method go beyond the disciplinary space, becoming part of the general scientific cognitive toolkit. In modern psychology, the emphasis is shifting from the issues of socialization and the laws of human development in society to the problems of changing identity, the transformation of values and the human life world, the individualization of learning, the normality of diversity and the significance of self-construction. This explains the appeal of psychology to anthropological knowledge, general scientific methodology, and a transdisciplinary approach. To the extent that psychology comprehends itself as the science of man, it uses anthropological optics today. In addition, the problem of changes in man and the world began to be discussed in anthropology much earlier - in the middle of the 20th century. Today, these discussions are useful for the methodological self-reflection of psychology and other sciences. Nowadays, changes cover not only a person and the world around him, but also research methodology, the organization of knowledge. At the turn of the XX-XXI centuries cardinal changes took place in anthropology, which from the study of traditional and exotic societies moved on to the problems of modernity, everyday life, identity, gender, current transformations, urban communities, etc. New applied and theoretical directions emerged in it - legal anthropology, medical anthropology, anthropology of globalization, anthropology of education, anthropology of professions, visual anthropology, etc. Anthropology of our time is a field of transdisciplinary research, the subject of which is a changing person in a changing world, local and global contexts of his development, a variety of lifestyles, the transformation of values, cultures and communities. The article discusses the methodological and practical significance of anthropological knowledge, as well as the enlightenment meaning of anthropology in modern life.

Keywords: methodology, psychology, anthropology, anthropological knowledge, man and the world, modernity, transdisciplinary approach

References

Abélès M. (2005). On Anthropology in France. *Ethnographic Review*, 2, 69–74. (In Russian).

Asmolov, A. G. (Ed). (2018). *Mobilis in mobili: personality in an era of change*. Moscow: Publishing House YASK. (In Russian).

Augé, M. (2006). *Le métier d'anthropologue. Sens et liberté*. Retrieved from https://web.archive.org/web/20110720215755/http://cmb.ehess.fr/document192.html.

Baiburin, A. (Ed.). (2005). Special issue for the VI Congress of Ethnographers and Anthropologists. *Anthropological Forum* (pp. 6–220). St. Petersburg: Museum of Anthropology and Ethnography named after Peter the Great (Kunstkamera) of the Russian Academy of Sciences. (In Russian).

Barnard, A. (2004). *History and Theory in Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barnes, J. A. (1990). *Models and Interpretations*. Cambridge: Cambridge University Press.

Belinskaya, E. P. (2005). A person in a changing world is a socio-psychological perspective. Moscow: Prometey. (In Russian).

Bunzl, M. (2005). Anthropology Beyond Crisis. *Anthropology and Humanism*, 30(2), 187–195.

Bocharov, V. V. (2013). *The Unwritten Law: The Anthropology of Law*. Saint Petersburg : AIK. (In Russian).

Butovskaya, M. L. (2013). *The anthropology of gender*. Russia, Fryazino: Vek2. (In Russian).

Clifford, J., Marcus, G. (1986). *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley: University of California Press.

Comaroff, J. (2010). The End of Anthropology, Again: On the Future of an In/Discipline. *American Anthropologist*, 112 (4), 524–538.

Eriksen, T. H. (2006). *Engaging Anthropology: The Case for a Public Presence*. Oxford: Berg.

Eriksen, T. H. (2014). *What is anthropology?* Moscow: HSE University.

Eriksen, T. H. (2016). *Overheating. An Anthropology of Accelerated Change*. L.: Pluto Press.

Eriksen, T. H., & Nielsen, F. S. (2013). *A History of Anthropology* (2-nd ed.). L.: Pluto Press.

Gergen, K. J. (2003). *Social Construction: Knowledge and Practice*. Minsk: Belarusian State University. (In Russian).

Gluckman, M. (2009). *In and Out of the West: Reconstructing Anthropology*. L.: Verso.

Grishina, N. V. (Ред.), (2019). *Personality psychology: Staying in change*. Saint Petersburg: Saint Petersburg State University. (In Russian).

Grishina, N. V. (2012). Situational approach and its empirical applications. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 5(24), 2. Retrieved from http://psystudy.ru. (In Russian).

Grishina, N. V., & Kostromina, S. N. (2017). Personality Psychology: Rethinking Traditional Approaches in Context Challenges of Modern Reality. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 10(52), 1. Retrieved from http://psystudy.ru.

Guseltseva, M. S. (2021). Anthropology as the Science about a Person: Traditions and Modernity. *Education Policy*, 2, 108–119. DOI: 10.22394/2078–838X-2021–2-108-119. (In Russian).

Guseltseva, M. S. (2014). Mixed methods of research in the light of the ideal of postnonclassical rationality. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 7(36), 5. Retrieved from http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n36/1016-guseltseva36.html. (In Russian).

Hannerz, U. (2010). *Anthropology's World: Life in a Twenty-first-century Discipline*. L.: Pluto Press.

Hannerz, U. (2016). *Writing Future Worlds: An Anthropologist Explores Global Scenarios*. N.Y.: Palgrave Macmillan.

Hoebel, E. A., Currier, R. L., & Kaiser, S. (1980). *Crisis in anthropology: view from Spring Hill*. N.Y.: Garland Pub.

Hymes, D. (1972). The Uses of Anthropology: Critical, Political, Personal. D. Hymes. (Ed.). *Reinventing Anthropology* (Pp. 3–79). N.Y.: Random House.

Jebens, H., & Kohl, K.-H. (2011). *The End of Anthropology?* Wantage: Sean Kingston Publishing.

Kapferer, B., & Smedal, O. H. (2001). Bruce Kapferer – An interview. Part Two: Thinking about anthropology. *Antropolog Nytt*, 1. Retrieved from http://www.anthrobase.com/Txt/S/Smedal_Kapferer_01.htm.

Kharitinova, V. I. (2011). Medical anthropology in Russia and in the West. *Ethnographic review*, 3, 3–10. (In Russian).

Khoroshilov, D. A. (2017). Archaeology of everyday life and social cognition. *Psikhologicheskie issledovaniya*, 10(54), 6. Retrieved from http://psystudy.ru/index.php/num/2017v10n54/1455-khoroshilov54.html. (In Russian).

Kramer, I., & Braun, D. (2018). *Corporate tribe. What an anthropologist can teach a top manager*. Moscow: Alpina Publisher. (In Russian).

Kurlansky, M. (2008). *1968: The Year that Rocked the World*. Moscow: AST. (In Russian).

Latour, B., & Woolgar, S. (1986). *Laboratory life: the construction of scientific facts*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Leontiev, D. A. (2010). A person in an unpredictable world. *Methodology and history of psychology*, 5(3), 120–140. (In Russian).

Lévi-Strauss, C. (2008). Today's crisis in anthropology. *The UNESCO Courier*, 5, 39-46.

Manganaro, M. (1990). *Modernist Anthropology: From Fieldwork to Text*. Princeton: Princeton University Press.

Marcus, G., & Fischer, M. (1986). *Anthropology as Cultural Critique: An Experimental Moment in the Human Sciences*. Chicago: University of Chicago Press.

Marcus, G. E. (1998). *Ethnography through thick and thin*. Princeton. N.Y.: Princeton University Press.

Mascia-Lees, F. E., & Black, N. J. (2000). *Gender and anthropology*. Prospect Heights, IL: Waveland Press.

Mitchell, J. P., & Wilson, R. A. (Eds.), (2003). *Human Rights in Global Perspective. Anthropological Studies of Rights, Claims and Entitlements*. L.; N.Y.: Routledge.

Moore, H. L. (Ed.), (1999). *Anthropological Theory Today*. Malden, MA: Polity Press.

Panchenko, A. (2012). «Anthropological turn» and «Ethnography of science». *Novoe Literaturnoe Obozrenie*, 1(113). Retrieved from https://www.nlobooks.ru/magazines/novoe_literaturnoe_obozrenie/113_nlo_1_2012/article/18498/. (In Russian).

Patterson, T. C. (2001). *A Social History of Anthropology in the United States*. Oxford; New York: Berg Publishers.

Rulan, N. (2000). *Legal anthropology*. Moscow: NORMA. (In Russian).

Sass, L. (1992). *Madness and Modernism: Insanity in the Light of Modern Art, Literature, and Thought*. N.Y.: BasicBooks.

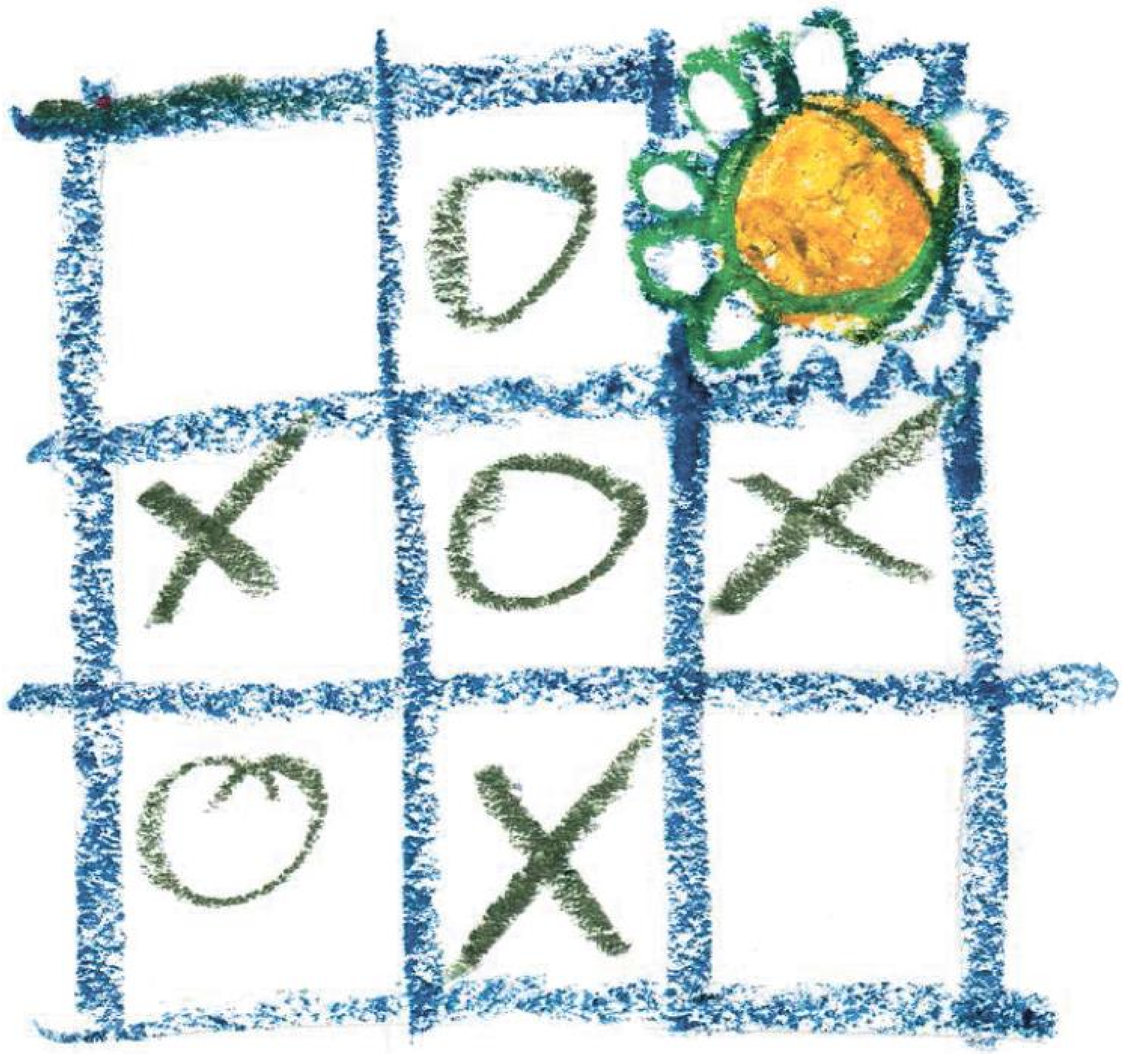
Veshneva, I. V., & Singatulin, R. A. (2016). Transformation of the education system: reasons, tendencies, perspectives. *Higher education in Russian*, 2(198), 142–147. (In Russian).

Wiley, A. S., & Allen, J. S. (2008). *Medical anthropology: a biocultural approach*. Oxford: Oxford University Press.

Worsley, P. (1970). *The end of anthropology. Transactions of the Sixth World Congress of Sociology* (Vol. 3, pp. 121–129). Geneva: International Sociology Association.

Yarskaya, E. R., & Romanov, P. V. (Eds.), (2009). *Visual Anthropology: Setting up Optics*. Moscow: Variant. (In Russian).

Zelenkova, T. V. (2007). About the Network Paradigm in Psychology. *Methodology and History of Psychology*, 2(3), 18–28. (In Russian).



КАК СТАНОВЯТСЯ «ОЛИМПИАДНИКАМИ»:
продвигающая сила школы (ч. 1)[1]

Светлана Черненко, Ксения Романенко[2]

АННОТАЦИЯ До сих пор остается неизвестным, какую роль школа играет в подготовке учащихся к олимпиадам. В данном исследовании через фокус Всероссийской олимпиады школьников представлена попытка выявления продвигающей силы школы — практик, посредством которых она готовит будущих победителей и призеров олимпиады.
В ходе исследования были выявлены как вариативность практик, так и их повторяемость, несмотря на отсутствие обязательных стандартов по подготовке и поддержке «олимпиадников». Помимо этого, было обнаружено отсутствие системности в вопросе их подготовки, что может быть связано с недостаточной информированностью школ и необходимостью создания методических разработок, предлагающих мотивации и план действий в вопросах подготовки участников Всероссийской олимпиады школьников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Олимпиады школьников, переход «школа — вуз», Всероссийская олимпиада школьников, ВсОШ, «олимпиадники», практики школ, практики подготовки к олимпиаде.

DOI 10.22394/2078-838X-2021-3-88-98

Введение

Переход «школа — вуз» остается ключевой темой образовательной политики и исследований в сфере образования, поскольку затрагивает такие темы, как образовательное неравенство и доступность образования, образовательная миграция и сопоставимость качества школьного и вузовского образования, стратегии университетов по привлечению абитуриентов, с одной стороны, и личные образовательные стратегии молодежи — с другой.

Одним из способов поступления в университеты в современной России является участие в олимпиадах. Победители и призеры Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) и олимпиад, входящих в официальный перечень Минобрнауки (так называемые «перечневые олимпиады»), получают льготы для поступления почти в любой университет страны. Как правило, абитуриенты-олимпиадники выбирают МГУ им. Ломоносова, СПбГУ, НИУ ВШЭ, ИТМО, РЭШ, РУДН, МГИМО и другие селективные университеты (РИА Новости, 2017; Прахов, 2015).

Таким образом, олимпиады, которые дают возможность поступить в высшие учебные заведения, мы рассматриваем в контексте перехода «школа — вуз», не забывая об их роли в развитии интеллекта и соревновательности старшеклассников. Исследовательское поле мы предлагаем условно разделить на четыре основных направления.

Первое направление касается исследований олимпиад в исторической логике, где они анализируются как часть советской образовательной политики (Кукулин и др., 2015) или же описываются в контексте истории отдельных университетов и научных направлений (Брук & Кикоин, 2008; Луцкий, 1982).

Об олимпиадах пишут в исследованиях высшего образования (Fedorovykh, 2021), где может рассматриваться и вузовская успеваемость студентов-олимпиадников, и их характеристики, и роль олимпиад в стратегии привлечения абитуриентов, что становится вторым направлением

1 *Часть 2 этой статьи будет опубликована в журнале «Образовательная политика» № № 4(88) за 2021 год.*

2 *Авторы благодарят сотрудников РОО «Ассоциация победителей олимпиад» Ольгу Кольнер, Валерию Галахову, Кристину Кузьминых и Марину Боровкову за помощь в проведении интервью и заместителя руководителя РОО «Ассоциация победителей олимпиад» Максима Макарцева за содержательные дискуссии.*



Светлана Евгеньевна ЧЕРНЕНКО

Специалист по учебно-методической работе Центра педагогического мастерства, стажер-исследователь Центра развития навыков и профессионального образования, Институт образования НИУ ВШЭ
(101000, РФ, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10).
E-mail: svetlana.chernenko@apo-team.ru



Ксения Романовна РОМАНЕНКО

кандидат наук об образовании, аналитик проектно-учебной лаборатории «Развитие университетов», Институт образования НИУ ВШЭ, академический руководитель магистерской программы «Доказательное развитие образования»
(101000, РФ, Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10).
E-mail: kromanenko@hse.ru

для исследования. Как правило, логика этих разнообразных, хоть и немногочисленных работ выстраивается вокруг сравнения студентов, поступивших по результатам ЕГЭ, с поступившими благодаря олимпиадным достижениям.

Число абитуриентов, поступивших по олимпиадам и по ЕГЭ, может анализироваться для понимания спроса на те или иные направления обучения (Польдин и др., 2014).

Успеваемость младшекурсников-олимпиадников сравнивается с результатами студентов, поступивших по результатам ЕГЭ. Так, например, в лонгитюдном исследовании, проводимом на химическом факультете МГУ совместно с психологическим факультетом МГУ (Гордеева и др., 2010, 2011a,b), показано, что студенты-олимпиадники демонстрируют более высокие результаты по сравнению со своими сверстниками, поступившими благодаря ЕГЭ, как в образовательной деятельности, так и на уровне мотивации к учебе. Исследование отбора студентов в МИЭФ НИУ ВШЭ (Пересецкий, Давтян, 2011) также показывает большую последующую успешность в учебе у студентов-олимпиадников. В комплексном межвузовском исследовании успеваемости студентов высших учебных заведений (Мирский, 2011) эти результаты подтверждаются, однако говорится, что со временем происходит плавное выравнивание уровня успеваемости студентов-олимпиадников и студентов, поступивших на общих основаниях.

Кроме того, в исследованиях оценивается социально-экономический статус абитуриентов, поступающих по результатам ЕГЭ либо олимпиад (Прахов, Юдкевич, 2012; Прахов, 2015). И выясняется, что существует связь поступления в селективные вузы и зачета результатов олимпиад при поступлении с семейными факторами, уровнем школьной и дополнительной подготовки, обеспеченностью абитуриентов и характеристиками их школ.

Школьному уровню и посвящено третье (и самое объемное) направление исследований олимпиад. Оно представлено разнообразными педагогическими и экспертными работами, которые описывают методические рекомендации по подготовке к олимпиадам школьников (Соломин и др., 2013), в частности вопросы методической подготовки учителей (Есеева и др., 2012; Келдибекова, 2017; Кирюхин, Цветкова, 2011), отдельные практики подготовки по отдельным предметам, например, сотрудничество с вузами и учеными (Антонова и др., 2015, Литвин, 2014), а также ситуацию с развитием олимпиад в отдельных регионах и городах, где олимпиады могут пониматься как индикатор состояния муниципальной системы образования (Екимова, 2014; Николаева, Соколова, 2018).

В таких работах регулярно подчеркивается необходимость комплексной подготовки, когда усилий одной школы недостаточно и требуются как дополнительные занятия, так и активность самого школьника (Лазоренко & Волкова, 2017; Рождественская, 2013). Резюмируя методические работы, можно выделить такие ключевые практики подготовки к

олимпиадам, как уроки с олимпиадным компонентом для всех школьников, индивидуальная подготовка, занятия исследовательской деятельностью, олимпиадные кружки, экскурсии в музеи, сотрудничество с вузами, олимпиадные сборы, работа в библиотеке, наставничество от призеров и победителей олимпиад.

Принципиально, что такие работы касаются школьников, которые уже вовлечены в олимпиадное движение. Институциональный характер этой вовлеченности и механизмы информирования об олимпиадах проблематизируются редко, например, в работе об информационной поддержке в рамках олимпиад (Фихтнер & Макаревич, 2013).

ЧИСЛО АБИТУРИЕНТОВ, ПОСТУПИВШИХ ПО ОЛИМПИАДАМ И ПО ЕГЭ, МОЖЕТ АНАЛИЗИРОВАТЬСЯ ДЛЯ ПОНИМАНИЯ СПРОСА НА ТЕ ИЛИ ИНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ

Региональное неравенство в сфере подготовки к олимпиадам описывают члены Центральной предметно-методической комиссии и жюри заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по обществознанию (Бойцова и др., 2019). Они показывают существенную диспропорцию в распределении участников заключительного этапа по обществознанию между Москвой и остальными субъектами и предлагают в качестве рекомендации разработку новых форматов заданий, к которым педагоги не могли бы подготовить учащихся заранее.

Наконец, четвертое направление тоже касается олимпиад как школьных практик, но сосредоточено оно не на том, что школы дают «олимпиадникам», а на том, чем олимпиады могут быть полезны школам. Олимпиады упоминаются как индикатор успешности школы, как одна из форм внеурочной работы или конкретно профориентации.

В главе «Практики профориентации» книги «(Не)обычные школы: разнообразие и неравенство» показано, что олимпиады рассматриваются как часть профориентации школьников. В профильных классах идет параллельно подготовка к ЕГЭ и подготовка к олимпиадам, учителя или даже руководство школы поощряют участие в олимпиадах ради укрепления знаний, а также льгот при будущем поступлении (Карной и др., 2019). В этой же работе приводится важный тезис о том, что школа посылает детям определенный сигнал об участии или неучастии в олимпиадах.

Привлечение школьников к участию в олимпиадах, а учителей к их подготовке рассматривается и как часть стратегии так называемых резильентных школ (Пинская и др., 2018, 2019). Школе олимпиады могут быть нужны и для получения статуса гимназии, и для поддержания образовательной и культурной жизни в трудных условиях. Авторы исследования резильентных школ пишут о таких мероприятиях, как организация олимпиад и конкурсов школьного уровня, информирование учеников об олимпиадах, совместное решение олимпиадных задач, проведение школьного летнего лагеря с тематикой подготовки к олимпиадам, индивидуальная работа со школьниками во внеурочное время, помощь с организацией проезда на олимпиадные тренинги. Учителя могут поощряться стимулирующими надбавками, а школьники — дополнительным днем каникул, поздравлениями на линейке или маленькими подарками.

Также это исследование привлекло наше внимание к концепции продвигающей силы школы (school promoting power) (Borman et al., 2003), которая описывается как «способность школы обеспечить максимально длительную академическую траекторию для своих учащихся, т. е. переход на старшую ступень и ориентацию на поступление в вуз» (Пинская и др., 2018, с. 201). Нам кажется продуктивной эта рамка, наложенная не только на образовательный трек студента в целом, но и на вовлечение в олимпиадное движение.

Таким образом, в данном исследовании мы ставим цель оценить продвигающую силу школы и заполнить пробел между данными о практиках школ со слов педагогов и школьной администрации и данными о поступлении призеров и победителей олимпиад в вузы. Исследование будет иметь продолжение в следующей статье, и каждая из его частей будет посвящена конкретным аспектам проявления продвигающей силы школы. В данной статье мы делаем фокус на практиках, которые использует школа для подготовки участников олимпиад.

Цели исследования сопутствует ряд принципиальных условий, ограничивающих либо направляющих его ход и формат. Первое связано с трудностью определения, кто же входит в олимпиадное поле, второе — с доступом к так называемым «олимпиадникам», поскольку общей базы данных по регионам с информацией о количестве участников, призеров и победителей на каждом из четырех этапов Всероссийской олимпиады школьников (ВсОШ) нет. Третье условие исследования связано с закрытостью и болезненностью темы: олимпиадное движение периодически обвиняют в коррумпированности, финальные этапы олимпиад сопровождаются скандалами. Мы интерпретируем такой контекст как раз в связи с актуальностью — как на научном, так и на бытовом уровне — темы перехода «школа — вуз». Наконец, существующие данные о школьных практиках предоставляются только со стороны школьной администрации.

Таким образом, мы можем говорить об общих паттернах, следуем качественной стратегии исследования и используем в качестве способа сбора исследовательских данных интервью со студентами, поступившими в вузы благодаря участию в олимпиадах.

Методы и данные

Для исследования были выбраны учащиеся, прошедшие через Всероссийскую олимпиаду, которая сопряжена со школой напрямую: ребенок попадает на соревнования через школьный (первый) этап[3]. При этом перечневые олимпиады со школой не связаны: учащийся сам регистрируется на первый этап, который, как правило, проходит онлайн, и участвует вне зависимости от своего образовательного учреждения.

Исследование проводилось в качественной парадигме потому, что нам было важно выявить индивидуальный опыт студентов-олимпиадников, оценить продвигающую силу школы и узнать, где учился тот или иной респондент. Поскольку подобных исследований на выборке «олимпиадников» из России не проводилось, у нас не было готовой базы данных для исследования. В связи с этим сбор данных является важной частью настоящего исследования. На уровне сбора данных применялся метод полуструктурированных интервью, на уровне анализа — процедуры, разработанные Страуссом и Корбин в рамках обоснованной теории.

В гайд интервью были заложены несколько основных содержательных осей:

1) общие характеристики школы: как респондент видит свою школу в целом;
2) уровень подготовки в школе по трем параметрам: общая подготовка, ЕГЭ, олимпиады (по мнению респондента);
3) много ли учащихся, по сведению респондента, участвовало и побеждало на каждом этапе ВсОШ. Здесь было важно узнать именно восприятие самих респондентов, а не общую статистику, тем более что общая статистика о ранних этапах олимпиад чаще всего не находится в открытом доступе;
4) кому или чему студенты-олимпиадники благодарны за свой успех;
5) практики подготовки к ВсОШ. Здесь уточнялись в том числе и практики, упоминаемые в педагогических статьях о работе со школьниками-олимпиадниками;
6) поддержка в процессе подготовки к олимпиадам за пределами непосредственной подготовки к тому или иному предмету;
7) поощрения школьников за успехи в олимпиаде;
8) входили ли, по информации респондентов, учителя/завучи школы в состав жюри ВсОШ.

Из всех предложенных пунктов в данной статье делается упор на 5 пункте — рассмотрении тех практик, которые являются общепринятыми в подготовке к ВсОШ.

Нам было важно учесть респондентов из разных регионов и федеральных округов, а также из разных предметных областей, что, на наш взгляд, позволило бы рассмотреть разные точки зрения респондентов с разными контекстами, учесть фактор географического положения (а соответственно, уровня экономического и социального благосостояния региона) и специфики предметов. Было важно, чтобы респонденты уже окончили школу и, отвечая на вопросы, не зависели от ее позиции. При этом требовалось, чтобы они помнили свой опыт подготовки к олимпиадам, а сама система подготовки с тех пор не успела сильно измениться. Поэтому мы обращались к респондентам не старше второго курса университета.

Мы опрашивали респондентов летом (в августе 2020 года): в выборке указан тот курс, на который респонденты только успели перейти, но еще не начали обучение. В итоговой выборке присутствует пример респондента старше 3 курса, но важно, что он имеет ясное представление о том, что с момента его обучения в школе принципы подготовки там не изменились.

3 Этапы ВсОШ подробно описаны в Приложении 1.

В выборку попали призеры или победители регионального и/или заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по разным предметам. Были выбраны именно эти этапы, поскольку они показывают те явные достижения во ВсОШ, которые дают преимущества при поступлении, и отсеивают большинство тех, кто мог пройти на олимпиаду без должной подготовки, кто не заинтересован в том, чтобы выиграть олимпиаду. Также было важно, что задания для олимпиады на региональном и заключительном этапах составляет центр, единый для всех регионов. Это позволяет нам предполагать, что участники этих двух этапов были оценены приблизительно (учитывая человеческий фактор) по одним и тем же критериям, что уравнивает наших респондентов в том олимпиадном статусе, который они занимают.

Таким образом, респонденты итоговой выборки должны были соответствовать следующим критериям:

- представлять разные федеральные округа (желательно все) и разные регионы России,
- не представлять одну и ту же школу,
- иметь победы или призовые места в олимпиадах по разным предметам,
- учиться на 1–3 курсе университета.

Отбор осуществлялся из базы данных преподавателей «Ассоциации победителей олимпиад» (сокращенно — АПО), поскольку в этой базе наиболее широко представлены потенциальные респонденты. АПО была создана в 2016 году студентами МГИМО (на сегодняшний день они являются выпускниками бакалавриата и магистратуры) и призвана продвигать образование и развивать олимпиадное движение. Основная особенность АПО заключается в том, что бывшие школьники, которые уже успешно прошли свой олимпиадный путь, могут передавать личный опыт будущим победителям олимпиад. В рамках деятельности проекта проводятся подготовка к олимпиадам, общеобразовательная подготовка, выездные школы и общеобразовательные городские мероприятия.

Было принято решение проверить имеющуюся базу данных на соответствие всем обозначенным выше критериям, а при отсутствии соответствия — использовать стратегию «снежного кома» для выхода на респондентов, готовых ответить на вопросы интервью. Было важно найти респондентов знакомых или тех, с кем установлен контакт, поскольку инструментом исследования являлся метод интервью. На наш взгляд, более развернутых и честных ответов мы могли добиться от людей, которые связаны с Ассоциацией или с теми, кто в ней работал и/или работает.

В итоге из базы данных АПО были отобраны подходящие по критериям респонденты.

Таблица 1. Количественные результаты итоговой выборки

Число респондентов всего	61
Представлено федеральных округов	8
Представлено субъектов РФ	38
Представлено городов/сел	48

Таблица 2. Распределение респондентов по федеральным округам, регионам, городам/селам

Название федерального округа	Число респондентов из федерального округа	Количество регионов в федеральном округе	Количество городов/сел в федеральном округе
Дальневосточный	2	2	2
Приволжский	22	13	16
Северо-Западный	7	5	5
Сибирский	4	4	4
Северо-Кавказский	3	2	3
Центральный	12	7	10
Южный	5	3	4
Уральский	6	2	4

Юноши и девушки были представлены практически в равной пропорции (33 и 28 человек соответственно). Возраст участников варьировался от 18 до 22 лет. Приняли участие студенты, обучающиеся по специальностям, связанным с математикой, биологией, географией, инженерией, историей, правом, менеджментом, медиа, информатикой, экономикой, международными отношениями и химией.

После предварительного отбора респондентов первым автором исследования была согласована возможность интервью через социальную сеть «ВКонтакте». Объявлялось, что данные будут использованы для исследования, предупреждалось о форме интервью, времени и обязательной анонимизации. После чего данные потенциальных респондентов передавались интервьюерам. Случаи последующего отказа были единичными. В число интервьюеров вошли первый автор исследования и сотрудники

Таблица 3. Распределение ответов респондентов по предметам, в которых они продемонстрировали успехи на ВсОШ

Название предметного блока	Предмет	Число упоминаний предмета	Число упоминаний всего в предметном блоке
Точные предметы	Информатика	9	33
	Математика	16	
	Физика	8	
Социально-гуманитарные предметы	Английский язык	5	63
	История	9	
	Литература	7	
	МХК	2	
	Немецкий язык	1	
	Обществознание	15	
	Право	8	
	Русский язык	9	
	Технология	1	
	Французский язык	1	
	Экономика	5	
Естественно-научные предметы	Астрономия	1	14
	Биология	4	
	География	5	
	Химия	2	
	Экология	2	

Таблица 4. Распределение респондентов по курсам в университете

	1 курс	2 курс	3 курс	4 курс
Число респондентов	2	25	33	1

АПО. Интервью проводились по телефону. Средняя продолжительность интервью — около 40 минут.

На каждого интервьюируемого заполнялась карточка, где фиксировались ФИО и контакты респондента, его/ее олимпиадные достижения, город, в котором респондент учился в школе, город и вуз, в которых респондент учится на момент проведения интервью.

Часть респондентов давала согласие на использование их имен, тем не менее в тексте имена не сообщаются, как и номера или названия школ, но города и регионы будут названы. При цитировании будет указан пол респондента, город, где он оканчивал школу, и направление олимпиад, в которых победил.

Принципиально отметить ограничения исследования на этапе сбора данных. Если на уровне исследований олимпиадного движения в целом поднимаются вопросы закрытости данных и болезненности информации в связи с различными скандалами в этой области, то на уровне эмпирического сбора данных в нашем случае возникают другие ограничения. Во-первых, наши респонденты реконструируют воспоминания о школьном и олимпиадном опыте ретроспективно.

Во-вторых, в выборке присутствуют только победители олимпиад, и, соответственно, мы не можем говорить о неуспешных участниках олимпиад, их школах и их окружении. В-третьих, в дополнение к частым в социальных исследованиях эффектам самоотбора и социальной желательности в нашем случае может также иметь значение тот факт, что респонденты сотрудничают с опрашивающей их организацией. Наконец, респондентам в силу их вовлеченности в деятельность АПО, в частности в преподавание школьникам, могут быть как группе свойственны дополнительные характеристики — от чувствительности и рефлексивности к теме школьного образования до эмоциональной приверженности олимпиадному сообществу и желанию задержаться в нем, что в итоге может отражаться на ответах.

В ходе анализа данных мы следовали ряду процедур, разработанных в рамках обоснованной теории, а точнее осевому кодированию. При этом выделенные категории задавались вопросами, которые, в свою очередь, формулировались в виде гипотез, выдвинутых при анализе литературы.

Кодирование проводилось вручную. Исходя из полученных ответов респондентов были намечены субоси, которые содержательно раскрывали ответ на каждый вопрос интервью. Например, через вопрос об общих характеристиках школ была выделена субось «лучшая», в которую включены 12 кодов, раскрывающих данное понятие: лучшая (12), привилегированная (1), сложная (1), престижная (1), сильная (1), в топе (1), одна из немногих (1), обычная, но считается лучшей (2), интеллигентная/элитарная (2), классная (1), хорошая (3), на счету (1).

Продвигающая сила школы

Особенно важно для нас было узнать, готовят ли «олимпиадников» в школах, и если да, то как это происходит. В результате мы получили общее

Таблица 5. Распределение практик по подготовке школьников к Всероссийской олимпиаде школьников (ВсОШ)

Практика подготовки	Число респондентов	Цитаты
Сотрудничество с университетом[4]: приглашение преподавателей из вуза или приглашение школьников на занятия в вуз с университетскими преподавателями	10	«Чаще всего вел наш лицейский преподаватель, иногда она приглашала каких-либо других знакомых из институтов, научных сотрудников, специалистов в каких-то узких темах, например, чтобы они рассказали от первого лица» (М, Казань, экология) «Иногда у нас были практические занятия в университетах» (М, Ижевск, химия)
Дополнительные занятия после уроков[5]	7	«Проходило время основных занятий — у нас наступали элективы, как только преподаватель отвел свои уроки, как только у нас закончились свои занятия, мы собирались на элективы. На элективах мы, как правило, занимались разбором заданий прошлых лет» (М, Казань, экология) «Да, были дополнительные занятия во внеучебное время с преподавателями, но это на таких добровольческих началах, поскольку, я понимаю, им это дополнительно не оплачивалось. Они это делали исключительно для меня» (М, Якутск, физика)
Подготовка во время уроков[6]	4	«Я могла на технологии спокойно сидеть и заниматься тем, что мне надо» (Ж, Нижнекамск, технология) «Прорешивание олимпиадных заданий во время уроков перед олимпиадами» (М, Омск, право)
Летние школы и сборы[7]	3	«По физике, например, у нас организовывались специальные дополнительные сборы. Например, в новогодние каникулы, чтобы приготовиться к региону, несколько дней мы ходили просто, занимались дополнительно» (М, Екатеринбург, информатика) «Например, у нас в школе для подготовки людей к олимпиадам и большего вовлечения их делают такое мероприятие — летняя школа «МИФ». Математика, информатика, физика. И у них в течение недели пара каждый день по математике, физике и информатике» (Ж, Саратов, информатика)
Консультативная подготовка[8]	2	«Для меня находили задания прошлых лет, давали их порешать. Если у меня возникали какие-то вопросы, то старались на них отвечать. С остальными ребятами так же. Если какие-то темы непонятны, готовы разобрать, что-то еще раз объяснить, показать» (М, село Хамышки, математика)
Проведение турниров /боев/конкурсов[9]	2	«У нас проходит турнир в СУНЦе юных физиков и юных биологов. Соответственно, преподаватели задачи сами знают, сами готовили и при этом сами понимают, к чему нужно готовить своих детей» (Ж, Екатеринбург, информатика) «Например, у нас на физике есть такое городское движение академбоев, на математике есть матбои, а здесь академические. Собственно, там люди занимаются тем же самым, с исключением только — там идут задачи по физике, а не по математике» (Ж, Саратов, информатика)
Свободная/индивидуальная образовательная траектория[10]	2	«Например, когда у меня была свободная образовательная траектория так называемая, я, предположим, приходил в лицей, шел в кабинет своего преподавателя, в лаборант-комнате сидел, занимался. Когда преподаватель вел уроки у других там классов, я сидел в лаборантской и занимался. И, соответственно, в перемену подходил, уточнял какие-то моменты, которые не понимал, и дальше сидел занимался» (М, Казань, экология) «При выходе на региональный этап у каждого олимпиадника формируется некое свое индивидуальное расписание, где ты можешь не посещать какие-то определенные занятия, если у тебя хорошая успеваемость, и вместо этих предметов тебе ставят дополнительные занятия по твоему предмету с различными преподавателями, которые приглашаются в том числе из университетов, например, Южно-Уральский государственный университет и другие» (М, Челябинск, обществознание)

4 В данной группе насчитывается 2 кода:
- из университета/института/вузов/вузовские (8)
- в университете (2)

5 В данной группе насчитывается 1 код:
- дополнительные занятия / элективы / после уроков (7)

6 В данной группе насчитывается 1 код:
- во время уроков / на уроке (4)

7 В данной группе насчитывается 1 код:
- сборы / летняя школа / выездная школа (3)

8 К данной категории относятся практики, когда подготовка не систематическая: школьные преподаватели не проводят отдельных занятий, а дают только сами задания олимпиад для тренировки в их решении, а также могут ответить на возникающие вопросы учеников, что-то объяснить.
В данной группе насчитывается 1 код:
- находили/давали задания / старались ответить на вопросы (2)

9 В данной группе насчитывается 1 код:
- турнир/бои (2)

10 В данной группе насчитывается 1 код:
- свободная образовательная траектория / индивидуальное расписание (2)

описание нескольких практик, которые от школы к школе повторяются, что говорит о негласно выстроенных вариантах подготовки в России в целом. Полученные данные могут быть использованы, во-первых, для понимания и представления о степени выстроенности подготовки к олимпиадам с точки зрения системности, во-вторых, как варианты применяемых практик для разных российских школ, которые хотели бы перенять имеющийся опыт. Мы предполагаем, что весь описанный опыт эффективен, поскольку он способствовал развитию наших респондентов, которые становились как минимум призерами или победителями регионального этапа ВсОШ.

Также имеется группа респондентов из 8[11] человек, которые говорят об отсутствии подготовки к олимпиадам в рамках школы. Число респондентов, выделяющих коды в группе: 8 (повторяющиеся респонденты здесь и далее не учитываются). Это является наиболее неожиданным и важным результатом исследования. В данном случае наличие в школе «олимпиадников» — заслуга скорее самих учащихся, отдельных педагогов, а также внешней поддержки, которая не входит в фокус нашего исследования, но респондентами, несомненно, упоминается (это и центры дополнительного образования, и выездные школы, и репетиторы).

«Конкретно к олимпиадам в этой школе не готовят… Да. Вообще никак… Ну, вот некоторые учителя могут, там, направить как раз заниматься в кружок» (М. Ярославль, физика).

В большей части ответов упоминается хотя бы один вид подготовки (приглашение преподавателей из вузов или дополнительные занятия после уроков). Однако стоит обратить внимание на категорию, где сообщается, что школа вообще не готовит к олимпиадам, — таких ответов 8. Именно эти школы рассматриваются как наиболее интересные кейсы для дальнейшего изучения, поскольку в каждой из них были успешные «олимпиадники».

Таким образом, можно предположить, что данные школы либо не имеют ресурсов и знаний для подготовки, либо не видят в олимпиадах преимуществ и выгод для школы. Все это может быть исправлено информированием школ и самих детей о важности олимпиад, а также распространением методических пособий по подготовке к ним.

11 В данной группе насчитывается 1 код:
- никак / не готовили (8)

Выводы

Олимпиадное движение, и в частности Всероссийская олимпиада школьников, существует не одно десятилетие, однако в исследовательском поле ниша с обобщающими масштабными исследованиями, раскрывающими поле олимпиад и дающими право делать практикоприменимые выводы, до сих пор пуста. В данном исследовании мы решили сосредоточиться на изучении того, как институционально, а не только педагогически школа работает с «олимпиадниками», а именно посмотреть на практики, через которые школа готовит к олимпиадам. Выявленные практики предлагаются как рекомендованные для школ регионов, поскольку они в основном не требуют специальных ресурсов (в частности, финансовых) и являются эффективными, если учитывать, что все указанные практики отмечаются школьниками, достигшими успехов во Всероссийской олимпиаде школьников.

Наиболее неожиданным результатом исследования стало обнаруженное отсутствие системности в подготовке школьников, что говорит об отсутствии информирования и/или системы мотивации на уровне школ для подготовки учащихся ко ВсОШ, особенно на региональном и заключительном этапах олимпиады.

Таким образом, подготовка к олимпиаде становится скорее индивидуально мотивированной деятельностью, нежели выстроенным процессом по работе с талантливыми детьми.

Описанные по результатам исследования практики продвигающей силы школ — практики подготовки школьников — призваны заполнить этот информационный пробел, а полученные результаты могут послужить сигналом для образовательной политики по заполнению пробела и предложением методических разработок в сфере подготовки школьников к олимпиаде.

За пределами данной статьи осталось несколько тем, рассмотрение которых позволит критичнее проанализировать институт олимпиад. Среди них — стратегия участия в олимпиадах как альтернатива ЕГЭ, индивидуальные

характеристики «олимпиадников» и их агентность, вклад университетов в развитие олимпиад как практики работы с потенциальными абитуриентами и, наконец, вопросы неравенства социально-экономического статуса семей «олимпиадников» и способности продвигающей силы школы в его выравнивании.

Литература

Антонова, Л. В., Бурзалова, Т. В., и др. (2015). Организация методической работы учителей математики в подготовке учащихся к олимпиадам по математике различных уровней. *Вестник Бурятского государственного университета*, 15(1), 8–11.

Бойцова, О. Ю., Носов, Д. М., и др. (2019). Справедливость неравенства, или Кто и как побеждает на олимпиаде по обществознанию. *Вопросы образования*, 2. DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-199-225.

Брук, Ю., Кикоин, И. К. (2008). Из истории школьных олимпиад в СССР. *Заметки по еврейской истории*, 3, 94.

Гордеева, Т. О., и др. (2010). Индивидуально-психологические особенности и проблемы адаптации студентов: отличаются ли победители олимпиад от остальных? *Современные тенденции развития естественнонаучного образования: фундаментальное университетское образование*, 92–101. Москва: Изд-во Московского университета.

Гордеева, Т. О., и др. (2011a). Эффективность олимпиадной системы набора абитуриентов в вузы (на примере химических вузов). *Российский химический журнал, 55*, 5–6, 68–76.

Гордеева, Т. О., и др. (2011b). Об эффективности двух систем зачисления абитуриентов в химические вузы: дальнейший анализ проблемы. *Естественнонаучное образование: тенденции развития в России и в мире*, 88–110.

Екимова, Н. А. (2014). Оценка эффективности школьного образования на основе данных общероссийских олимпиад. *Экономика образования*, 1.

Есеева, О. В., Рыбак, Е. В., и др. (2012). *Потенциалы олимпиады в современном социальном образовании*. Под ред. Е. В. Рыбак. Россия, Архангельск: Изд-во САФУ.

Карной, М., Ларина, Г. С., и др. (ред.). (2019). *(Не)обычные школы: разнообразие и неравенство*. Москва: Издательский дом ВШЭ.

Келдибекова, А. О. (2017). Деятельность учителей математики по подготовке учащихся к олимпиадам в рамках школы олимпийского резерва. *Современные проблемы науки и образования*, 5, 288–297. DOI: 10.17513/spno.26943.

Кирюхин, В. М., Цветкова, М. С. (2011). Система подготовки школьников к олимпиадам по информатике в среде развивающего обучения. *Профильная школа*, 5, 36–48.

Кукулин, И., Майофис, М., и др. (ред.). (2015). Острова утопии: Педагогическое и социальное проектирование послевоенной школы (1940–1980-е). *Новое Литературное Обозрение*.

Лаборатория университетской прозрачности. (n. d.). *Исследование «Коррупционная деятельность олимпиад для школьников»*. Получено из https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScQ97RqbBNaI4fzC_HWGzpbp3R2D9IebOmhurh64Ye5HHIR5w/viewform.

Лазоренко, Н. М., Волкова, Е. А. (2017). Интеллектуальные предметные конкурсы как средство развития одаренной личности. *Актуальные вопросы развития профессионализма педагогов в современных условиях*, 272–277.

Литвин, Л. П. (2014). Условия успешной подготовки обучающихся к участию во Всероссийской олимпиаде школьников по географии. *Научно-методический журнал Педагогический поиск*, 9, 35–37.

Луцкий, В. К. (1982). *История астрономических общественных организаций в СССР*. Москва.

Мирский, А. С. (2011). Третье Комплексное межвузовское исследование успеваемости студентов высших учебных заведений Российской Федерации. *Совет ректоров*, 5, 30–32.

Николаева, В. В., Соколова, Е. И. (2018). Роль предметных олимпиад школьников в совершенствовании МСОКО. *Научно-методическое обеспечение оценки качества образования*, 2(5).

Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 14.10.2015 № 114. (2015). Официальный интернет-портал правовой информации, 14.

Об утверждении Порядка проведения Всероссийской олимпиады школьников [Текст]: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 18 ноября 2013 года № 1252. (2013). docs.cntd.ru.

Официальный сайт РОО «Ассоциация победителей олимпиад». (n. d.). Получено из https://www.ano.рф.

Пересецкий, А. А., Давтян, М. А. (2011). Эффективность ЕГЭ и олимпиад как инструмента отбора абитуриентов. *Прикладная эконометрика*, 3(23).

Пинская, М. А., Косарецкий, С. Г., Фрумин, И. Д. (2011). Школы, эффективно работающие в сложных социальных контекстах. *Вопросы образования*, 4. DOI: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177.

Пинская, М. А., Хавенсон, Т. Е., и др. (2018). Поверх барьеров: исследуем резильентные школы. Вопросы образования, 2. DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227.

Пинская, М. А., Бысик, Н. В., и др. (2019). *Поверх барьеров: истории школ, работающих в сложных социальных условиях*. Москва: Изд. дом ВШЭ.

Поливанова, К., и др. (2020). *Образование за стенами школы. Как родители проектируют образовательное пространство детей*. Москва: Издательский дом ВШЭ.

Польдин, О. В., Силаева, В. А., и др. (2014). Сравнение приема на образовательные программы в вузе по результатам олимпиад и баллов ЕГЭ. *Прикладная эконометрика*, 4(36).

Прахов, И. А., Юдкевич, М. М. (2012). Влияние дохода домохозяйств на результаты ЕГЭ и выбор вуза. *Вопросы образования*, 1, 126–147. DOI: 10.17323/1814-9545-2012-1-126-147.

Прахов, И. А. (2015). Барьеры доступа к качественному высшему образованию в условиях ЕГЭ: семья и школа как сдерживающие факторы. *Вопросы образования*, 1, 88–117. DOI: 10.17323/1814-9545-2015-1-88-117.

Рождественская, И. Н. (2013). Развитие системы подготовки школьников к участию во Всероссийской олимпиаде в условиях муниципального образования. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 3.

Соломин, В. П., Махов, С. И., и др. (2013). Некоторые подходы к разработке заданий заключительного этапа всероссийских олимпиад школьников. *Universum: Вестник Герценовского университета*, 4.

РИА Новости. (2018). *Где учатся победители олимпиад?* Получено из https://sn.ria.ru/20180320/1516811171.html.

Фихтнер, О. А., Макаревич, А. Н. (2013). Организационно-методологические аспекты подготовки школьников к участию в олимпиаде по экономике. *Beneficium*, 3.

Borman, G. D., & Hewes, G. M., et al. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research, 73*(2), 125–230.

Fedorovykh, D. (2021). Olympiads: Attracting Top Talent in a Non-Standard Way. *Higher Education in Russia and Beyond, 1*(26), 19–21.

How to become Olympiad winners: school promoting power

Svetlana E. CHERNENKO.

Specialist in educational and methodical work in the Center for Pedagogical Excellence, junior research fellow in the Centre for Vocational Education and Skills Development, Institute of Education, National Research University — Higher School of Economics (16/10, Potapovsky per., 101000, Moscow, Russian Federation). E-mail: svetlana.chernenko@apo-team.ru

Ksenia R. ROMANENKO.

PhD in Education, research fellow in the Laboratory for University Development, Academic Supervisor of the Master Programme "Evidence-based Education Development", Institute of Education, National Research University — Higher School of Economics (16/10, Potapovsky per., 101000, Moscow, Russian Federation). E-mail: kromanenko@hse.ru

Abstract

The secondary school is the main institution for general education training, but the role of schools in preparing students for the intellectual contests (Olympiads) remains unknown. In this study, through the focus of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren, we make an attempt to identify the school promoting power: practices of secondary schools in preparing students in the Olympiad movement. As a result, we can see both the variability of practices and their repeatability were revealed, despite the lack of mandatory standards for the preparation of Olympiad participants and winners. In addition, we found that there was a lack of consistency in the issue of training Olympiad participants, which can be described by the lack of awareness of schools and the need to create methodological developments that offer motivation and an action plan for training participants of the All-Russian Olympiad of Schoolchildren.

Key words: Olympiads, Olympiad winners, Olympiad participants, school-university transition, school practices, preparation practices for the Olympiad.

References

Antonova, L. V., Burzalova, T. V. et al. (2015). Organization of methodological activities of teachers of mathematics in preparing students for olympiads in mathematics at various levels. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 15(1), 8-11. (In Russian).

Association of Olympiad Winners. (n. d.). Retrieved from https://www.ano.рф. (In Russian).

Приложения

Приложение 1. Таблица структуры ВсОШ (составлено авторами статьи по данным Приказа «Об утверждении Порядка проведения Всероссийской олимпиады школьников», 2013)

Этап ВсОШ	Классы участников	Срок завершения этапа	Организаторы этапа	Кто становится участником этапа
Школьный	5–11	Не позднее 15 октября	Орган местного самоуправления, осуществляющий управление в сфере образования	Любой желающий
Муниципальный	7–11	Не позднее 25 декабря	Орган местного самоуправления, осуществляющий управление в сфере образования	Участник школьного этапа олимпиады или/и победитель или призер муниципального этапа прошлого учебного года, набравший необходимое количество проходных баллов[12]
Региональный	9–11	Не позднее 25 февраля	Орган государственной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющий государственное управление в сфере образования	Участник муниципального этапа и/или победитель или призер регионального этапа прошлого учебного года, набравший необходимое количество проходных баллов
Заключительный	9–11	Не позднее 30 апреля	Министерство образования и науки Российской Федерации (далее — Минобрнауки России)	Участник регионального этапа и/или победитель или призер заключительного этапа олимпиады предыдущего учебного года, набравший необходимое количество проходных баллов

12 Установленное организатором этапа олимпиады.

Borman, G. D., & Hewes, G. M. et al. (2003). Comprehensive School Reform and Achievement: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 73(2), 125–230.

Boytsova, O. Yu., Nosov, D. M. et al. (2019). The Justice of Inequality, or Who Wins the Social Theory Olympiad and How. *Educational Studies Moscow*, 2. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2019-2-199-225.

Bruk, Yu., Kikoin, I. K. (2008). From the history of school Olympiads in the USSR. *Notes on Jewish History*, 3, 94. (In Russian).

Ekimova, N. A. (2014). Performance evaluation of school education based all-russian olympiad. *Ekonomika obrazovaniyaя*, 1. (In Russian).

Evseeva, O. V., Rybak, E. V., et al. (2012). *The potential of the Olympiad in modern social education*. In E. V. Rybak (ed.). Arkhangelsk: Publishing House of Lomonosov Northern (Arctic) University. (In Russian).

Fedorovykh, D. (2021). Olympiads: Attracting Top Talent in a Non-Standard Way. *Higher Education in Russia and Beyond*, 1(26), 19–21.

Fikhtner, O. A., Makarevich, A. N. (2013). Organizational and methodological aspects of training of school students to participation in the olympiad in economic. *Beneficium*, 3. (In Russian).

Gordeeva, T. O. et al. (2010). Individual psychological characteristics and problems of adaptation of students: do the winners of the Olympiads differ from the rest? *Modern trends in the development of natural science education: fundamental university education*, 92–101. Moscow: Publishing House of Moscow State University. (In Russian).

Gordeeva, T. O. et al. (2011a). The effectiveness of the Olympiad system of recruitment of applicants to universities (on the example of chemical universities). *Rossijskij Himicheskij Zhurnal, 55*, 5-6, 68-76. (In Russian).

Gordeeva, T. O. et al. (2011b). On the effectiveness of two systems for enrolling applicants in chemical universities: a further analysis of the problem. *Natural science education: development trends in Russia and in the world*, 88–110. (In Russian).

Karnoy, M., Larina, G. S. et al. (ред.). (2019). *(Non)mainstream schools: diversity and inequality*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russian).

Keldibekova, A. O. (2017). Activities of teachers in mathematics for work with students in schools of olympic reserve. *Sovremennye problemy nauki i ibrazovaniya*, 5, 288–297. (In Russian). DOI: 10.17513/spno.26943.

Kiruykhin, V. M., Tsvetkova, M. S. (2011). The system of preparation for the olympiad in informatics in the environment of developmental education. *Profilnaya shkola, 5*, 36–48. (In Russian).

Kukulin, I., Mayofis, M. et al. (Eds.). (2015). Islands of Utopia: Pedagogical and Social Design of the post-war School (1940s–1980s). *Novoe Literaturnoe Obozrenie*. (In Russian).

Lazorenko, N. M., Volkova, E. A. (2017). Intellectual subject competitions as a means of developing a gifted person. *Current issues of professional development of teachers in modern conditions*, 272–277. (In Russian).

Litvin, L. P. (2014). Conditions for the successful preparation of students for participation in the All-Russian Olympiad of schoolchildren in geography. *Scientific and methodological journal Pedagogical Search*, 9, 35–37. (In Russian).

Lutsky, V. K. (1982). *History of astronomical public organizations in the USSR*. Moscow. (In Russian).

Mirsky, A. S. (2011). The third Comprehensive interuniversity study of the academic performance of students of higher educational institutions of the Russian Federation. *Sovet rektorov*, 5, 30–32. (In Russian).

Nikolaeva, V. V., Sokolova, E. I. (2018). The role of subject Olympiads of schoolchildren in improving the municipal system of assessing the quality of education. *Scientific and methodical provision to assessment the education quality*, 2(5). (In Russian).

Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation No. 1252 of November 18, 2013. (2013). Retrieved from https://nic.gov.ru/en/docs/russian/minobr. (In Russian).

Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 14.10.2015 No. 114. (2015). Retrieved from https://base.garant.ru/71238710/. (In Russian).

Peresetsky, A. A., Davtyan, M. A. (2011). Russian USE and olympiads as instruments for university admission selection. *Applied econometrics*, 3(23). (In Russian).

Pinskaya, M. A., Kosaretsky, S. G., Fruomin, I. D. (2011). Schools that work effectively in complex social contexts. *Educational Studies Moscow*, 4. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2011-4-148-177.

Pinskaya, M. A., Khavenson, T. E. et al. (2018). Above barriers: a survey of resilient schools. *Educational Studies Moscow*, 2. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2018-2-198-227.

Pinskaya, M. A., Bysik, N. V. et al. (2019). *Above barriers: stories of schools operating in difficult social conditions*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russian).

Poldin, O. V., Silaeva, V. A et al. (2014). Comparison of admission to educational programs at a university based on the results of Olympiads and USE scores. *Applied econometrics*, 4(36). (In Russian).

Polivanova, K. et al. (2020). *Education outside the school. How parents design their children's educational space*. Moscow: HSE Publishing House. (In Russian).

Prakhov, I. A., Yudkevitch, M. M. (2012). The influence of household income on the results of the Unified State Exam and the choice of university. *Educational Studies Moscow*, 1, 126–147. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2012-1-126-147.

Prakhov, I. A. (2015). Barriers limiting access to quality higher education in the context of the use: family and school as constraining factors. *Educational Studies Moscow*, 1, 88–117. (In Russian). DOI: 10.17323/1814-9545-2015-1-88-117.

RIA Novosti. (2018). *Where do the winners of the Olympiads study?* Retrieved from https://sn.ria.ru/20180320/1516811171.html. (In Russian).

Rozhdestvenskaya, I. N. (2013). Schoolchildren's Training System Development for Participation in the National Olympiads Within the State Municipal Education Framework. *The Herald of South-Ural state Humanities-Pedagogical University*, 3. (In Russian).

Solomin, V. P., Makhov, S. I. et al. (2013). Some approaches to the development of tasks for the final stage of the All-Russian School Olympiads. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo Universiteta*, 4. (In Russian).

University Transparency Lab. (n. d.). Research *"Corruption activities of Olympiads for schoolchildren"*. Retrieved from https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScQ97RqbBNaI4fzC_HWGzpbp3R2D9lebOmhurh64Ye5HHIR5w/viewform. (In Russian).



РАЗГРУЗКА:
развитие образовательной политики в КНР

Мария Гулева

АННОТАЦИЯ Реформирование образовательной системы и поиск оптимальных направлений развития в XXI веке стали ключевыми пунктами социально-экономической повестки Китая. В целом стоит отметить, что за годы реализации политики реформ и открытости властям страны удалось достичь внушительных результатов в развитии образования. Показатель неграмотного населения снизился до 4,59 %, а охват обязательным 9-летним образованием, наоборот, достиг 95 %[1].
В последние несколько лет в образовательном сегменте КНР происходят интересные процессы, которые непременно сыграют важную роль в дальнейшем развитии страны. Сюда можно отнести стремительное развитие онлайн-образования на всех этапах обучения, возрождение сегмента профессионального образования и постепенный рост числа негосударственных учебных заведений. На этом фоне все большая вовлеченность властей и пристальное внимание правительства к нормативному регулированию всех «новых» направлений обучения становятся все более и более очевидными.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Китай, дополнительное образование, онлайн-образование, реформы, экзамен гаокао, учебная нагрузка, EdTech.

DOI 10.22394/2078–838X-2021–3-100-105

Введение

Актуальность рассматриваемой темы определяется прежде всего тем фактом, что в настоящий момент система образования Китая проходит через период интересных и важных в долгосрочной перспективе трансформаций. Актуальные изменения, несомненно, представляют большой интерес с точки зрения развития современного образования в целом.

Целью и задачей данного исследования было обозначить происходящие в настоящий момент реформы в образовательном сегменте КНР, оценить их предпосылки и сделать предположения относительно дальнейших перспектив развития отрасли.

В работе представлены результаты изучения материалов китайской образовательной и общественно-политической печати, публикаций китайских исследователей в области образования, нормативно-законодательных актов Китайской Народной Республики по проблемам развития образовательной отрасли.

Трудности образовательного пути

Выпускников высших учебных заведений из года в год становится все больше. Каждый раз это представляет собой определенный вызов для китайского рынка труда[2]. В 2021 г. количество недавних студентов вузов превысило 9 млн человек.

Основной целью каждого выпускника является поиск высокооплачиваемой и престижной работы. Чтобы претендовать на топовые вакансии, вчерашний студент должен быть выпускником известного или крупного высшего учебного заведения, поступление в которое гарантируют высокие баллы китайского аналога ЕГЭ — экзамена гаокао (高考). Именно блестящая сдача этого экзамена становится заветной мечтой не только самих подростков, но в первую очередь их родителей. Весь образовательный процесс китайского ребенка с рождения и до окончания школы нацелен только на одно — получение высоких результатов за сдачу гаокао. Сделать это непросто, учитывая, что уровень образования в городах сильно отличается от уровня образования в

1 Ежегодный статистический сборник Китая: 中国统计年鉴2020 http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2020/indexch.htm.

2 研招网: 2021年全国普通高校毕业生达909万人 如何从“能就业”到“就好业” https://yz.chsi.com.cn/kyzx/kydt/202106/20210602/2073691446.html.



Мария Александровна ГУЛЕВА

к. э. н., доцент кафедры медиалингвистики, факультет журналистики, Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова
(125009, Москва, Моховая ул., 9, стр. 1).
E-mail: guleva.m@gmail.com

сельской местности. Качество обучения в школах, квалификация учителей, степень развития образовательной инфраструктуры — все это сильно разнится от провинции к провинции, от Востока к Западу Китая.

Обучение ребенка с рождения и до поступления в вуз требует от родителей огромных вложений. Именно это, по мнению многих, и становится причиной отказа семей заводить второго ребенка. По данным Национального статистического Бюро Китая, с 2019 по 2020 г. число новорожденных снизилось почти на 31 %. Если в 2019 г. соотношение, к примеру, воспитателей в детских садах к числу малышей составляло 1:17, то с текущими темпами прироста населения к 2025 г. проблема зачисления детей в детские сады и начальные школы будет решена сама собой, так как соотношение количества учителей и учеников не будет превышать и 1:10[3]. Подобная ситуация не может не волновать представителей власти, которые в мае 2021 г. пошли на то, чтобы разрешить семьям иметь даже троих детей, лишь бы выровнять прогнозируемый демографический дисбаланс в Китае.

Однако у китайских родителей есть свои аргументы. По данным Шанхайской академии общественных наук, семья, проживающая в Шанхае, с рождения ребенка и до достижения им 15 лет тратит в среднем 840 тыс. юаней (около 130 тыс. долларов) на его воспитание; из них более 500 тыс. юаней идет на образование. Безусловно, Шанхай является не самым показательным примером для средней картины по стране, однако почти всегда в источниках, упоминающих расходы семьи на образование, говорится о цифре в 70–80 % от всего семейного бюджета[4].

Более 75 % китайских подростков в возрасте до 18 лет регулярно посещают дополнительные занятия. В Китае существует термин chicken kids (鸡 娃) — так называют детей, живущих в крайне интенсивном ритме, который приводит к чрезмерной усталости, подавленности и стрессу[5].

Родители в Китае отправляют своих детей в заведения дополнительного образования или к репетиторам, где учащиеся могут получить помощь по основным предметам, подтянуть свой уровень знаний, посетить занятия по спорту, искусству, поработать волонтерами или поучаствовать в других видах деятельности, за которые можно получить бонусные баллы для поступления в вуз. Однако подобная гонка не может не сказаться на психологическом состоянии детей.

Высокие траты на образование стали своеобразным камнем преткновения в продвижении политики равного доступа к образованию. Одни семьи могут позволить себе занятия детей с разнообразными репетиторами, посещение ими школ дополнительного образования и использование дорогостоящих онлайн-приложений для обучения. В то же время другие семьи проживают в отдаленных регионах страны, где им иногда не доступны не только стабильный интернет и дополнительные кружки, но и обычная школа. Дети из этих семей качественно отстают в уровне подготовки к сдаче выпускных экзаменов.

В последние годы подобная проблема стала еще более острой, и, вероятно, именно этот фактор, помимо демографического, послужил толчком для предпринимаемых сегодня властями реформ.

Сглаживание и урегулирование социальных контрастов, предоставление равных возможностей для получения образования были названы важными направлениями в работе центрального правительства Китая.

Прежде всего власти обратили пристальное внимание на сферу стремительно

3 Jiemodui: China's Online Education Submits the Answer Sheet, What Do You Learn? https://en.jmdedu.com/Article/722.

4 Reuters: Explainer: The cost of having a child in China https://www.reuters.com/world/china/cost-having-child-china-2021-06-01/.

5 南都观察家: “鸡娃”一定会带来美好未来吗? https://mp.weixin.qq.com/s/QsVCubNTTQvOVv_AMJzijA.

развивающегося онлайн-образования. За последние годы в Китае произошел настоящий бум в развитии данного сегмента. Число пользователей выросло со 104 млн в 2016 г. до 423 млн в 2020 г. Объем рынка онлайн-обучения, по предварительным подсчетам, вырос с 221 млрд юаней в 2016 г. до почти 500 млрд юаней в 2020 г.[6]

В период пандемии власти Китая сами инициировали создание государственной онлайн-платформы, а также провозгласили лозунг: «Приостановлены школьные занятия, но не останавливается учеба». Тем не менее сейчас именно компании из сегмента онлайн-образования испытывают наибольшее потрясение от новых правительственных мер[7].

Компании, занимающиеся организацией дистанционных занятий и развитием обучающих онлайн-платформ, чаще всего имеют и широкую сеть учреждений дополнительного образования.

Новое законодательное регулирование

Регулирование системы дополнительного образования и регламентирование деятельности EdTech-компаний начиналось постепенно. Первые шаги в этом направлении были предприняты еще в 2017 г.[8] Так, например, в Шанхае, Чэнду и некоторых других городах местные власти начали кампанию против проведения школьных олимпиад, являющихся источником дополнительной нагрузки и стресса для учащихся и создающих атмосферу нездоровой конкуренции. Проведение подобных мероприятий было четко регламентировано местными департаментами образования, а все олимпиады (онлайн и офлайн), не попадающие в утвержденные списки, были запрещены.

В 2018 г. Канцелярия Госсовета впервые опубликовала «Руководство о необходимости стандартизировать деятельность всех внешкольных учреждений дополнительного образования». С этого же года начались постепенные проверки наличия лицензий на осуществление образовательной деятельности, проверки образовательной инфраструктуры, квалификации преподавателей и т. д.

С 2021 г. власти Китая начали уделять особое внимание развитию отдельных сегментов образовательной системы, в том числе секторам дополнительного и онлайн-образования.

После того как в январе Центральная комиссия по проверке дисциплины (ЦКПД) ЦК КПК заявила о необходимости проведения мониторинга ситуации в вышеуказанных отраслях, все соответствующие административные образовательные структуры начали активную работу в этом направлении. На сайте ЦКПД была опубликована статья, в которой говорилось об огромных масштабах рекламы онлайн-образования в стране, об ожесточенной конкуренции среди соответствующих компаний, о необходимости проверок ценовой политики в области дополнительного образования и качества предоставляемого обучения[9].

В марте во время проведения ежегодной сессии ВСНП сегмент дополнительного образования снова привлек всеобщее внимание. Среди обсуждаемых тем были вопросы о большой нагрузке детей в различных секциях, о занятиях с репетиторами, а также на различных онлайн-платформах, проверку которых было предложено провести в ближайшей перспективе. Тогда же власти отметили, что образование не должно быть ориентировано только на получение высоких оценок, а все учреждения, занимающиеся дополнительным образованием, должны пройти проверку качества предоставляемого обучения. Кроме того, государство должно контролировать навязчивую рекламу репетиторства[10].

В конце мая власти Китая одобрили предварительный проект документа о снижении нагрузки на детей в школьном и дополнительном образовании.

С середины июня 2021 г. Министерство образования объявило о начале работы специального отдела по надзору за учреждениями дополнительного образования. Основными функциями нового органа будут: 1) контроль за работой учреждений дополнительного образования, относящихся к дошкольной, начальной и средней ступеням обучения, выработка политики

6 Агентство Синьхуа: 资本漩涡下的在线教育 http://www.xinhuanet.com/fortune/2021-01/18/c_1126992636.htm.

7 国家中小学网云平台 http://ykt.eduyun.cn/ykt/sjykt/index.html.

8 EdTech *(от англ. Educational technology, новые технологии в образовании)* — понятие, включающее набор цифровых инструментов, направленных на повышение эффективности образовательного процесса.

9 Агентство Синьхуа: 资本漩涡下的在线教育 http://www.xinhuanet.com/fortune/2021-01/18/c_1126992636.htm.

10 Jiemodui: K12教培政策梳理：从1月中纪委点名到7月“双减”落地，影响深远 https://www.jiemodui.com/N/126407.html.

функционирования этих учебных заведений; 2) разработка вместе с соответствующими образовательными структурами содержания обучения, критериев для педагогических кадров, объема и времени проведения занятий (включая онлайн- и офлайн-активности), решение вопросов ценообразования и формирование правовой основы деятельности указанных учебных организаций и учреждений; 3) регламентирование проведения олимпиад и соревнований для школьников начальных и средних классов; 4) своевременная реакция на все проблемы, возникающие в сфере дополнительного образования на уровне обязательного обучения.

В КИТАЕ СУЩЕСТВУЕТ ТЕРМИН CHICKEN KIDS (鸡 娃) — ТАК НАЗЫВАЮТ ДЕТЕЙ, ЖИВУЩИХ В РИТМЕ, КОТОРЫЙ ПРИВОДИТ К ЧРЕЗМЕРНОЙ УСТАЛОСТИ

Факт создания подобной структуры говорит о большом внимании властей к развитию данного сектора образования и о его важности для совершенствования всей системы образования в целом.

24 июля 2021 г. Канцелярия Госсовета официально публикует «Руководство о постепенном снижении нагрузки учащихся на этапе обязательного и дополнительного образования»[11]. В документе содержатся положения о регламентировании деятельности учреждений дополнительного образования, о необходимости снижения учебной нагрузки, положения о финансировании, времени и содержании обучения, о ценовой политике, запрете на рекламу и других вопросах:

- временно приостанавливается открытие новых учреждений дополнительного образования. Уже функционирующие организации должны пройти соответствующие проверки и перерегистрироваться в качестве некоммерческих организаций;
- содержание обучения должно пройти строгий контроль. Запрещается проведение занятий по предметам, не входящим в перечень дисциплин по программе обязательного 9-летнего образования. Строго запрещено использовать в качестве основы проведения занятий зарубежные образовательные программы. Следует исключить такую популярную форму домашнего задания, как сканирование проделанной работы и выявление верных и ошибочных ответов. По мнению специалистов, подобные задачи не способствуют развитию логического мышления учащихся;
- компании, занимающиеся дополнительным образованием, не могут выходить на зарубежные финансовые рынки и привлекать иностранный капитал. Иностранцам запрещается владеть целиком или частично акциями компаний, работающих в сфере обязательного образования;
- необходимо провести проверку ценообразования и избегать завышенных цен;
- время проведения и длительность внеклассных занятий строго регламентируются, запрещается проведение каких-либо уроков в выходные, праздничные дни и каникулы;
- все учителя должны иметь соответствующие документы, подтверждающие их квалификацию. Иностранцам запрещается проведение каких-либо занятий для учащихся начальных и средних школ;
- запрещается проведение рекламных кампаний в СМИ и на других площадках с целью привлечения внимания пользователей.

Новые меры и требования касаются программы обязательного 9-летнего образования и входящих в нее предметов, таких как китайский язык, литература, математика, английский язык и др.[12] Ставшие популярными в последние годы спортивные и художественные занятия не подпадают под новые ограничения, поэтому существует мнение, что в сегменте дополнительного образования, вероятно, произойдет некоторая смена ориентиров, и многие крупные образовательные компании пойдут по пути трансформации моделей своей деятельности[13].

За прошедшие полгода не только ЦК КПК и Министерство образования, но и местные власти начали уделять особое внимание деятельности внеклассных образовательных структур. Так, власти

11 Официальный сайт Министерства образования КНР: 坚决贯彻中央决策部署 深入推进“双减”工作 http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/202107/t20210724_546567.html.

12 Официальный сайт Министерства образования КНР: 教育部办公厅关于进一步明确义务教育阶段校外培训学科类和非学科类范围的通知 http:// www.moe.gov.cn/srcsite/A29/202107/t20210730_547807.html.

13 K12老林:关于“双减”政策的一些思考 https://mp.weixin.qq.com/s/ry19aITzMFJ3h0aZxT-cA.

В КОНЦЕ МАЯ ВЛАСТИ КИТАЯ ОДОБРИЛИ ПРОЕКТ ДОКУМЕНТА О СНИЖЕНИИ НАГРУЗКИ НА ДЕТЕЙ

Пекина заявили о предстоящей проверке качества обучения во всех организациях дополнительного образования, а также о выработке критериев для оценки их работы. Кроме того, в Пекине и Шанхае были опубликованы отдельные документы об осуществлении рекламной деятельности в области дополнительного образования и о недопустимости предоставления каких-либо гарантий повышения успеваемости и поступления в высшие учебных заведения[14]. Департамент образования провинции Шаньдун выпустил циркуляр о недопустимости проведения школами занятий в период каникул, а также организации детей на дополнительные онлайн- или офлайн-кружки и уроки.

Помимо решения вопросов о неравном доступе к дистанционным занятиям, конфиденциальности данных и возможностях доступа иностранцев к стратегически важной отрасли, регулирование сегмента онлайн-образования нацелено решить и еще одну проблему. В 2000-х годах поступление в университет стало считаться чуть ли не единственной гарантией высокого качества жизни, как самого выпускника, так и его семьи. По этой причине спрос на высшее образование, а также число так называемых белых воротничков стремительно росли, в то время как работа на производстве утратила популярность. Выбор в пользу профессионального образования, как правило, делали те, кто не смог получить высокие баллы гаокао.

Однако Китай не стоит на месте, и одним из важных направлений в экономическом развитии является подготовка именно профессиональных кадров, готовых трудиться на производстве и обладающих всеми необходимыми компетенциями и навыками для работы с технологичным оборудованием нового типа. Именно поэтому в последние пару лет власти Китая взялись за «возрождение» сферы профессионального образования и повышение его престижа в глазах населения[15]. Подготовка качественной рабочей силы на разных ступенях и в разных сферах экономики требует взвешенного подхода к развитию системы образования и предоставления равного доступа к нему всем слоям населения путем снижения расходов на обучение, предоставления видимых материальных стимулов и так далее.

Вероятно, именно весь этот сложный комплекс взаимосвязей экономики с рынком труда, системой образования и планированием дальнейших реформ и является стимулом для реформирования системы подготовки рабочей силы Китая в целом и предоставления равных условий для обучения.

Заключение

В июне 2021 г. одна из китайских медиакомпаний провела анкетирование более 8 тыс. китайских пользователей, часть из которых — специалисты, работающие в сфере образования, а также родители, которых касается введение новых мер по регулированию нагрузки учащихся школ.

Некоторые факты, полученные после анализа проведенного опроса, представляются довольно интересными, так как характеризуют отношение родителей к вводимым властями мерам. Так, например, на вопрос «Должны ли быть запрещены любые (онлайн/офлайн) занятия по праздникам и выходным в учреждениях дополнительного образования?» более 70 % респондентов ответили: «Нет». Почти столько же, более 60 %, считают, что подобные меры не принесут ожидаемого результата и вряд ли помогут снизить нагрузку на детей. При этом более половины опрошенных выразили свою готовность искать для детей частных репетиторов, если все кружки и курсы будут закрыты[16].

Новые требования к работе учреждений дополнительного образования уже вступили в силу, тем не менее дальнейшие шаги по реализации указанных положений еще будут предприниматься и на региональных уровнях. Очевидно, что в системе подготовки школьников произойдут определенные изменения. Так, например, все чаще звучат высказывания о том, что именно школа должна наладить процесс проведения дополнительных занятий для своих учащихся, чтобы своими силами помогать им в освоении программы и подготовке к экзаменам. Образовательная система Китая за последние годы стала очень сложной и структурированной, все ее участники стали тесно взаимосвязаны.

Представляется, что трех лет будет недостаточно, чтобы кардинальным образом преобразить процесс подготовки учащихся, однако очевидно, что власти Китая и дальше будут уделять пристальное внимание развитию всей образовательной системы. Подобный опыт, несомненно, мог бы быть интересен не только России, но и всему международному образовательному сообществу.

14 Sina: 关注！海淀教育培训行业广告发布重点内容提示书 https://edu.sina.com.cn/l/2021-05-19/doc-ikmxzfmm3430923.shtml.

15 Jiemodui: China's vocational education industry ushering in a golden era. https://en.jmdedu.com/Article/134.

16 Jiemodui: Will Individual tutors stand to win from China's clampdown on after-school training? https://en.jmdedu.com/Article/780.

Литература/References

Jiemodui. (2019). *China's vocational education industry ushering in a golden era*. Retrieved from https://en.jmdedu.com/Article/134.

Jiemodui. (2021). Will Individual tutors stand to win from China's clampdown on after-school training? Retrieved from https://en.jmdedu.com/Article/780.

Luwei, Z. (2021). China's Online Education Submits the Answer Sheet, What Do You Learn? *Jiemodui*. Retrieved from https://en.jmdedu.com/Article/722.

Reuters. (2021). *Explainer: The cost of having a child in China*. Retrieved from https://www.reuters.com/world/china/cost-having-child-china-2021-06-01/.

中国统计年鉴.(2020). Retrieved from http://www.stats.gov.cn/tjsj/ndsj/2020/indexch.htm. (In Chinese).

2021年全国普通高校毕业生达909万人 如何从"能就业"到"就好业". (2021). 研招网. Retrieved from https://yz.chsi.com.cn/kyzx/kydt/202106/20210602/2073691446.html. (In Chinese).

"鸡娃"一定会带来美好未来吗？ 南都观察家. (n.d.). Retrieved from https://mp.weixin.qq.com/s/QsVCubNTTQvOVv_AMJzijA. (In Chinese).

资本漩涡下的在线教育. (2021). http://www.xinhuanet.com/fortune/2021-01/18/c_1126992636.htm. (In Chinese).

国家中小学网云平台. (n.d.). Retrieved from http://ykt.eduyun.cn/ykt/sjykt/index.html. (In Chinese).

K12教培政策梳理：从1月中纪委点名到7月“双减”落地，影响深远. (2021). Jiemodui. https://www.jiemodui.com/N/126407.html. (In Chinese).

坚决贯彻中央决策部署 深入推进“双减”工作. (2021). Retrieved from http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s271/202107/t20210724_546567.html. (In Chinese).

教育部办公厅关于进一步明确义务教育阶段校外培训学科类和非学科类范围的通知. (2021). Retrieved from http://www.moe.gov.cn/srcsite/A29/202107/t20210730_547807.html. (In Chinese).

关于"双减"政策的一些思考. K12老林. (n.d.). Retrieved from https://mp.weixin.qq.com/s/ry19alTzMFJ3h0aZxT-cA. (In Chinese).

关注！海淀教育培训行业广告发布重点内容提示. (2021). Retrieved from https://edu.sina.com.cn/l/2021-05-19/doc-ikmxzfmm3430923.shtml. (In Chinese).

Reforming Education Policy in the PRC: Prerequisites and Prospects for Industry Development

Maria A. GULEVA.

PhD (Economics), Associate Professor, Department of Media Linguistics, Faculty of Journalism, Lomonosov Moscow State University (Mokhovaya Str., 9, 125009, Moscow, Russian Federation). E-mail: guleva.m@gmail.com

Abstract

The success of reforms in society largely depends on the educational policy, its consistency and effectiveness.

The effectiveness of the educational process largely depends on overcoming the crisis processes that the country may face in the course of its development. The study of education reform models in the context of socio-economic reforms is of great interest not only for the specialists in education, but also to all those who are interested in solving problems of socio-cultural development and in finding the most promising ways and means of building an effective education system.

The problem of reforming the educational system and the search for optimal development directions in the 21st century has become one of the key issues on the social and economic development agenda of China. In general, it is worth noting that during the years of implementation of the policy of reform and opening up, the country's authorities have achieved impressive results in the development of education. The illiteracy rate has fallen to 4.59 percent, and the 9-year compulsory education coverage, on the contrary, has reached 95 percent.

In the last few years, there have been interesting developments in the education segment of the PRC, which are sure to play an important role in the further development of the country. These include the rapid development of online education at all stages of education, the revival of the vocational education segment and the gradual increase in the number of non-state educational institutions. Against this background, the increasing involvement of the authorities and the government's close attention to the normative regulation of all the "new" areas of education are becoming more and more evident.

Keywords: China, additional education, online education, reforms, gaokao exam, teaching load, EdTech.

DIGITAL COUNTRIES

особенности цифровизации образования в России, Венгрии и Германии

Диана Королева, Тимур Науширванов

Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 20-513-23002 «Культурные особенности как фактор успешности цифровой трансформации образовательных систем России и Венгрии»

АННОТАЦИЯ В статье сравниваются стратегии образовательной цифровизации и их роль в период перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией COVID-19 в трех странах: России, Венгрии и Германии. По результатам проведенного анализа образовательных стратегий и публикаций в СМИ, а также интервью со страновыми экспертами удалось показать сходства и различия между подходами к образовательной цифровизации, выявить особенности перехода на дистанционное обучение в связи с пандемией, а также оценить будущий потенциал использования цифровых технологий в школах.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА Цифровизация в образовании, цифровая трансформация, образовательные технологии, образование и COVID-19, сравнительный анализ, экспертные интервью, культурные особенности.

DOI 10.22394/2078-838X-2021-3-106-118

Введение

Цифровизация образования является одной из наиболее востребованных и широко обсуждаемых тем среди исследователей и управленцев на протяжении последних десятилетий. Большинство стран мира разработали и приняли национальные стратегии по цифровизации образования, многие находятся в процессе их реализации (Dillenbourg, 2016; Tække & Paulsen, 2017; Chowdhury & Mete, 2021).

Дискуссия о роли образовательных цифровых технологий стала еще более актуальной в связи с пандемией COVID-19, случившейся в 2020 году, из-за которой образовательные организации были вынуждены перейти на дистанционный формат обучения. Реализация национальных стратегий по цифровизации образования могла создать фундамент для плавного перехода на смешанный и дистанционный форматы работы: имелась цифровая инфраструктура (hardware), были интегрированы цифровые инструменты (software), запущены программы повышения квалификации учителей и т. д. В реальности ситуация оказалась несколько иной. «Цифровая школа», к которой медленно, но верно шли страны, принявшие национальные программы и пошагово реализующие свои стратегии, оказалась нужна здесь и сейчас. Образовательные системы столкнулись с серьезным вызовом раньше тех сроков, которые были заложены в горизонте планирования. Экстренный переход на дистанционное обучение обнажил слабые стороны систем образования: неравный доступ к цифровой инфраструктуре у разных социальных групп, отсутствие нужных навыков и компетенций учителей, ограниченный доступ образовательных организаций к Интернету и цифровым инструментам (Beaunoyer, Dupéré, & Guitton, 2020; la Velle, et al., 2020; Blundell, et al., 2020; Burgess & Sievertsen, 2020).

Однако международные исследования показывают, что при общих проблемах, характерных не только для периода пандемии, системы образования разных стран по-разному переживают кризис. Сравнение политик реагирования на кризис в странах восточного партнерства демонстрирует, что страны с выстроенной на предыдущем этапе системой электронного правительства сумели быстрее организовать процесс



Диана Олеговна КОРОЛЕВА

к. н. об образовании, PhD, заведующая Лабораторией инноваций в образовании НИУ ВШЭ.
E-mail: dkoroleva@hse.ru



Тимур Олегович НАУШИРВАНОВ

стажер-исследователь Лаборатории инноваций в образовании НИУ ВШЭ.
E-mail: nautim@mail.ru

электронного обучения (ОЭСР, 2020). Наличие цифровых ресурсов, запущенных за несколько лет до начала пандемии, позволило Сингапуру «легче», чем другим азиатским странам, перевести образование на «онлайн-рельсы» (Coffman, et al., 2020). Вероятно, полная картина того, какие факторы способствовали или препятствовали эффективному переходу на дистанционный формат работы, будет сложена исследователями и практиками в следующие после кризиса годы. Тем не менее можно предположить, что стратегии цифровизации, запущенные на предыдущем этапе, сыграли важную роль в момент экстренного перехода на дистанционный формат обучения.

Данная статья представляет собой попытку понять, позволила ли реализация стратегий цифровизации уменьшить некоторые негативные последствия перехода в онлайн. Ключевой исследовательский вопрос сформулирован следующим образом: насколько успешно страны, которые недавно приняли стратегии образовательной цифровизации, справились с внезапным переходом на онлайн-обучение в связи с COVID-19?

Чтобы ответить на поставленный вопрос, в данной статье представлено сравнение политик цифровизации образования в Германии, Венгрии и России. Во всех трех странах были не так давно приняты национальные стратегии цифровизации. При этом представленные страны во многом являются противоположностями, что позволяет рассмотреть различные кейсы. Например, Россия и Германия являются федеративными государствами, хотя в России образование в большей степени регулируется федеральным центром, нежели регионами. Венгрия является унитарным государством, в этой связи важно изучить предложенную стратегию цифровизации с учетом особенностей страны. В то же самое время Германия и Венгрия, в отличие от России, являются членами Евросоюза, в связи с чем могут получать дополнительную поддержку образовательных инициатив.

Методы исследования

Исследование проводилось с использованием нескольких методов. На первом этапе был проведен контент-анализ текстов стратегий цифровизации трех стран. Критериями для включения документов в анализ выступали упоминание ими плана действий по цифровизации образования и отсылка к органам государственной власти в качестве акторов, выступающих инициаторами разработки данных стратегий. Всего было проанализировано 5 документов. В анализ стратегии цифровизации Германии включены: стратегия «Цифровая стратегия 2025» (англ. Digital Strategy 2025), стратегия «Цифровое будущее: Обучение. Исследование. Наука» (нем. Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen). Цифровая образовательная стратегия Венгрии представлена одноименным документом (англ. Digital Education Strategy of Hungary). Российские национальные проекты «Образование» и «Цифровая экономика»

проанализированы в качестве основополагающих. Критериями для сравнения стратегий выступали: горизонт планирования; цели и инициаторы программ; источники и объемы финансирования; отдельные инициативы и проекты, реализация которых подразумевается стратегиями.

На втором этапе был проведен контент-анализ материалов, опубликованных в средствах массовой информации (далее — СМИ), аналитических документах и т. д., посвященных проблемам цифровизации образования и трансформации в период пандемии. Это позволило отследить изменения, связанные с переходом на дистанционное обучение, собрать мнения государственных деятелей и общественности, тогда как научные и аналитические публикации помогли обнаружить основные особенности перехода на дистанционное обучение, в том числе выявить связанные с ним проблемы и сложности.

Третьим ключевым методом исследования являются экспертные интервью с непосредственными участниками процессов разработки национальных стратегий цифровизации или программ перевода образования в дистанционный режим. Проведенные экспертные интервью можно охарактеризовать как «эпистемические» (Berner-Rodoreda, et al., 2020).

Вопросы были разделены на четыре блока: стратегия цифровизации образования, предшествующая пандемии; действия системы образования во время пандемии COVID-19; культурно-социальные аспекты цифровизации; процессы принятия цифровизации образования обществом; «уроки пандемии».

Список экспертов:

1. *Chammon J.* — генеральный директор немецкой некоммерческой организации Forum Bildung Digitalisierung, занимающейся вопросами цифровой трансформации в сфере образования, бывший директор скандинаво-немецкой школы в Берлине (2012–2019).
2. *Halász G.* — профессор образования ELTE University в Венгрии, эксперт ОЭСР, в течение семи лет руководил Национальным агентством по разработке учебных планов, член экспертного совета, участвовавшего во внедрении стратегии цифровизации образования Венгрии.
3. *Horvath A.* — эксперт в сфере цифрового образования, директор подразделения в венгерском Центре цифровых технологий и методологий. Участвовал в разработке национальной стратегии цифровизации образования Венгрии.
4. *Setenyi J.* — генеральный директор венгерской организации Expanzio Consulting, занимающейся разработкой и внедрением стратегий цифрового образовазования, оценкой цифровизации образовательной среды. Участвовал в проектах Всемирного банка, ОЭСР, Европейского союза.
5. *Карлов И. А.* — заведующий Лабораторией цифровой трансформации образования НИУ ВШЭ, доцент Института образования НИУ ВШЭ, бывший руководитель департамента информационных технологий Сибирского ФУ.
6. *Muhametov S.* — научный сотрудник University of Münster, соорганизатор и участник нескольких цифровых образовательных инициатив в Германии (senseBox, GI School).
7. *Патаракин Е. Д.* — академический руководитель образовательной программы «Цифровая трансформация образования», автор публикаций, посвященных вопросам цифровизации образования.
8. *Травкин И. Ю.* — старший преподаватель кафедры математики Сахалинского ГУ, организатор сетевых онлайн-курсов, автор публикаций, посвященных вопросам цифровизации образования.
9. *Яныкина Н.О.* — генеральный директор АНО «Университет Национальной Технологической Инициативы 20.35», участница рабочих групп по разработке национальной программы «Цифровая экономика» и национальных технологических инициатив.

Горизонты планирования стратегий

«Цифровая образовательная стратегия» Венгрии была разработана в 2016 году (Hungary, 2016). Она включает в себя подробный анализ состояния разных уровней образования и обрисовывает перспективы и цели цифровой трансформации на каждом. Конкретный горизонт планирования программы не указан.

Национальная ассоциация IT-компаний Венгрии вместе с неформальными группами инноваторов предложили драфт стратегии, и после открытого обсуждения она была утверждена правительством. Принятием и реализацией

ЭКСТРЕННЫЙ ПЕРЕХОД НА ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ ОБНАЖИЛ СЛАБЫЕ СТОРОНЫ СИСТЕМ ОБРАЗОВАНИЯ

стратегии занимаются два ведомства: Министерство образования и Министерство инноваций и технологий. При этом последнее, по словам экспертов, играет ключевую роль в формировании цифровой повестки.

«В последние несколько лет произошел важный сдвиг в структуре правительства, и большая часть сектора образования была перемещена из Министерства образования в Министерство инноваций и технологий. Это не удивительно: в Министерстве инноваций и технологий в этой области есть большая открытость, которая способствует динамизму». (G. Halász, Венгрия).

Стратегия цифровизации в Германии также разработана и запущена в 2016 году. «Цифровая стратегия — 2025» включает в себя модернизацию сфер экономики и образования (Germany, 2016a). Отдельно цифровизации в сфере образования и науки посвящена стратегия «Цифровое будущее: Обучение. Исследование. Наука» (Germany, 2016b).

Основным инициатором программ цифровизации образования в Германии выступило немецкое правительство (Министерство образования) совместно с немецкими регионами (федеральными землями). Система образования в Германии находится в ведении преимущественно регионов, и сам факт создания подобной национальной стратегии показывает высокий уровень кооперации между разными уровнями власти. При этом свою роль в обсуждениях сыграли также НКО и университеты.

«Примерно в 2015–2017 годах тема цифровизации пришла в Германию. И это обсуждалось в министерствах культуры и образования <...> Если бы в Германии существовало 16 стратегий цифровизации (по количеству земель. — Прим. автора)*, это было бы глупо. Я думаю, что, с одной стороны, эта стратегия была нужна регионам, с другой, правительству страны, это привело к созданию общей стратегии». (J. Chammon, Германия).*

В России цифровизация образования осуществляется с помощью национальных и федеральных проектов, разработанных с учетом стратегии инновационного развития страны на период до 2024 года. Ключевыми для системы образования проектами являются национальный проект «Образование» (Россия, 2018a), включая федеральные проекты «Современная школа» и «Цифровая образовательная среда», а также национальный проект «Цифровая экономика» (Россия, 2018b), включающий в себя подпроекты «Информационная инфраструктура», «Цифровые технологии» и «Кадры для цифровой экономики». Проекты были разработаны в 2018 году. Задачи по цифровизации образования делят между собой Министерство науки и высшего образования и Министерство просвещения. Ключевым инициатором стратегии и программ было государство при участии экспертов и специально созданных рабочих групп.

«Было прямое указание от Правительства на то, что нам необходимо модернизировать нашу систему образования таким образом, чтобы мы встали именно на рельсы цифровой экономики». (И. Травкин, Россия).

Цели и фокус стратегий

В венгерской стратегии глобальные цели сформулированы отдельно для каждого уровня образования: 1) гарантировать, что государственное образование в состоянии предоставить возможности для получения цифровых компетенций, необходимых обществу и рынку труда, с особым учетом требований профессионального образования, высшего образования и обучения на протяжении всей жизни; 2) обеспечить получение учащимися общих и профессиональных цифровых компетенций, необходимых на рынке труда и для продолжения образования; 3) сформировать цифровую готовность и обеспечить опыт работы выпускников высших учебных заведений в соответствии с международными стандартами; 4) повысить участие граждан в общественной жизни,

социальную интеграцию за счет высокого уровня цифровой грамотности и активного участия взрослых в цифровом обучении (Hungary, 2016).

«Если вы посмотрите на стратегию цифровизации, вы увидите, что основной упор делается не на развитие инфраструктуры и предоставление оборудования или широкополосного подключения к Интернету, а гораздо больше на развитие потенциала школ и учителей». (G. Halász, Венгрия).

Основной целью немецкой стратегии «Цифровое будущее» названо формирование «компетентной, ответственной, независимо действующей в цифровом и медиаплане личности» (Germany, 2016a, стр. 6). Стратегия упоминает также необходимость для школ Германии догнать мировых лидеров в использовании цифровых технологий, укреплять взаимосвязи компаний и образовательных учреждений (например, путем обмена разработанными бизнесом концепциями инноваций и управления знаниями с образовательными учреждениями), содействовать появлению и развитию EdTech-стартапов (Germany, 2016a).

«Я думаю, что самым важным в этой стратегии была цель поставить обучение выше техники. Именно педагогические и дидактические концепции должны указывать нам, какие технологии нам нужны в школах». (J. Chammon, Германия).

Российский национальный проект «Образование» включает в себя две ключевые цели: 1) обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования и вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования; 2) воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций (Россия, 2018a). Федеральный проект «Цифровая образовательная среда» подразумевает обновление материально-технической базы школ для внедрения в них цифровой образовательной среды, открытие центров цифрового образования детей. Проект «Информационная инфраструктура» национального проекта «Цифровая экономика» имеет схожие цели. Другой федеральный проект, «Современная школа» (или «Строительство школ»), предполагает открытие детских технопарков и педагогических форумов «Кванториум», обновление материально-технической базы коррекционных школ.

Финансирование стратегий

Венгрия, помимо средств правительства, в значительной степени ориентируется на гранты, предлагаемые Европейским союзом. Например, указывается возможность участия в проектах по цифровизации школ, в рамках которых организации могут получать от 70 до 110 млн форинтов (220–350 тыс. евро) для финансирования планов развития. Общий доступный бюджет составляет 6,2 млрд форинтов (20 млн евро). Другие проекты обеспечивают финансирование закупок цифрового оборудования, построения сетей, методических разработок и исследований. В целом в 2017[1] году расходы на образование в Венгрии составили 5,1 % от ВВП (7,22 млрд евро).

В Германии средства на реализацию стратегии цифровизации образования выделяются преимущественно федеральным правительством и распределяются между землями. Одним из последних финансовых вложений стал проект «Пакт цифровой школы» (нем. DigitalPakt Schule (2019–2024)), в рамках которого правительство предоставило регионам финансовую помощь в размере 5 млрд евро для инвестиций в инфраструктуру для создания цифрового образования. Федеральное правительство несет ответственность за обновление инфраструктуры, а земли и муниципалитеты — за соответствующую подготовку и повышение квалификации учителей, а также за реализацию образовательных и дидактических планов и концепций. В 2017 году Германия потратила на образование 4,1 % от своего ВВП (133,4 млрд евро).

В России основные средства на финансирование стратегии выделяются из федерального бюджета, также определенный процент составляют региональные бюджеты и внебюджетные источники. В целом на реализацию национального проекта «Образование» в момент запуска было выделено 784,5 млрд рублей (около 9 млрд евро),

1 Взят первый год реализации стратегий цифровизации.

НАСКОЛЬКО УСПЕШНО СТРАНЫ, КОТОРЫЕ НЕДАВНО ПРИНЯЛИ СТРАТЕГИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЦИФРОВИЗАЦИИ, СПРАВИЛИСЬ С ВНЕЗАПНЫМ ПЕРЕХОДОМ НА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ В СВЯЗИ С COVID-19?

на конкретные федеральные проекты по цифровизации — 374,9 млрд рублей (около 4,5 млрд евро). В рамках национального проекта «Цифровая экономика» выделено 423,4 млрд рублей (около 5 млрд евро). За 2017 год расходы на образование составили 3,5 % ВВП (или 3 264,2 млрд рублей, около 39 млрд евро).

Момент перехода в онлайн

Переход на дистанционный формат обучения, связанный с пандемией COVID-19, произошел в рассматриваемых странах почти одновременно. К 13 марта 2020 г. все федеральные земли Германии перевели школы на дистанционный формат работы. В тот же день премьер-министр Венгрии объявил, что школьники должны оставаться дома и учиться онлайн. Неделей позже (18 марта) глава Министерства просвещения РФ С. С. Кравцов объявил о продлении весенних каникул до трех недель и о подготовке школ к переходу на дистанционный формат.

Инфраструктура и ресурсы

В части инфраструктурного оснащения немецкие школы до пандемии являлись аутсайдерами по сравнению со своими европейскими соседями. Это связано в т. ч. с нежеланием самого общества осваивать новые технологии. Во многих школах отсутствовали беспроводные локальные сети из-за опасения родителей о негативном влиянии радиоволн на здоровье их детей. Система частных школ Steiner успешно рекламировала свои школы как нецифровые для детей младшего возраста (Freie Hochschule Stuttgart, 2019). Подобный отказ от технологий до пандемии ощутимо сказался на процессе перехода на дистант в момент локдауна.

В Венгрии премьер-министр изначально признал, что правительство страны не успело завершить процесс создания необходимой для цифрового образования инфраструктуры (Hungary Today, 2020a). В исследованиях, посвященных наличию инфраструктуры, отмечается, что венгерские школы недооснащены компьютерной техникой и далеко не все имеют широкополосный доступ в Интернет. Схожим образом в России реализация национальных проектов, которые были призваны улучшить инфраструктурную составляющую российских школ, началась за несколько лет до пандемии и не была осуществлена полностью.

Таким образом, переход на онлайн-обучение стал вызовом для инфраструктуры школьного образования всех трех изучаемых стран, поводом пересмотреть свое отношение к цифровым технологиям и найти новые образовательные решения в условиях сложившейся ситуации.

В Венгрии на сайте Министерства образования были размещены методические рекомендации по переходу в онлайн, в которых были перечислены наиболее важные инструменты, порталы и платформы для дистанционного обучения, которыми могли пользоваться школы, ученики и учителя (Hungary Today, 2020b). Наиболее популярными стали MS Teams, Team Link, Google Classroom, the Moodle (Molnár, et al., 2020), а официальным каналом коммуникации между учителями, учащимися и родителями была государственная система NEPTUN-KRÉTA (CEDEFOP, 2020). Еще одно приложение — Redmenta — помогало с автоматической проверкой контрольных работ. Были также предложены инициативы по озвучиванию известными людьми школьных учебников и трансляции образовательных программ на государственном телевидении (CEDEFOP, 2020). В Facebook учителями-инноваторами было создано несколько групп для обмена лучшими практиками и психологической поддержки учительского корпуса.

«Кто спас школы? Microsoft Teams, Google Class. Стоит отметить, что это не образовательные приложения.<...> Но они спасли ситуацию. Так что я думаю, что мы находимся в самом начале настоящей цифровой трансформации». (J. Setenyi, Венгрия).

В Германии процесс перехода был максимально децентрализован: региональные министерства образования 16 земель выпустили свои рекомендации (Bildungsserver Berlin-Brandenburg, n.d.). При этом в связи с особенностями законодательства учителям было запрещено использовать облачные сервисы, социальные сети, микроблоги или инструменты обмена документами, размещенные за пределами ЕС, из-за несоответствия этих технологий стандартам ЕС. Во время карантина учителя чаще всего отправляли школьникам учебные материалы по электронной почте (68 %), загружали их на специальные школьные сервера (28 %) или использовали специальные образовательные платформы (25 %) (Vodafone Stiftung, 2020). Лишь 6 % немецких школьников учились в онлайн-режиме каждый день. 57 % учеников занимались реже одного раза неделю, и почти все учащиеся получали задания для самостоятельной работы как минимум один раз в неделю. Эксперты отмечают, что ограничение на использование «внешних» ресурсов серьезно затормозило процесс перехода в дистант и сделало его сложным и неудобным для участников образовательного процесса.

В России методические рекомендации Министерства просвещения (2020) предписывали школам обеспечивать ведение учета образовательного процесса в электронной форме, информировать обучающихся и родителей о реализации образовательных программ, вносить корректировки в учебные планы, планировать деятельность педагогических работников. Некоторые регионы инициативно запустили образовательные программы для школьников на региональном телевидении. Министерство просвещения также организовало горячую линию для родителей и учителей по методической поддержке организации дистанционного обучения. При переходе на дистант использовались такие платформы, как: Российская электронная школа (РЭШ) и Московская электронная школа (МЭШ), Яндекс.Учебник, ЯКласс, Дневник.ру.

До начала пандемии цифровая готовность учителей и технологическая школ в Венгрии, Германии и России были ниже среднего по ОЭСР (OECD, 2020). При этом готовность российских школ по формальным показателям оказалась самой высокой среди изучаемых стран (согласно ответам учителей). Так, до начала пандемии в России 43 % детей учились в школах с наличием эффективной платформы по поддержке онлайн-обучения, в Германии — 33 %, в Венгрии — 35 % (среднее значение по ОЭСР — 54 %). В то же время в России 78 % школьников учились в учреждениях с наличием у учителей доступа к профессиональным цифровым ресурсам (в Германии и Венгрии — 41 % и 29 % соответственно, при среднем по ОЭСР значении 65 %). Наконец, в России 78 % школьников учились в образовательных учреждениях, где у учителей было достаточно времени для подготовки к занятиям с использованием цифровых ресурсов (в Германии — 44 %, Венгрии — 31 %. Среднее значение по ОЭСР — 61 %).

Ситуация с оснащенностью школьников необходимым оборудованием и благоприятными условиями для домашнего обучения во всех трех странах оказалась значительно лучше и почти по всем параметрам выше среднего по ОЭСР (OECD, 2020). Так, 92 % немецких учащихся сообщили, что имеют компьютер, который могут использовать для школьных занятий (среднее по ОЭСР — 89 %). Из нижнего квартиля социально-экономического распределения 83 % учащихся сообщили, что имеют компьютер для учебы (среднее по ОЭСР — 78 %). В Венгрии эти же показатели составили 91 % и 79 %, в России — 94 % и 85 %. Что касается благоприятных условий, то 95 % школьников в Германии сообщили, что у них дома есть тихое место для учебы (среднее по ОЭСР — 91 %). Этот процент составлял 90 % для учащихся из нижнего квартиля социально-экономического распределения (среднее по ОЭСР — 85 %). В Венгрии соответствующие значения равнялись 91 %, а в России — 89 % и 84 %.

Основные проблемы

Несмотря на различия в стратегиях цифровой трансформации образования и уровне готовности школ к переходу в онлайн, в целом можно выделить две основные проблемы, с которыми столкнулись системы школьного образования трех стран.

Первое — низкое качество и неравномерность доступа к цифровой инфраструктуре. Согласно «Мониторингу образования и обучения» (Digieduhack, 2020), 30 % немецких школьников не имели в своем личном распоряжении компьютеров во время пандемии. В Венгрии 26 % школьников пришлось «делить» компьютер с другими членами семьи. В 5% случаев ребенку был

СОГЛАСНО ДАННЫМ ВСЕМИРНОГО БАНКА, РОССИЙСКИЕ ШКОЛЬНИКИ ИЗ-ЗА ПАНДЕМИИ ПРОПУСТИЛИ ОКОЛО ТРЕТИ УЧЕБНОГО ГОДА

доступен только телефон. При этом в стране была развернута программа по возмещению расходов родителей на подключение к Интернету. Однако, по мнению экспертов, получить эту помощь было довольно сложно, и она не достигла наиболее уязвимых категорий граждан. Согласно заявлению директора Агентства стратегических инициатив (АСИ) Чупшевой С. А., российским школьникам для дистанционного обучения на дому в марте 2020 г. было необходимо около 2 млн компьютеров. Это значит, что такой дефицит был у 12 % учащихся. По заявлению министра просвещения С. С. Кравцова, в апреле 2020 г. школьникам было передано 50 тыс. единиц компьютерной техники (т. е. 2,5 % от 2 млн).

Низкая скорость и неустойчивое интернет-соединение оказались характерны не только для удаленных школ, но и для крупных городов. Эта проблема была актуальна в целом для большинства развитых и развивающихся стран. При этом неравенство особенно остро ощущается в странах с низким уровнем доходов (ЮНЕСКО, 2020).

«Как это ни странно, в Германии все последние годы серьезно критикуется доступность Интернета. На самом деле в Германии дела со связью обстоят даже хуже, чем в маленьких странах Европы». (S. Muhametov, Германия).

«20 % учащихся просто исчезли из-за системы дистанционного обучения, поскольку у них не было Интернета и ноутбуков». (J. Setenyi, Венгрия).

Второй общей для трех систем образования проблемой перехода в дистанционный формат можно назвать низкое качество преподавания, связанное с отсутствием подобного опыта у учителей, «сопротивление» инновациям, недостаток времени на подготовку уроков в новом формате. В Венгрии большинство учителей не имели опыта проведения занятий в дистанционном режиме на момент пандемии (Monostori, 2021). В целом подобный формат занятий оказался непривычен и для российских учителей: 57 % из них не имели такого опыта до введения режима самоизоляции, чуть менее четверти (23 %) проводили уроки онлайн несколько раз и только 5 % — регулярно (Королева и др., 2020). Это привело к серьезной потере в качестве преподавания — поначалу занятия в онлайн-формате дублировали привычные для офлайн-формата модели, что делало их неэффективными и неинтересными.

«У нас не было доступа к Интернету, а также прилагалось очень и очень мало усилий, чтобы помочь учителям приобрести знания и навыки, необходимые для использования цифровых инструментов». (G. Halász, Венгрия).

Согласно данным Всемирного банка, российские школьники из-за пандемии пропустили около трети учебного года (World Bank, 2020). Общее количество пропущенных учебных занятий для каждого школьника в Германии составило от 8,7 до 12,7 часов в неделю, что за весь период закрытия школ в 2020 г. составляет от 5,97 до 8,72 % от общего количества чистых учебных часов в немецких государственных школах в течение всего учебного года. В Венгрии количество пропущенных уроков приблизилось к 250 за учебный год (примерно треть от общего числа занятий в учебном году) (Monostori, 2021). При этом, согласно расчетам Всемирного Банка, каждый дополнительный год учебы равен 10 % будущего дополнительного заработка, т. е. можно использовать число месяцев без образования, чтобы оценить будущие потери (World Bank, 2020).

«С одной стороны, и с технической, и с инфраструктурной точек зрения, школы к этому [переходу в онлайн – прим. авторов] *не были готовы. С другой стороны, поскольку в школах не была готова инфраструктура, педагогов не обучали пользоваться электронными устройствами». (J. Chammon, Германия)*

Оценки, уроки и перспективы

Согласно мнению экспертов из Венгрии, несмотря на очевидные проблемы при переходе на онлайн-обучение, в целом данный опыт позволил большинству учителей и учащихся значительно улучшить свои цифровые навыки

и разработать новые цифровые обучающие инструменты (Hungary Today, 2020c). Министр человеческих ресурсов Венгрии заявил, что есть массовый спрос на продолжение практик дистанционного обучения в будущем (Там же). Кроме того, кризисная ситуация стала драйвером ускоренного получения цифровых компетенций сотнями тысяч венгров и помогла найти пробелы в текущей системе цифровизации образования, которые необходимо преодолеть.

В венгерских школах практически повсеместно увеличилась оснащенность необходимой инфраструктурой, появились разные методические подходы со стороны учителей, сформировалось более организованное понимание образовательного процесса в онлайн-среде (Monostori, 2021).

В июне 2020 года Венгрия представила новую стратегию цифровизации (англ. National Digitization Strategy 2021–2030). Она направлена на обеспечение 95 % домохозяйств доступом к высокоскоростному Интернету, а также повышение цифровых навыков населения, цифровизацию бизнес-процессов и увеличение использования услуг электронного правительства.

С одной стороны, вынужденный переход в онлайн показал ограниченность системы дистанционного обучения, так как негативно повлиял на количество и качество социальных взаимодействий и образования в целом, с другой, стал точкой для обсуждения разработки новой образовательной стратегии немецкого образования, которая позволит объединить оба типа обучения и продолжить развитие образовательных онлайн-ресурсов (Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg, n. d.).

Чтобы «подтянуть» школьное образование, правительство Германии выделило 2 млрд евро на запуск программы План действий «Догоним после “короны”» (нем. «Aktionsprogramm Aufholen nach Corona»). Средства выделены на дополнительное изучение школьниками ключевых предметов программы и поддержку внешкольных образовательных и досуговых инициатив во время летних каникул. Стоит отметить, что, несмотря на серьезное сопротивление родителей и учителей цифровизации образования до пандемии, почти половина школьников поддерживают идею гибридной модели обучения, а 12 % хотели бы продолжить обучение после кризиса полностью онлайн.

ПЕРЕХОД НА ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ СТАЛ ВЫЗОВОМ ДЛЯ ИНФРАСТРУКТУРЫ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВСЕХ ТРЕХ ИЗУЧАЕМЫХ СТРАН

Между правительством и немецкими землями в рамках программы DigitalPakt Schule подписано дополнительное соглашение, подразумевающее ускорение выделения средств для приобретения школами необходимого образовательного оборудования (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2020). Немецкое образование в ближайшее время должно завершить первый шаг по своей цифровизации: оно уже сформировало более четкое понимание процесса онлайн-обучения, и вскоре закончится модернизация материально-технического оснащения школ и проведение в них Интернета (Anger, Plünnecke, 2020). На следующем этапе, по мнению исследователей, Германии предстоит сделать рывок в обучении педагогов использованию цифровых инструментов, провести работу по предоставлению актуальных образовательных инструментов и развить систему оценивания эффективности.

Согласно ответам экспертов, российская система образования, несколько медленно отреагировавшая на кризис, связанный с пандемией, наверстала упущенное. «Уроки пандемии» вылились в уточнение целей и задач федеральных проектов, разработку новых стандартов. Например, Mail.ru Group и «Ростелекомом» разрабатывают информационно-коммуникационную платформу «Сферум». Работу курируют Министерство просвещения и Министерство связи. Платформа позволит школьникам участвовать в уроках дистанционно через систему видеоконференцсвязи. Это решение может использоваться массово (в случае карантина) или индивидуально, если школьник не может присутствовать в классе (например, по причине болезни). Для этого учебные аудитории будут оснащены камерами, направленными на доску. Новый сервис будет интегрирован с платформой «Моя школа» от Министерства просвещения, что должно обеспечить пользователям доступ к верифицированным учебным материалам.

В декабре 2020 года пилотно запущен проект «Цифровая образовательная среда» (ЦОС), с помощью которого к 2024 году не менее 70 % школ должны реализовывать образование в сетевой форме. Учителям должны быть переданы персональные устройства, в т. ч. это могут быть планшеты, ноутбуки, персональные компьютеры. В школах должна работать беспроводная сеть Wi-Fi с уверенной зоной покрытия не только в учебных кабинетах, библиотеке и учительской комнате, но и в коридорах и столовой. Оснащению российских школьников компьютерами должен способствовать проект «Помоги учиться дома», в рамках которого российские семьи получили полмиллиона устройств для онлайн-обучения

Можно отметить, что при масштабе действий по улучшению инфраструктуры российского образования перекос в сторону «железа» не снимает вопроса развития цифровых компетенций российских учителей и школьников. Программы профессионального развития и переподготовки учителей сегодня отданы на региональный уровень стратегий цифровизации, что, с одной стороны, делает процесс более индивидуальным и локальным, с другой, в отсутствие конкретных ориентиров, целей и прописанных задач — «неровным» и не обязательным.

Роль стратегий цифровизации

Как показали интервью с экспертами, непосредственно дистанционное обучение либо вовсе не было включено в стратегии образовательной цифровизации, принятые ранее, либо ему уделялось совсем незначительное внимание. Т. е. стратегии цифровизации не «видели» массового перехода в онлайн, но имели «длинные» цели и подразумевали постепенное внедрение технологий. Тем не менее, опрошенные специалисты из Германии и России отметили положительный эффект от принятых программ в части инфраструктурного оснащения школ.

«Было закуплено много оборудования для регионов, участвующих в проекте. И, насколько знаю, например, это оборудование активно использовалось вплоть до того, что выдавалось учителям на дом, чтобы организовывать дистанционно работу. С точки зрения каких-то платформенных решений, нет, не помогли, потому что проект был фактически запущен только в 2019 году, и никакие платформенные решения, заложенные туда, к началу пандемии просто не были запущены». (И. А. Карлов, Россия).

Можно отметить преобладание задач оснащения школ компьютерной техникой над задачами обучения грамотному и эффективному использованию этих ресурсов, характерные для всех трех стран. При этом если стратегии цифровизации образования Германии и Венгрии включают все эти компоненты (оснащение — обучение использованию — новые компетенции), то российская стратегия даже после пересмотра и уточнения опирается в основном на инфраструктурные задачи.

Заключение

На примере трех рассмотренных стран мы видим, как по-разному могут быть реализованы стратегии цифровизации образования. В европейских странах разработкой стратегий занимались компании на аутсорсе, а правительство утверждало предлагаемые концепции. Российская стратегия образования разбита на ряд федеральных проектов и разрабатывалась рабочими группами под контролем государства. С точки зрения финансирования стратегий в Венгрии это государственные и частные средства, а также европейские гранты; в Германии — государственные субсидии, выделяемые землям; в России — множество федеральных проектов с различными механизмами финансирования.

Рассмотренные примеры показывают, как различаются готовность и фактическое «переживание» кризиса системами образования. Технические показатели — количество компьютеров на одного ученика, наличие места дома для занятий и т. д. – не дают актуальной информации о том, насколько школьники и учителя психологически готовы к онлайн-обучению и насколько они владеют цифровыми компетенциями. В то же время количественная информация в момент пандемии была искажена за

счет того, что все члены семьи зачастую пользовались одним компьютером.

Мы видим, что в изучаемых странах национальные стратегии цифровизации сыграли не самую значительную роль при переходе на дистанционное обучение в связи с пандемией. Такие формы обучения просто не были предусмотрены. Учителя не имели опыта проведения занятий полностью онлайн. Момент перехода в дистант связан с двумя актуальными проблемами, характерными для всех стран: низкое качество инфраструктуры и падение качества преподавания и обучения. Эксперты отмечают, что с инфраструктурной точки зрения запущенные стратегии все-таки дали определенные результаты: в школах была техника, которая активно использовалась в момент локдауна; образовательные организации были подключены

ПО-ПРЕЖНЕМУ МАЛО ВНИМАНИЯ В СТРАТЕГИЯХ ОТВОДИТСЯ РОЛИ УЧИТЕЛЯ, ЕГО КОМПЕТЕНЦИЯМ И ГРАМОТНОМУ ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ

к сети Интернет. Тем не менее недостаточное внимание к компетенциям учителей, обучение их использованию этой техники, а именно применению цифровых технологий для проведения занятий полностью в дистанционном режиме, сделало использование техники не всегда эффективным.

Важно также понять, какие уроки извлекли для себя системы образования Венгрии, Германии и России. Мы видим, что во всех трех странах активно обсуждается улучшение инфраструктуры: закупка дополнительной техники, оборудование школьных кабинетов видеосвязью, увеличение скорости интернет-соединения. Тем не менее второй урок пандемии, связанный с качеством преподавания и обучения, как будто не был усвоен: по-прежнему мало внимания в стратегиях отводится роли учителя, его компетенциям и грамотному повышению квалификации.

Литература

Королева, Д. О., Адамович, К. А., Хавенсон, Т. Е. (2020). *Опыт российских педагогов в проведении дистанционных занятий*. Получено из https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/381713419.pdf.

Министерство просвещения РФ. (2020). *Методические рекомендации. Получено из https://docs.*edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507f-faa15f77c58/download/2752/.

Национальныепроекты.рф. (2018a). *Национальный проект «Образование»*. Получено из: https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovanie.

Национальныепроекты.рф. (2018b). *Национальный проект «Цифровая экономика»*. https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/tsifrovaya-ekonomika.

Национальныепроекты.рф. (2018c). *Федеральный проект «Современная школа»*. Получено из https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovanie/stroitelstvo_shkol.

Национальныепроекты.рф. (2018d). *Федеральный проект «Цифровая образовательная среда»*. Получено из: https://xn--80aapampemcchfmo7a-3c9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovanie/umnaya_shkola.

ОЭСР. (2020). *Реагирование на кризис, связанный с пандемией COVID-19, в странах восточного партнерства*. Получено из https://www.oecd.org/eurasia/competitiveness-programme/eastern-partners/Covid-19-crisis-response-in-eu-eastern-partner-countries-RUS.pdf.

ЮНЕСКО. (2020). *Глубокий «цифровой разрыв» в дистанционном обучении*. Получено из https://ru.unesco.org/news/glubokiy-cifrovoy-razryv-v-distancionnom-obuchenii.

Anger, C., & Plünnecke, A. (2020). Schulische Bildung zu Zeiten der Corona-Krise. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 21(4), 353–360. Retrieved from https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/pwp-2020-0055/html.

Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in human behavior*.

Berner-Rodoreda, A., et al. (2020). From doxastic to epistemic: A typology and critique of qualitative interview styles. *Qualitative Inquiry*, 26(3-4), 291–305.

Bildungsserver Berlin-Brandenburg. (n.d.) *Empfehlungen für Online-Tools*. Retrieved from https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/online-lernen-tools.

Blundell, R., et al. (2020). COVID-19 and Inequalities. *Fiscal Studies*, 41(2), 291–319.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (n.d.). *Kinder und Jugendliche nach der Corona-Pandemie stärken*. Retrieved from https://www.bmbf.de/de/kinder-und-jugendliche-nach-der-corona-pandemie-staerken-14371.html.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Zusatz zur Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019–2024 («Sofortausstattungsprogramm»)*. Retrieved from https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=61755.

Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education*.

CEDEFOP. (2020). *Hungary: national vocational education and training (VET) responses to Covid-19*. Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/hungary-national-vocational-education-and-training-vet-responses-covid-19.

Chowdhury, A., & Mete, J. (2021). Enhancement of Digital Learning: a Study on Positive and Negative Impact. *Educational Issues and Challenges*.

Coffman, T. M., et al. (2020). Perspectives on COVID-19 from Singapore: Impact on ESKD care and medical education. *Journal of the American Society of Nephrology*, 31(10), 2242–2245.

Digieduhack. (2020). Past editions. Retrieved from https://digieduhack.com/en/stories-insights/past-editions.

Dillenbourg, P. (2016). The evolution of research on digital education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26(2), 544–560.

The European Union. (n.d.) Broadband in Hungary. Retrieved from https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/broadband-hungary.

Germany. Digital Strategy 2025. (2016a). Retrieved from https://www.de.digital/DIGITAL/Redaktion/EN/Publikation/digital-strategy-2025.pdf?__blob=publicationFile&v=9.

Germany. Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. (2016b).Retrieved from https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/BMBF_Digitalstrategie.pdf.

Hungary. Digital Education Strategy of Hungary. (2016). Retrieved from https://digitalisjoletprogram.hu/files/0a/6b/0a6bfcd72ccbf12c909b329149ae2537.pdf.

Hungary Today. (2020a). *Distance Learning Concludes with Extra Efforts by Families and Gained Digital Experience*. Retrieved from https://hungarytoday.hu/distance-digital-education-hungary-coronavirus.

Hungary Today. (2020b). *Distance Education in Hungary Has Started as Digital Practises Still Being Developed*. Retrieved from https://hungarytoday.hu/hungary-schools-digital-distance-education.

Hungary Today. (2020c). *Distance Learning Concludes with Extra Efforts by Families and Gained Digital Experience*. Retrieved from https://hungarytoday.hu/distance-digital-education-hungary-coronavirus.

Ia Velle L. et al. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 596–608.

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. (n. d.). *Bringt Corona die Digitalisierung an Schulen voran?* Retrieved from https://www.lpb-bw.de/schule-und-corona#c58851.

Molnár, G., Námesztovszki, Z., Glušac, D., Karuović, D., & Major, L. (2020). Solutions, experiences in online education in Hungary and Serbia related to the situation caused by Covid-19. *11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/344388708_Solutions_experiences_in_online_education_in_Hungary_and_Serbia_related_to_the_situation_caused_by_Covid-19.

Monostori, J. (2021). The school year 2020–2021 in Hungary during the pandemic. *Joint Research Centre* (Seville site).

OECD. (2020). *School education during COVID-19: Were teachers and students ready?*

Tække, J., & Paulsen, M. (2017). *Digitalisation of education: The theory of the three waves*. The Centre for Internet Research.

Vodafone Stiftung. (2020). Schule auf Distanz: Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. *Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland*. Retrieved from https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf.

World Bank. (2020). *COVID-19 and Human Capital: Europe and Central Asia Economic Update*. Retrieved from https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34518/9781464816437.pdf.

Digital countries: a comparative analysis of the features of digitalization of education in Russia, Hungary, and Germany

Diana O. KOROLEVA.
PhD, Head of the Laboratory for Educational Innovation Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: dkoroleva@hse.ru

Timur O. NAUSHIRVANOV.
Research intern at the Laboratory for Educational Innovation Research, National Research University Higher School of Economics. E-mail: nautim@mail.ru

The publication was prepared within the framework of Russian Foundation for Basic Research №. 20-513-23002 «Cultural characteristics as a factor in the success of the digital transformation of educational systems in Russia and Hungary».

Abstract

The article compares educational digitalization strategies and their role during the transition to distance learning due to the COVID-19 pandemic in three countries: Russia, Hungary and Germany. Based on the results of the analysis of educational strategies and media publications, as well as interviews with country experts, it was possible to show the similarities and differences between approaches to educational digitalization, identify the features of the transition to distance learning in connection with the pandemic, and assess the future potential of using educational technologies in schools.

Keywords: digitalization in education, digital transformation, educational technologies, education and COVID-19, comparative analysis, expert interviews.

References

Anger, C., & Plünnecke, A. (2020). Schulische Bildung zu Zeiten der Corona-Krise. *Perspektiven der Wirtschaftspolitik*, 21(4), 353–360. Retrieved from https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/pwp-2020-0055/html. (In German).

Beaunoyer, E., Dupéré, S., & Guitton, M. J. (2020). COVID-19 and digital inequalities: Reciprocal impacts and mitigation strategies. *Computers in human behavior*.

Berner-Rodoreda, A., et al. (2020). From doxastic to epistemic: A typology and critique of qualitative interview styles. *Qualitative Inquiry*, 26(3–4), 291–305.

Bildungsserver Berlin-Brandenburg. (n.d.) *Empfehlungen für Online-Tools*. Retrieved from https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/online-lernen-tools. (In German).

Blundell, R. et al. (2020). COVID-19 and Inequalities. *Fiscal Studies,* 41(2), 291–319.

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (n.d.). *Kinder und Jugendliche nach der Corona-Pandemie stärken.* Retrieved from https://www.bmbf.de/de/kinder-und-jugendliche-nach-der-corona-pandemie-staerken-14371.html. (In German).

Bundesministerium für Bildung und Forschung. (2020). *Zusatz zur Verwaltungsvereinbarung DigitalPakt Schule 2019–2024 («Sofortausstattungsprogramm»).* Retrieved from https://www.bildungsserver.de/onlineressource.html?onlineressourcen_id=61755. (In German).

Burgess, S., & Sievertsen, H. H. (2020). *Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education.*

CEDEFOP. (2020). *Hungary: national vocational education and training (VET) responses to Covid-19.* Retrieved from https://www.cedefop.europa.eu/en/news-and-press/news/hungary-national-vocational-education-and-training-vet-responses-covid-19.

Chowdhury, A., & Mete, J. (2021). Enhancement of Digital Learning: a Study on Positive and Negative Impact. *Educational Issues and Challenges.*

Coffman, T. M. et al. (2020). Perspectives on COVID-19 from Singapore: Impact on ESKD care and medical education. *Journal of the American Society of Nephrology,* 31(10), 2242–2245.

Digieduhack. (2020). Past editions. Retrieved from https://digieduhack.com/en/stories-insights/past-editions.

Dillenbourg, P. (2016). The evolution of research on digital education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education,* 26(2), 544–560.

The European Union. (n.d.). Broadband in Hungary. Retrieved from https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/policies/broadband-hungary.

Federal project «Modern School». (2018c). Retrieved from https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9eh].xn--p1ai/projects/obrazovanie/stroitelstvo_shkol. (In Russian).

Federal project «Digital Educational Environment «. (2018d). Retrieved from https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9eh].xn--p1ai/projects/obrazovanie/umnaya_shkola. (In Russian).

Germany. Digital Strategy 2025. (2016a). Retrieved from https://www.de.digital/DIGITAL/Redaktion/EN/Publikation/digital-strategy-2025.pdf?__blob=publicationFile&v=9.

Germany. Digitale Zukunft: Lernen. Forschen. Wissen. (2016b).Retrieved from https://www.bmbf.de/upload_filestore/pub/BMBF_Digitalstrategie.pdf. (In German).

Hungary. Digital Education Strategy of Hungary. (2016). Retrieved from https://digitalisjoletprogram.hu/files/0a/6b/0a6bfcd72ccbf12c-909b329149ae2537.pdf.

Hungary Today. (2020a). *Distance Learning Concludes with Extra Efforts by Families and Gained Digital Experience.* Retrieved from https://hungarytoday.hu/distance-digital-education-hungary-coronavirus.

Hungary Today. (2020b). *Distance Education in Hungary Has Started as Digital Practises Still Being Developed.* Retrieved from https://hungarytoday.hu/hungary-schools-digital-distance-education.

Hungary Today. (2020c). *Distance Learning Concludes with Extra Efforts by Families and Gained Digital Experience.* Retrieved from https://hungarytoday.hu/distance-digital-education-hungary-coronavirus.

Koroleva, D. O., Adamovich, K. A., Khavenson, T. E. (2020). *The experience of Russian teachers in conducting distance learning.* Retrieved from https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/381713419.pdf.(In Russian).

Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg. (n. d.). *Bringt Corona die Digitalisierung an Schulen voran?* Retrieved from https://www.lpb-bw.de/schule-und-corona#c58851. (In German).

Ministry of Education of the Russian Federation. (2020). *Methodological recommendations.* Retrieved from https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/download/2752/. (In Russian).

National project «Education». (2018a). Retrieved from https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/obrazovanie. (In Russian).

National project «Digital Economy». (2018b). Retrieved from https://xn--80aapampemcchfmo7a3c9ehj.xn--p1ai/projects/tsifrovaya-ekonomika. (In Russian).

Molnár, G., Námesztovszki, Z., Glušac, D., Karuović, D., & Major, L. (2020). Solutions, experiences in online education in Hungary and Serbia related to the situation caused by Covid-19. *11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications.* Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/344388708_Solutions_experiences_in_online_education_in_Hungary_and_Serbia_related_to_the_situation_caused_by_Covid-19.

Monostori, J. (2021). The school year 2020–2021 in Hungary during the pandemic. *Joint Research Centre (Seville site).*

OECD. (2020a). *School education during COVID-19: Were teachers and students ready?*

OECD. (2020b). *Responding to the COVID-19 pandemic crisis in the Eastern Partnership countries.* Retrieved from https://www.oecd.org/eurasia/competitiveness-programme/eastern-partners/Covid-19-crisis-response-in-eu-eastern-partner-countries-RUS.pdf. (In Russian).

Tække, J., & Paulsen, M. (2017). *Digitalisation of education: The theory of the three waves.* The Centre for Internet Research.

UNESCO. (2020). *A deep «digital divide» in distance learning.* Retrieved from https://ru.unesco.org/news/glubokiy-cifrovoy-razryv-v-distancionnom-obuchenii. (In Russian).

la Velle L. et al. (2020). Initial teacher education in England and the Covid-19 pandemic: challenges and opportunities. *Journal of Education for Teaching,* 46(4), 596–608.

Vodafone Stiftung. (2020). Schule auf Distanz: Perspektiven und Empfehlungen für den neuen Schulalltag. *Eine repräsentative Befragung von Lehrkräften in Deutschland.* Retrieved from https://www.vodafone-stiftung.de/wp-content/uploads/2020/05/Vodafone-Stiftung-Deutschland_Studie_Schule_auf_Distanz.pdf. (In German).

World Bank. (2020). *COVID-19 and Human Capital: Europe and Central Asia Economic Update.* Retrieved from https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34518/9781464816437.pdf.



Исаак КАЛИНА
«ПОЛИВАТЬ ТО, ЧТО ДОЛЖНО РАСТИ. О роли государства в образовании»

Для меня идеология — это ответ на вопрос «зачем?», а технологии — ответ на вопрос «как?». И я уверен, что мы реже, чем нужно, спрашиваем себя: «Зачем?».



Александр БЕРМУС
«12 ЭТЮДОВ О РАЦИОНАЛЬНОСТИ. Заметки на полях "Пропорциональности и современного мира" Ивана Иллича»

Увеличение социальной мобильности может сделать общество более человечным, но только если сократится разрыв во властных возможностях, отделяющий сегодня немногих от большинства.



Майк КОУЛ, Наталия ГАЙДАМАШКО
«"ВРАЩИВАНИЕ" ЛЬВА ВЫГОТСКОГО: метафорический подход к переосмыслению понятия»

Метафора сада, предложенная Выготским, требует дальнейшей разработки, если ей суждено делать то, что сам Выготский понимал в качестве ее задачи, — определять процесс изменения, вовлеченный в сам развивающийся организм.



Марина ГУСЕЛЬЦЕВА
«МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ СМЫСЛ АНТРОПОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ: изучение человека в ситуации изменений»

Непреходящая функция антропологии заключается в том, что она поддерживает в мире определенное «оптимальное разнообразие» в качестве необходимого условия человеческого развития.