

Наука и Школа

№ 1, 2018

ОБЩЕРОССИЙСКИЙ
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Редакционный совет:

Новичков В. Б., главный редактор, доцент Института «Высшая школа образования» МПГУ, кандидат педагогических наук

Дронов В. П., первый проректор МПГУ, доктор географических наук, профессор, академик РАО

Бозиев Р. С., главный редактор научно-теоретического журнала РАО «Педагогика», доктор педагогических наук, профессор

Джуринский А. Н., профессор Института детства МПГУ, доктор педагогических наук, академик РАО

Ерошин В. И., главный научный сотрудник НИЦ Московского психолого-социального университета, доктор экономических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО

Розов Н. Х., декан факультета педагогического образования МГУ им М. В. Ломоносова, доктор физико-математических наук, профессор

Чертов В. Ф., заведующий Кафедрой методики преподавания литературы МПГУ, доктор педагогических наук, профессор

Борис Черни, директор факультета иностранных языков университета г. Кан (Франция), профессор

Дин Дэкэ, ректор Вэйнаньского педагогического университета, доктор философских наук, профессор (КНР)

Тассило Кюппер, профессор Университета г. Кёльн (Германия)

Мирослав Машлан, профессор Университета Палацкого (г. Оломоуц, Чехия)

Василиос Фтенакис, профессор Свободного Университета г. Больцано (Италия), директор Государственного института дошкольного воспитания и исследования Министерства образования Баварии (Германия)

Редколлегия:

Аргунова М. В., профессор кафедры дошкольного и начального образования Центра дошкольного и начального образования ГАОУ ВО МИОО, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук

Князев В. Н., профессор Кафедры философии МПГУ, доктор философских наук

Короткова М. В., профессор Кафедры методики преподавания истории МПГУ, доктор исторических наук

Кузьменко Г. А., заместитель заведующего Кафедрой теоретических основ физической культуры и спорта МПГУ, кандидат педагогических наук

Егупова М. В., профессор Кафедры элементарной математики и методики обучения математике МПГУ, доктор педагогических наук

Речицкая Е. Г., профессор Кафедры инклюзивного образования и сурдопедагогики МПГУ, кандидат педагогических наук

Славина В. А., заведующий Кафедрой журналистики и медиакоммуникаций МПГУ, доктор филологических наук

Уваров А. Ю., профессор, ведущий научный сотрудник Института образовательной информатики ФИЦ «Информатика и управление» Российской академии наук, доктор педагогических наук

Черемных Г. В., профессор Кафедры декоративно-прикладного искусства МПГУ, кандидат педагогических наук

Состав редакции:

Выпускающий редактор Г. В. Альперина

Переводчик М. А. Геворкова

Дизайн, верстка Н. И. Лисовой

Издание зарегистрировано в Комитете РФ по печати.

Свидетельство о регистрации № 014427 от 1 февраля 1996 г.

Адрес редакции: 119571, Москва, пр-т Вернадского, д. 88, комн. 446

Телефон/факс: 8 (499) 730-38-61, e-mail: naukaishkola@mail.ru

Сайт журнала: www.nauka-i-shkola.ru

© МПГУ, 2018

Точка зрения авторов наших публикаций не обязательно совпадает с позицией редакции. Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка использованной литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 28.02.2018. Формат 60х90/8. Тираж 1000 экз.
Усл. печ. л. 26,75.

Science and School

№ 1, 2018

ALL-RUSSIAN

SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL JOURNAL

Editorial Board:

Novichkov V. B., Editor-in-Chief, Associate Professor, Institute “Graduate School of Education”, Moscow Pedagogical State University, PhD in Education

Dronov V. P., First Vice-rector, Moscow Pedagogical State University, ScD in Geography, Professor, Member of Russian Academy of Education

Boziev R. S., Editor-in-Chief of the Journal “Pedagogics”, ScD in Education, Professor

Dzhurinsky A. N., Professor, Institute of the Childhood, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Academician, Russian Academy of Education

Eroshin V. I., Chief Researcher, Scientific Research Center, Moscow Psychological and Social University, ScD in Education, ScD in Economics, Professor, Corresponding Member, Russian Academy of Education

Rozov N. Kh., Dean, Pedagogical Education Faculty, Lomonosov Moscow State University, ScD in Physics and Mathematics, Professor

Chertov V. F., Chairperson, Methods of Teaching Literature Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education, Professor

Boris Czerny, Director, Faculty of Foreign Languages, University of Caen Normandy (France), Professor

Ding Deke, President, Weinan Normal University (China), ScD in Philosophy, Professor

Tassilo Küpper, Professor, University of Cologne (Germany)

Miroslav Mašláň, Professor, Palacký University (Olomouc, Czech Republic)

Wassilios Fthenakis, Professor, Free University of Bolzano (Italy), Director, State Institute of Pre-School Education and Research of the Ministry of Education of Bavaria (Germany)

Editorial Team:

Argunova M. V., Professor, Department of Preschool and Primary Education, Center for Preschool and Primary Education, Moscow Institute of the Open Education, ScD in Education, PhD in Biology

Knyazev V. N., Professor, Philosophy Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philosophy

Korotkova M. V., Professor, Methods of Teaching History Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in History

Kuzmenko G. A., Deputy Chairperson, Theoretical Bases of Physical Training and Sports Department, Moscow Pedagogical State University, PhD in Education

Egupova M. V., Professor, Elementary Mathematics and Methods of Teaching Mathematics Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in Education

Rechitskaya E. G., Professor, Inclusive Education and Surdopedagogy Department, Moscow Pedagogical State University, PhD in Education

Slavina V. A., Chairperson, Journalism and Mediacommunications Department, Moscow Pedagogical State University, ScD in Philology

Uvarov A. Yu., Professor, Chief Researcher, Institute of Educational Informatics, Federal Research Center "Informatics and Management", Russian Academy of Science, ScD in Education

Cheremnykh G. V., Professor, Decorative Applied Arts Department, Moscow Pedagogical State University, PhD in Education

Editorial staff:

Executive editor G. V. Alperina

Translator M. A. Gevorkova

Design and layout N. I. Lisova

The issue is registered in the State Press Committee of the Russian Federation.
Certificate of registration № 014427 of 1 February 1996

Editorial office: 119571, Moscow, Vernadskogo avenue, House 88, Office 446

Telephone/Fax: 8 (499) 730-38-61, e-mail: naukaishkola@mail.ru

Website: www.nauka-i-shkola.ru

© MSPU, 2018

С требованиями к предоставляемым материалам
и сопутствующей информацией можно ознакомиться
на сайте журнала

www.nauka-i-shkola.ru

В рамках разработки концепции развития педагогического образования редакция журнала публикует материалы, касающиеся новых подходов к содержанию образования, в том числе в части раскрытия его правовых и экономических аспектов. Приглашаем авторов публикаций принять участие в обсуждении данных проблем.

Педагогические науки (13.00.00)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ СТАНДАРТЫ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Ло Ваньци, Болотова Е. Л. Сравнение некоторых элементов системы образования в Китае и России	9
Никитенко З. Н. Овладение младшими школьниками иностранным языком: компетенции или способности	14
Павлов Д. И. Достижение метапредметных результатов начального образования путем развития навыков получения информации на уроках информатики в начальной школе	18
Уваров А. Ю. Пространственно-временные границы образовательного процесса и цифровые технологии	24

ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Азарова Л. Н., Бычкова Т. М. Психологическое здоровье и его роль в академической успешности студентов	33
Ван Вэньцзяо. «Музыкальный калейдоскоп» в обучении китайских студентов-русистов	40
Васёв Д. В. Коммуникативно-этические речевые качества как показатель профессиональной компетентности педагога	48
Вэй Ниннин. Тематика интервью для обучения китайских студентов-русистов эффективной речевой деятельности	53
Гомзякова Н. Ю. Социальные ожидания как компонент профессиональной деятельности молодых специалистов-олигофренопедагогов	58
Деза Е. И. О месте понятия «расстояние» в профессиональной подготовке учителя математики	63
Зинченко (Шарлай) В. В. Формирование социальной активности младших школьников в трудовой деятельности	72
Котова Л. В. Модульное построение дисциплины «Методы и средства защиты информации» для бакалавров педагогического образования	77
Опарина Н. А. Формирование сценарно-режиссерских навыков педагога дополнительного образования как условие повышения уровня его профессионального мастерства	87
Римонди Дж. Работа над словом на уроках русского как иностранного в вузе. Особенности лексического подхода	95

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

- Короткова М. В.** «Новое краеведение» как современное направление развития музейной педагогики XXI века.100
- Синицина И. А., Корчаловская Н. В., Сундукова А. Х.** Системно-синергетический подход как концептуально-теоретическая основа управления современным образованием104
- Головчин М. А.** Отношение к учительскому труду у городских и сельских педагогов: по материалам социологического мониторинга110
- Давидович Н. Н.** Коммуникативная компетентность как ценность старшеклассника.119
- Полякова М. В.** 13 лайфхаков для экскурсии в осенний парк (реинновация методических приемов экологической экскурсии)124
- Прокопьева М. М., Дьяконова А. З., Попова М. Н.** Сотрудничество семьи и школы как условие формирования педагогической компетентности родителей134
- Гайворонский В. Г.** Роль парашютного спорта в формировании системы ценностных ориентаций студенческой молодежи140

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

- Веретенникова Л. К., Выгонская Г. М.** Коммуникативные стратегии в педагогическом взаимодействии в образовательном процессе.145
- Орлова Т. С., Половникова А. В., Сорокин А. А.** Презентация проекта по истории как форма диагностики образовательных результатов обучающихся151
- Цибульникова В. Е.** Здоровьеформирующая и здоровьесберегающая среда как компонент образовательной среды школы156
- Лю Жун.** От Книги Закона «Фацзин» до «Закона об отмене телесных наказаний четвертого императора династии Хань – Хань Вэньди». «История о спасшей своего отца от телесного наказания и смерти Ти Ин» в качестве учебного примера.166

СЛОВО ПРЕДОСТАВЛЯЕТСЯ

- Кузьмин М. Н.** Образование и гражданское общество.173
- Мариупольская Т. Г.** К проблеме генезиса и механизма существования школ в музыкально-исполнительской и педагогической практике180
- Куркин Е. Б.** Школа в условиях стандартизации186
- Макова Е. Н.** Становление женского гимназического образования в Кранинском уезде Смоленской губернии во второй половине XIX – начале XX веков193
- Пронская М. Г.** Формирование готовности к личностному самоопределению подростков в учебной деятельности (на примере предметной области «Филология»).198

Pedagogics (13.00.00)

EDUCATIONAL STANDARDS AND PEDAGOGICAL PRACTICE

Luo Wanqi, Bolotova E. L. Comparison of education system in China and Russia	9
Nikitenko Z. N. Learning a foreign language in primary school: competences or abilities	14
Pavlov D. I. Achievement of interdisciplinary results of primary education by developing skills of getting information at the informatics lessons in primary schools	18
Uvarov A. Yu. Spatiotemporal boundaries of the educational process and digital technologies	24

PROBLEMS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

Azarova L. N., Bychkova T. M. Psychological health and its role in students' academic success	33
Wang Wenjiao. Musical kaleidoscope in the teaching of Chinese students – Russian learners	40
Vasyov D. V. Communicative and ethical speech qualities as an indicator of teacher's professional competence	48
Wei Ningning. Interview topics for the Chinese students training in the effective Russian speech practice	53
Gomzyakova N. Yu. Social expectations as a component of professional activity of young oligophrenopedagogists	58
Deza E. I. On the place of the concept "distance" in professional training of mathematics teacher	63
Zinchenko (Sharlay) V. V. Formation of primary school children's social activity in the working process	72
Kotova L. V. Modular construction of the discipline "Methods and means of information protection" for bachelors of pedagogical education	77
Oparina N. A. Formation of scriptwriter and director's skills of a teacher of additional education as a condition for increasing the level of his professional skills	87
Rimondi G. Working on words in Russian as a foreign language class at university particularities of the lexical approach	95

PEDAGOGICAL SEARCH

Korotkova M. V. “New regional study” as a contemporary direction of development of the museum Pedagogics of the XXI century.	100
Sinitsyna I. A., Konchalovsky N. V., Sundukova A. Kh. System-synergetic approach as a conceptual-system-synergetic approach as a conceptual-theoretical basis of management of contemporary education	104
Golovchin M. A. Attitudes of urban and rural teachers towards educational work: on the materials of sociological monitoring.	110
Davidovich N. N. Communicative competence as the asset of a high school student.	119
Polyakova M. V. 13 life-hacks for an excursion to the autumn park (re-innovation of instructional techniques of ecological tours)	124
Prokopeva M. M., Dyakonova A. Z., Popova M. N. Family and school cooperation as a condition for parents’ pedagogical competence	134
Gaivoronskiy V. G. Role of parachute sport in forming students’ value oriented system	140

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Veretennikova L. K., Vygonskaya G. M. Communicative strategies in pedagogical interaction within the educational process	145
Orlova T. S., Polovnikova A. V., Sorokin A. A. Presentation of the history projects as a form of diagnostics of students’ educational outcomes	151
Tsibulnikova V. E. Health-forming and health-saving environment as a component of the school educational space	156
Liu Rong. From the Book of the Law “Fajin” to the “Law on the Abolition of Corporal Punishment of the Fourth Emperor of the Han Dynasty – Han Wendi”. “The story of the one who saved her father from corporal punishment and death Ti Ying” as a case study	166

THE FLOOR IS GIVEN....

Kuzmin M. N. Education and civil society	173
Mariupolskaya T. G. The problem of genesis and mechanism of the existence of schools in music performance and teaching practice.	180
Kurkin E. B. School in the conditions of standardization	186
Makova E. N. Formation of female college education in Krasninsky district of Smolensk province in the second half of XIX – early XX centuries.	193
Pronskaya M. G. Formation of readiness for personal self-determination of teenagers in learning activity (on the example of the subject field “Philology”)	198

УДК 378

ББК 74.04

СРАВНЕНИЕ НЕКОТОРЫХ ЭЛЕМЕНТОВ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В КИТАЕ И РОССИИ

Ло Ваньци, Е. Л. Болотова

Аннотация. В статье приводится сравнительная характеристика базовых основ систем образования Китая и России. Авторы отмечают, что системы образования двух стран имеют свои отличительные особенности, достоинства и недостатки. В России взят курс на повышение доступности высшего образования. Китай начал реализацию проекта “Double top university” (Двойной топ), цель которого – создание высших учебных заведений мирового уровня и подготовка высококлассных специалистов. Эта реформа будет способствовать улучшению качества высшего образования, в том числе и на международном уровне.

Ключевые слова: система образования Китая, система образования России, проект “Double top university”, «Двойной топ».

COMPARISON OF EDUCATION SYSTEM IN CHINA AND RUSSIA

Luo Wanqi, E. L. Bolotova

Abstract. The article provides comparative characteristics of the basic foundations of education systems in China and Russia. The authors note that the education system of the two countries has its own distinctive features, advantages and disadvantages. Russia embarks on increasing the accessibility of higher education. China has begun implementing the “Double top university” (“Double top”), which aims at establishing institutions of higher education of world level and training of highly skilled professionals. This reform will contribute to improving the quality of higher education at the international level as well.

Keywords: the education system of China, education system of Russia, project “Double top university”, “Double top”.

В настоящее время глобализация, развитые экономические отношения, образование играют важную роль в политике, экономике и культуре каждой страны. Специалисты отмечают: конкуренция в экономике – это конкуренция талантов, а конкуренция талантов фактически есть конкуренция систем образования.

Сегодня Китай ставит образование на первое место. Правительство Китая определило об-

разование в качестве приоритетного направления по развитию страны и предложило стратегический проект «Техника развивает страну». Лицом к модернизации, лицом к миру, лицом к будущему стала проводимая в Китае реформа образования. Для улучшения системы высшего образования в 2017 г. Китай предложил проект “Double top university” («Двойной топ» (создание университетов мирового уровня), который позволит осуществлять подготовку высококв-

лифицированных специалистов, пользующихся большим спросом на рынке труда; проводить исследования на самых передовых рубежах науки, публиковать результаты исследований в лучших научных изданиях, вносить вклад в технологические инновации страны [1].

Образование и для России, и для Китая является одной из приоритетных сфер развития. Растет понимание того, что это одно из условий экономического процветания и повышения уровня жизни населения [2]. Россия является страной, которая быстро развивает образование и науку. Система высшего образования в России является одной из сильнейших в мире. 16 ученых, выходцев из СССР и современной России, получили Нобелевские премии по физике, химике, литературе, экономике или медицине. Наибольшее количество лауреатов приходится на физику. Уровень образования России является передовым в мире. Кроме того, Россия наряду с другими странами в течение нескольких лет осуществляет модернизацию образования. Оба государства год за годом выделяют большие средства на развитие образования, что ускоряет процессы изменения мировой образовательной системы.

1. Особенности системы образования Китая.

1.1. Дошкольное образование. Дети от 3 до 5 лет получают образование в детском саду. Обычно китайские детские сады открываются частными предприятиями. В большом городе – промышленном центре – практически все дети могут получить дошкольное образование. В сельской местности, в деревнях, особенно в отдаленных и труднодоступных местах, в настоящее время получило распространение только одногодичное дошкольное образование.

1.2. Начальное образование. Дети от 6 до 11 лет получают образование в начальной школе. Как правило, китайские школы открываются местными правительствами. Широкое распространение в свое время получили школы, учредителями которых выступали предприятия и частные лица. В настоящее время такие школы почти все переданы под управление местным правительствам.

1.3. Среднее образование. В Китае такое образование получают граждане в возрасте от 12

до 17 лет. На этом уровне образования подростки могут пройти обучение в средней школе, старшей школе или в училище. Общеобразовательная школа подразделяется на среднюю и старшую школы. Каждый этап среднего образования длится три года, часть школьников после средней школы продолжает образование, а другая часть выбирает продолжение обучения в училище. Общеобразовательные школы обычно открываются правительствами каждой провинции Китая.

1.4. Высшее образование Китая представлено трехуровневой подготовкой специалистов. Подготовка бакалавров занимает до четырех лет, магистров – два-три года, подготовка докторов наук в аспирантуре длится два-три, реже четыре года. Вузы осуществляют образовательную, научную и общественную деятельность. Высшее образование в Китае реформируется в течение последних 40 лет [3]. С 2017 г. в стране началась реализация национального проекта «Двойной топ», задачей которого является создание университетов мирового уровня [4]. Это не только получение права на обучение иностранных студентов, но и проведение научных исследований и подготовка кадров в соответствии с международными стандартами.

1.5. Среднее специальное образование. Систему профессионального обучения создают начальные, средние и высшие профессиональные школы, центры профессиональной подготовки, технические школы. Такое образование направлено на подготовку специалистов к будущей работе, изучению теоретических основ и развитию практических навыков, относящихся к выбранной профессии. В начальные профессиональные школы принимают выпускников начальной общеобразовательной школы, достигших 12 лет. Обучение профессии длится три-четыре года. В профессиональные школы среднего уровня принимаются выпускники общеобразовательной школы первого уровня, закончившие 9 классов. Они готовятся к профессиональной деятельности в течение трех-четырёх лет.

В высшие профессиональные школы поступают выпускники школы второй ступени (старшей школы). Обучение в таких школах длится два года. После завершения обучения выпускники могут начать самостоятельную профессию.

ональную деятельность либо продолжить обучение в вузе по программе бакалавриата.

2. Система образования Российской Федерации

2.1. Дошкольное образование. Дошкольные образовательные организации (детский сад, детские ясли-сад, прогимназия, центры детского развития и др.) создаются государством и частными лицами в помощь семье для воспитания детей до 7 лет, охраны и укрепления их физического здоровья, развития индивидуальных способностей и необходимой коррекции недостатков развития.

2.2. Общее образование. Общеобразовательные учреждения (школы, гимназии, лицеи) имеют три уровня подготовки.

Начальное общее образование (I уровень) на основе комплексного развития формирует у школьника познавательную мотивацию и навыки учебной деятельности. Учебные предметы на этом уровне образования имеют характер интегрированных курсов, которые закладывают первоначальные представления о природе, обществе, человеке.

Основное общее образование (II уровень) закладывает основы общеобразовательной подготовки, необходимой для включения в общественную жизнь и продолжения образования. Главная задача этого уровня образования – формирование основ научного мировоззрения. После завершения обучения на этом уровне образования выпускники могут продолжить свое обучение по программам среднего общего образования в школах или в организациях среднего профессионального образования.

Среднее общее образование (III уровень) завершает общеобразовательную подготовку учащихся, формирует и стимулирует способность заниматься самообразованием. Для более глубокой дифференциации обучения школа может ввести профильное обучение (гуманитарное, физико-математическое, экономическое и др.).

Специальные образовательные организации создаются для детей, имеющих отклонения в развитии. В такие организации дети и подростки направляются только с согласия родителей (законных представителей) по заключению медико-психолого-педагогической комиссии. В этих учреждениях обеспечивается лече-

ние, коррекция, обучение и социальная адаптация таких детей.

2.3. Среднее профессиональное образование. Профессиональные образовательные организации создаются для реализации программ среднего профессионального образования. Техникумы, колледжи, училища готовят рабочих и служащих, а также специалистов среднего звена на базе основного и среднего общего образования.

2.4. Высшее образование. Высшее образование осуществляется в институтах, университетах, академиях, то есть в высших учебных заведениях. Высшее образование реализуется по уровням – бакалавриат, магистратура, аспирантура. Цель такого образования – подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребности в углублении и расширении образования. Поступить в высшие учебные заведения на уровень бакалавриата можно лишь на основе среднего общего или среднего профессионального образования. Окончание бакалавриата позволяет продолжить обучение в магистратуре. Окончание магистратуры открывает путь к освоению образовательных программ аспирантуры, где имеется возможность повышения уровня научной квалификации и приобретения навыков исследовательской деятельности. С 2015 г. в России реализуется «Проект 5:100», направленный на повышение конкурентной позиции группы ведущих российских университетов на глобальном рынке образовательных и исследовательских программ. Для таких вузов существенными являются следующие показатели: количество иностранных студентов и преподавателей в вузе; наличие образовательных программ на иностранных языках; реализация проектов онлайн-образования; наличие современного оборудования, позволяющего проводить качественные научные исследования и подготовку научно-педагогических кадров; сетевое взаимодействие с академиями наук; высокие индексы цитирования научных достижений преподавателей университетов; создание большого спектра программ дополнительного образования; наличие профильных общеобразовательных программ для будущих студентов вузов.

2.5. Дополнительное образование. Учреждения дополнительного образования (художественные, спортивные, творческие и др.) созданы для

ственные и музыкальные школы, дома детского творчества, центры профессиональной ориентации, институты повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов и др.) предоставляют услуги в сфере всестороннего удовлетворения образовательных потребностей граждан.

3. Сравнение систем общего образования в Китае и России.

В России период получения начального общего образования короче на два-три года продолжительности начального образования в Китае, а среднее общее образование – наоборот, на два-три года длиннее. Кроме того, профильное обучение в российской средней школе реализуется в рамках гуманитарного, социально-экономического, технологического и естественнонаучного профилей. Также глубина изучения и широта содержания образования в некоторых российских школах (лицеях) выше, чем в среднестатистических общеобразовательных учреждениях Китая. Китай вполне может позаимствовать опыт России в обучении талантливых школьников, которые обладают особыми способностями в той или иной дисциплине. Это позволит заложить хорошую основу для будущего страны.

В настоящее время в китайской школе деление на гуманитарные и естественнонаучные профили обучения происходит только в 11-м классе. В России уже в 8-м классе присутствует частичное разделение на профили обучения (предпрофильная подготовка). Кроме того, для инвалидов в России открываются специализированные школы, а в Китае особые учащиеся учатся в классах при общеобразовательных школах или в обычных школах. Полагаем, что Китаю был бы полезен опыт организации общего образования в России. А именно следует разделить систему среднего образования Китая на уровни, а также сократить систему начального образования в Китае, потому что в настоящее время в китайской начальной школе программа обучения не столь насыщена, особенно в 5-х и 6-х классах, как это можно наблюдать в средней школе. Там у обучающихся нередко возникают трудности с освоением образовательной программы. Отчасти это связано с большой загруженностью учащихся старших классов учебными поручениями и нехваткой времени для выполнения всех заданий.

В Китае после окончания средней школы учащиеся сдают Единый экзамен, а после окончания старшей школы – Единый государственный экзамен. Такой экзамен обязательно сдается по четырем предметам: китайский язык, литература, математика и иностранный язык. Дополнительно сдаются еще три предмета. В последние годы государство проводит реформу, согласно которой каждая провинция сама определяет, как и в каком формате будет проходить Единый государственный экзамен на ее территории.

В России освоение основного общего образования заканчивается сдачей Обязательного государственного экзамена. Обучение по программе среднего общего образования завершается сдачей Единого государственного экзамена по двум предметам: русский язык и математика. Далее выпускник сам выбирает, сколько сдавать дополнительных экзаменов. Порядок проведения выпускных экзаменов определяют только государственные органы. В большинстве вузов зачисление осуществляется по результатам Единого государственного экзамена, но в некоторых университетах и на некоторые профили подготовки проводятся дополнительные вступительные экзамены.

В Китае используют только 100-балльную систему оценок на выпускных экзаменах, а в России – баллы выпускных экзаменов переводят в пятибалльную систему. В России обычно проводят письменные и устные экзамены, а в Китае – только письменные. В отличие от российских, в программах китайских школ и вузов сделан акцент на идейно-нравственном и эстетическом воспитании [5]. Китай активно развивает международные образовательные проекты, быстро растет публикационная активность китайских специалистов.

В обеих странах актуальной задачей является совершенствование качества образования, что приводит к регулярному обновлению образовательных стандартов, модернизации системы мониторинга реализации образовательных программ всех уровней, организации регулярного повышения квалификации педагогов.

Несмотря на национальные особенности организации и регулирования систем образования в Китае и России, сотрудничество в сфе-

ре образования, культурный, образовательный и научный обмен опытом специалистов, реализация совместных образовательных программ, механизмов взаимного признания академических результатов позволяют находить пути и способы дальнейшего развития двух стран.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Салми Д. Создание университетов мирового класса. – М.: Весь Мир, 2009. – 132 с.
2. Медяник Е. И. Совместный университет как инструмент реализации национальных интересов России и Китая // Вестник международных организаций. – 2017. – Т. 12, № 1. – С. 7–23.
3. Zheng bao min. Comparative study of higher education between China and Russia // Innovation and application of science and technology. – 2013. – № 12. – С. 281.
4. Double top university plan // China Daily. 2017.09.25. – URL: www.chinadaily.com.cn/opinion/2017-09/25/content_32446664.htm (дата обращения: 26.10.2017).
5. Бореvская Н. Е. Тенденции развития образования в КНР до 2020 г. // Педагогика. – 2011. – № 7. – С. 108.

REFERENCES

1. Salmi D. *Sozdanie universitetov mirovogo kl-assa*. Moscow: Ves Mir, 2009. 132 p.
2. Medyanik E. I. Sovmestnyy universitet kak instrument realizatsii natsional'nykh interesov Rossii i Kitaya. *Vestnik mezhdunarodnykh organizatsiy*. 2017, Vol. 12, No. 1, pp. 7–23.
3. Zheng bao min. Comparative study of higher education between China and Russia. *Innovation and application of science and technology*. 2013, No. 12, p. 281.
4. Double top university plan. *China Daily*. 2017.09.25. Available at: www.chinadaily.com.cn/opinion/2017-09/25/content_32446664.htm (accessed: 26.10.2017).
5. Borevskaya N. E. Tendentsii razvitiya obrazovaniya v KNR do 2020 g. *Pedagogika*. 2011, No. 7, p. 108.

Ло Ваныци, магистрант кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета

e-mail: 2415651759@qq.com

Luo Wanqi, graduate student, management of educational systems Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: 2415651759@qq.com

Болотова Елена Леонидовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры управления образовательными системами Московского педагогического государственного университета

e-mail: el.bolotova@m.mpgu.edu

Bolotova Elena L., ScD in Education, professor, management of educational systems Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: el.bolotova@m.mpgu.edu

УДК 372.881.1
ББК 74.268.1

ОВЛАДЕНИЕ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ: КОМПЕТЕНЦИИ ИЛИ СПОСОБНОСТИ

З. Н. Никитенко

Аннотация. В статье рассматривается цель раннего изучения иностранного языка в контексте личностно-ориентированной парадигмы. Автор показывает интегративную природу цели и раскрывает ее компоненты: нравственное развитие, когнитивное развитие и коммуникативное развитие младшего школьника. Обосновывается важность содержания начального иноязычного образования и его трех аспектов, создающих идеальную и материальную основу для реализации воспитательной, развивающей и коммуникативно-культурной составляющих цели: формирования личности ученика и его способности общаться на иностранном языке. При рассмотрении технологии подчеркивается ее главная функция – обеспечить в учебном процессе интеграцию воспитания, развития и учения младшего школьника.

Ключевые слова: цель раннего изучения иностранного языка, концепция начального развивающего иноязычного образования, нравственное развитие, когнитивное развитие, коммуникативное развитие, содержание начального иноязычного образования, личность младшего школьника и ее способность к иноязычному общению.

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN PRIMARY SCHOOL: COMPETENCES OR ABILITIES

Z. N. Nikitenko

Abstract. The article considers the aim of early foreign language learning in the context of learner-centered paradigm. The author shows the integrative nature of the aim and tackles its components: moral development, cognitive development and communicative development. The importance of the content of primary foreign language education is argued as well as its three aspects that create the ideal and the material basis for the implementation of spiritually moral, developing and communicative-cultural components of the aim: formation of the young learner personality and his/her ability to communicate in a foreign language. When considering technology the author emphasizes its main function which is to provide in the educational process the integration of upbringing, development and learning of younger pupils.

Keywords: the aim of early foreign language learning, the concept of primary foreign language developing education, moral development, cognitive development, communicative development, the content of primary foreign language education, the young learner personality and his/her ability to foreign language communication.

Категория цели является центральной методической категорией, детерминирующей содержание и способы овладения этим содержанием, что объясняет неослабевающее к ней внимание к ней на разных этапах методики обучения иностранному языку (далее – ИЯ). Вопрос «С какой целью должен изучаться иностранный язык в начальной школе?», который являлся одним из самых актуальных и в 1980-х гг., когда в нашей стране проводился эксперимент

по раннему обучению, является таковым и в настоящее время. В психологической науке цель понимается как «образ (представление) результатов, на достижение которых направлена деятельность» [1, с. 729]. На наш взгляд, слово «образ» призвано являться ключевым для определения цели овладения детьми ИЯ, поскольку представление результатов, на достижение которых направлена деятельность, должно быть связано с личностью младшего школьника и его готовно-

стью к освоению данной предметной области на следующей ступени.

Цель – это то, что нужно и желательно осуществить в современной начальной школе, ценностные приоритеты которой связаны с личностным развитием младшего школьника, формированием его способностей и, что очень важно, с сохранением его духовного здоровья. «Иностранный язык» как образовательная дисциплина призвана внести свой вклад в реализацию данных ценностных приоритетов, отражающих стратегию развивающего начального образования (А. Г. Асмолов, В. В. Рубцов, В. Д. Шадриков).

Такая реализация не может быть полной, если в качестве цели и результата языковой подготовки младших школьников по ИЯ выдвигается его *коммуникативная компетенция* в основных видах речевой деятельности. Такая цель носит прагматический характер, и она является действительно достаточной в качестве цели обучения языку. Но, как правильно утверждают дидакты (В. И. Загвязинский), обучение – это средство образования, то есть знания, навыки, умения, компетенции – это не цель, а средства становления личности: выдвигая формирование коммуникативной компетенции в качестве цели, мы лишаемся того, что свойственно образованию как социальному феномену – способа развития и воспитания молодого поколения. Современная образовательная парадигма меняет вектор цели овладения ИЯ в начальной школе, в качестве которой выступает развитие личности ученика и формирование его способности к иноязычному общению с представителями иной культуры. При этом значимость знаний, навыков и умений вовсе не умаляется, и более того, они являются важным и необходимым средством достижения данной цели, которая носит уже не прагматический, а образовательный характер. Интересно отметить, что и разработчики новой европейской концепции школьного языкового образования (J. N. Vollmer, 2006; З. Н. Никитенко, 2009; 2010) также считают коммуникативную парадигму не вполне отвечающей задачам современной школы.

Итак, в качестве цели овладения ИЯ на начальной ступени мы выдвигаем **формирование личности младшего школьника и его способности к иноязычному общению**. Данная

цель интегрирует три взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих: **воспитательную, развивающую и учебно-культуроведческую**. Рассмотрим данные цели и покажем, какие компоненты содержания начального иноязычного образования обеспечивают их реализацию.

Воспитание понимается нами как нравственное развитие младших школьников (Патриарх Кирилл: «Нужно не воспитывать, а формировать ценности»), которое происходит, если мы формируем у них:

- личностные качества, необходимые для межкультурного общения;
- нравственные ценности (любовь, дружба, семья, взаимопомощь и др.);
- культурные ценности, значимые для зарубежных сверстников.

Формирование качеств и ценностей и обеспечивает *развитие у учащихся способности, которую мы называем способностью к нравственной ориентации в ситуациях иноязычного общения* («что такое хорошо и что такое плохо»), которая и является значимой **воспитательной целью** при овладении младшими школьниками ИЯ. Реализация данной цели вносит вклад в их **нравственное** развитие.

Развивающая цель заключается в формировании:

- учебно-познавательного интереса и мотивации (учебно-познавательной в сочетании с широкой социальной);
- иноязычной речевой способности, то есть способности самостоятельно (не на основе имитации), так же как и на родном языке, строить свою речь при говорении и письме и понимать таковую при аудировании и чтении (в пределах программных требований);
- иноязычной языковой способности, то есть способности использовать знаки языка (звуки, слова, грамматические явления) как орудия речевой деятельности;
- когнитивных способностей (фонологическая способность, слуховое и зрительное внимание, оперативная память, вероятностное прогнозирование), которые являются неперенными речевыми составляющими и определяют успешность овладения детьми иностранным языком.

Заметим, что формирование иноязычной речевой способности (включающей языковую

способность) требует учета универсальных психолингвистических закономерностей овладения языком в онтогенезе и нейрофизиологических закономерностей формирования речевой деятельности [2], которые, к сожалению, до сих пор не принимаются во внимание в методике обучения ИЯ. Реализация развивающей цели призвана обеспечить **когнитивное развитие** младшего школьника.

Учебно-культуроведческая цель заключается в формировании:

- учебно-познавательной способности, то есть способности к учебно-познавательной деятельности, которая базируется на универсальных учебных действиях и специальных учебных умениях (А. В. Жарова); формирование учебно-познавательной деятельности является первостепенной задачей начальной школы, поскольку она является основой коммуникативного, когнитивного и нравственного развития младшего школьника;

- рефлексивной самооценки процесса и результата овладения ИЯ [3];

- способности к иноязычному общению, обогащенной культуроведческими умениями [4; 5].

Реализация учебно-культуроведческой цели вносит вклад в **коммуникативное** развитие личности.

Таким образом, знания, навыки, умения, компетенции не являются целью, они выступают в качестве важного и необходимого средства развития личности и ее способностей – средства самостроительства личности младшего школьника при овладении ИЯ.

Содержание призвано обеспечить основу (идеальную и материальную) для реализации целей изучения предмета «Иностранный язык», поэтому в составе содержания должны быть те аспекты, которые отражают современное понимание начального образования как способа развития личности младшего школьника и комплекса его качеств и способностей. И в этом контексте содержание начального иноязычного образования трактуется нами (следуя концепции В. В. Краевского, И. Я. Лернера) как новый для ученика социальный опыт – опыт освоения ИЯ как части культуры народа – носителя данного языка и как средства иноязычного общения в процессе учебной де-

ятельности, определяющей (в отличие от других возрастов) социальную ситуацию развития младших школьников.

Содержание начального иноязычного образования (в отличие от содержания обучения) призвано обеспечить основу не только для эффективного овладения младшим школьником ИЯ, но и для его личностного становления и поэтому включает три аспекта:

- аксиологический, связанный с опытом обретения нравственных ценностей и качеств (создает ценностную основу для реализации воспитательной цели);

- мотивационно-когнитивный, связанный с опытом заинтересованного и рефлексивного овладения иноязычной речью (основа для реализации развивающей цели);

- социально-культуроведческий, связанный с опытом овладения иноязычным общением, учебной деятельностью и рефлексивной самооценкой, включающий опыт знакомства с иной культурой (основа для реализации учебно-культуроведческой цели) [6].

Каждый выделенный аспект представляет одну из сторон социального опыта младшего школьника, овладевающего ИЯ. Этот социальный опыт является тождественным по структуре (разумеется, не по объему): 1) нравственной культуре, 2) речевой культуре, 3) культуре общения и культуре учебного труда. Содержание начального иноязычного образования является культуросообразным по своей сути и обеспечивает, посредством технологии, реализацию воспитательной, развивающей и учебно-культуроведческой целей изучения предмета «Иностранный язык» на начальной ступени школьного образования.

Особенность технологии заключается в том, что она призвана обеспечить в образовательном процессе интеграцию воспитания, развития и учения младшего школьника за счет сопряженного развития трех базовых способностей: иноязычно-речевой, учебно-познавательной и способности к нравственной ориентации.

В заключение подчеркнем, что ценность начального иноязычного образования определяется его личностно-формирующей функцией, отражающей новый смысл предмета «Иностранный язык» как средства становления личности младшего школьника и его нравственного созидания как человека культуры.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – М.: АСТ: АСТ-Москва; СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. – 868 с.
2. Никитенко З. Н. Развивающее иноязычное образование в начальной школе. – М.: Глосса-Пресс, 2010. – 438 с.
3. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Европейский Языковой портфель для детей 7–10 лет. Знакомство с языками / под ред. К. М. Ирихановой. – М.: МГЛУ, 2003. – 15 с.
4. Сафонова В. В. Культуроведение в системе современного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 3. – С. 17–24.
5. Сафонова В. В. Соизучение языков и культур в зеркале мировых тенденций развития современного языкового образования // Евразийский форум. Научный журнал. – М.: Еврошкола, 2010. – № 1 (2). – С. 181–196.
6. Никитенко З. Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М.: МПГУ, 2015. – 428 с.
7. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 352 с.

REFERENCES

1. Meshcheryakov B. G., Zinchenko V. P. (eds.) *Bolshoy psikhologicheskiy slovar*. Moscow: AST: AST-Moskva; St. Petersburg: Praym-Evroznak, 2008. 868 p.
2. Nikitenko Z. N. *Razvivayushchee inoyazychnoe obrazovanie v nachalnoy shkole*. Moscow: Glossa-Press, 2010. 438 p.
3. Galskova N. D., Nikitenko Z. N. *Evropeyskiy Yazykovoy portfel dlya detey 7–10 let. Znakomstvo s yazykami*. Moscow: MGLU, 2003. 15 p.
4. Safonova V. V. Kulturovedenie v sisteme sovremennogo yazykovogo obrazovaniya. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2001, No. 3, pp. 17–24.
5. Safonova V. V. Soizuchenie yazykov i kultur v zerkale mirovykh tendentsiy razvitiya sovremennogo yazykovogo obrazovaniya. *Evrasiyskiy forum. Nauchnyy zhurnal*. Moscow: Evroshkola, 2010, No. 1 (2), pp. 181–196.
6. Nikitenko Z. N. Metodicheskaya sistema ovladeniya inostrannym yazykom na nachalnoy stupeni shkolnogo obrazovaniya. *ScD dissertation (Education)*. Moscow: MPGU, 2015. 428 p.
7. Kraevskiy V. V., Khutorskoy A. V. *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ucheb. zavedeniy*. Moscow: Izd. tsentr “Akademiya”, 2007. 352 p.

Никитенко Зинаида Николаевна, доктор педагогических наук, лауреат Премии правительства России в области образования, профессор кафедры методики преподавания иностранных языков Московского педагогического государственного университета

e-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru

Nikitenko Zinaida N., ScD in Education, The Russian Federation Government Prize Laureate in Education, Professor, Foreign Language Teaching Methods Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: zinaida-nikitenko@yandex.ru

УДК 372.8

ББК 74.263.2

ДОСТИЖЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПУТЕМ РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ПОЛУЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИИ НА УРОКАХ ИНФОРМАТИКИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Д. И. Павлов

Аннотация. В статье развиваются высказанные ранее мысли о преобразовании курса информатики для начальной школы для более явного отражения ее метапредметной природы. В частности, рассмотрено отношение ведущих специалистов к проблемам начального курса информатики. На этом основании автором развиваются идеи о необходимости уделять особое внимание навыкам получения и передачи информации. В статье подробно рассматривается группа умений по получению информации, которые планируется развивать у младших школьников в качестве предметных ожидаемых результатов освоения. Важной особенностью статьи является установленная связь между предложенной системой развиваемых предметных умений и формированием универсальных учебных действий. Связь процессов формирования предметных умений с освоением познавательных и коммуникативных универсальных учебных действий как раз и определяет метапредметную природу информатики в современной школе, в частности на ступени начального общего образования.

Ключевые слова: ФГОС НОО, информатика, начальная информатика, информатика в начальной школе, методика преподавания информатики, метапредметные результаты обучения.

ACHIEVEMENT OF INTERDISCIPLINARY RESULTS OF PRIMARY EDUCATION BY DEVELOPING SKILLS OF GETTING INFORMATION AT THE INFORMATICS LESSONS IN PRIMARY SCHOOLS

D. I. Pavlov

Abstract. The article develops previously expressed ideas about the transformation of the informatics course for primary school for a more explicit reflection of its meta-subject nature. In particular, the attitude of leading specialists to the problems of the initial course of computer science is considered. On this basis, the author develops the idea of the need to pay special attention to the skills of receiving and transmitting information. The article discusses in detail the group of skills for obtaining information, which it is planned to develop in junior schoolchildren as expected results of development. An important feature of the article is the established relationship between the proposed system of developed subject skills and the formation of universal educational activities. The connection between the processes of formation of subject skills and the development of cognitive and communicative universal educational activities determines the metaprojective nature of computer science in a modern school, in particular at the stage of primary general education.

Keywords: educational standard, informatics, elementary computer science, computer science in primary school, computer science teaching methods, interdisciplinary results of education.

Содержание федеральных государственных образовательных стандартов основного образования оказало серьезное влияние на содержание школьного обучения, в том числе и на уровне начального общего образования. Отмеченная многими ведущими специалистами метапредметная природа курса информатики [1, с. 48–

53; 2, с. 236–249], согласно требованиям ФГОС НОО, требует пересмотреть его содержание для начальной школы, так как вопросы развития алгоритмического мышления и формальной логики не в полной мере раскрывают ее метапредметный характер. Обучение информатике в начальной школе необходимо проводить с учетом требова-

ний к формированию у учеников универсальных информационных навыков – коммуникативных и познавательных УУД» [3, с. 115–118].

Авторским коллективом в составе: Д. И. Павлов, О. А. Полежаева, Л. Н. Коробкова под редакцией А. В. Горячева была предпринята попытка расширения начального курса информатики. В основу курса легла разработанная система предметных умений, раскрывающая содержательные линии «Информационных процессов» и «представления информации» на уровне начального общего образования. Предложенные предметные умения были разделены на две группы: «Получение информации» и «Передача информации», которые должны были способствовать достижению как планируемых результатов по дисциплине, так и метапредметных результатов освоения программы начального общего образования [4, с. 22–33].

Рассмотрим это на примере блока «получение информации». Этот блок сформирован из следующих развиваемых умений:

Навыки получения информации из текстов, в том числе из текстов с таблицами, графикой, иллюстрациями.

- Умение понимать, о чем идет речь в простом по содержанию тексте, а также тексте со специально выполненным усложнением. Умение отвечать на вопросы о возможных причинах и последствиях событий, описанных в тексте, а также давать ответы, которые нельзя получить, просто цитируя текст.

- Умение объяснять информацию, представленную в тексте в виде схем, диаграмм и таблиц.

- Умение изменять описание информации, полученной из текста, в зависимости от дополнительно полученной информации.

- Умение задавать уточняющие вопросы для понимания текста.

- Умение понимать иноязычные или знаковые элементы текста, задавая вопросы взрослым или проводя самостоятельный поиск в словарях или в сети Интернет. Умение находить значение неизвестных слов в тексте в словарях или в сети Интернет.

Навыки получения информации из изображений и иллюстраций.

- Умение составлять рассказ по картинке, фотографии, схеме или диаграмме, давать ответы на вопросы к иллюстрации, схеме, диаграмме.

- Умение выполнять задания, требующие понимания условных знаков, отвечать на вопросы и выполнять задания, требующие нахождения на рисунке или фотографии условных знаков.

- Умение выполнять задания, требующие понимания карт, схем и планов предметов и территорий.

- Умение отвечать на вопросы о возможных причинах и последствиях событий, изображенных на рисунке или фотографии.

- Умение представлять информацию, представленную на рисунке или фотографии, в виде текста или схем.

- Умение изменять описание информации, полученной из рисунка или фотографии, в зависимости от дополнительно полученной информации.

- Умение соотносить рисунок или фотографию с известными ученику объектами, персонажами, сюжетами.

Навыки получения информации из наблюдений и видео.

- Умение записывать результаты наблюдений или просмотра видео в виде текста, схемы, таблицы, отвечать на вопросы, заносить результаты наблюдений в таблицу, отражать их на схемах и диаграммах. Умение давать ответы на вопросы к видео или наблюдаемой действительности.

- Умение изменять описание информации, полученной из наблюдений или видео, в зависимости от дополнительно полученной информации.

- Умение соотносить видео с известными ученику объектами, персонажами, сюжетами.

Предложенные умения относятся к предметной области информатики. Но если изучить их внимательно и сопоставить их с перечнем универсальных учебных действий, за счет формирования которого достигаются метапредметные результаты начального общего образования, станет видно, что предложенная система умений тесно связана с блоком коммуникативных и познавательных УУД. Проиллюстрировать эти связи можно на примере блока **коммуникативных УУД**, а именно:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками (КУУД-1) – определение целей, функций участников, способов взаимодействия;

- постановка вопросов (КУУД-2) – инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- управление поведением партнера (КУУД-3) – контроль, коррекция, оценка действий партнера;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации, владение монологической и диалогической формами речи в соответствии с грамматическими и синтаксическими нормами родного языка (КУУД-4) (табл. 1).

- Теперь рассмотрим связь предложенных предметных умений с **познавательными УУД**. Начнем с **общеучебной** группы:
- структурирование знаний (ПоУУД-1);
 - осознанное и произвольное построение речевого высказывания в устной и письменной форме (ПоУУД-2);
 - выбор наиболее эффективных способов решения задач в зависимости от конкретных условий (ПоУУД-3);
 - рефлексия способов и условий действия, контроль и оценка процесса и результатов деятельности (ПоУУД-4);

Таблица 1

Связь умений и навыков получения информации с коммуникативными УУД

Умения и навыки	КУУД-1	КУУД-2	КУУД-3	КУУД-4
Навыки получения информации из текстов, в том числе из текстов с таблицами, графикой, иллюстрациями				
Умение понимать, о чем идет речь в простом по содержанию тексте, а также тексте со специально выполненным усложнением. Умение отвечать на вопросы о возможных причинах и последствиях событий, описанных в тексте, а также давать ответы, которые нельзя получить, просто цитируя текст				
Умение объяснять информацию, представленную в тексте в виде схем, диаграмм и таблиц				
Умение изменять описание информации, полученной из текста, в зависимости от дополнительно полученной информации				
Умение задавать уточняющие вопросы для понимания текста				
Умение понимать иноязычные или знаковые элементы текста, задавая вопросы взрослым или проводя самостоятельный поиск в словарях или в сети Интернет. Умение находить значение неизвестных слов в тексте в словарях или в сети Интернет				
Навыки получения информации из изображений и иллюстраций				
Умение составлять рассказ по картинке, фотографии, схеме или диаграмме, давать ответы на вопросы к иллюстрации, схеме, диаграмме				
Умение выполнять задания, требующие понимания условных знаков, отвечать на вопросы и выполнять задания, требующие нахождения на рисунке или фотографии условных знаков				
Умение выполнять задания, требующие понимания карт, схем и планов предметов и территорий				
Умение отвечать на вопросы о возможных причинах и последствиях событий, изображенных на рисунке или фотографии				
Умение представлять информацию, представленную на рисунке или фотографии, в виде текста или схем				
Умение изменять описание информации, полученной из рисунка или фотографии, в зависимости от дополнительно полученной информации				
Умение соотносить рисунок или фотографию с известными ученику объектами, персонажами, сюжетами				
Навыки получения информации из наблюдений и видео				
Умение записывать результаты наблюдений или просмотра видео в виде текста, схемы, таблицы, отвечать на вопросы, заносить результаты наблюдений в таблицу, отражать их на схемах и диаграммах. Умение давать ответы на вопросы к видео или наблюдаемой действительности				
Умение изменять описание информации, полученной из наблюдений или видео, в зависимости от дополнительно полученной информации				
Умение соотносить видео с известными ученику объектами, персонажами, сюжетами				

Примечание: здесь и далее наличие связи показано темной заливкой.

- постановка и формулирование проблемы, самостоятельное создание алгоритмов деятельности при решении проблем творческого и поискового характера (ПоУУД-5);
- моделирование (ПоУУД-6);
- преобразование модели с целью выявления общих законов, определяющих данную предметную область (ПоУУД-7) (табл. 2).

Теперь посмотрим, как соотносятся предложенные навыки передачи информации с **логическим блоком познавательных УУД**:

- анализ/синтез (ПлУУД-1);
- сравнение, классификация объектов по выделенным признакам (ПлУУД-2);
- подведение под понятие, выведение следствий (ПлУУД-3);

Таблица 2

Связь умений и навыков получения информации с познавательными УУД

Умения и навыки	ПоУУД-1	ПоУУД-2	ПоУУД-3	ПоУУД-4	ПоУУД-5	ПоУУД-6	ПоУУД-7
Навыки получения информации из текстов, в том числе из текстов с таблицами, графикой, иллюстрациями							
Умение понимать, о чем идет речь в простом по содержанию тексте, а также тексте со специально выполненным усложнением. Умение отвечать на вопросы о возможных причинах и последствиях событий, описанных в тексте, а также давать ответы, которые нельзя получить, просто цитируя текст							
Умение объяснять информацию, представленную в тексте в виде схем, диаграмм и таблиц							
Умение изменять описание информации, полученной из текста, в зависимости от дополнительно полученной информации							
Умение задавать уточняющие вопросы для понимания текста							
Умение понимать иноязычные или знаковые элементы текста, задавая вопросы взрослым или проводя самостоятельный поиск в словарях или в сети Интернет. Умение находить значение неизвестных слов в тексте в словарях или в сети Интернет							
Навыки получения информации из изображений и иллюстраций							
Умение составлять рассказ по картинке, фотографии, схеме или диаграмме, давать ответы на вопросы к иллюстрации, схеме, диаграмме							
Умение выполнять задания, требующие понимания условных знаков, отвечать на вопросы и выполнять задания, требующие нахождения на рисунке или фотографии условных знаков							
Умение выполнять задания, требующие понимания карт, схем и планов предметов и территорий							
Умение отвечать на вопросы о возможных причинах и последствиях событий, изображенных на рисунке или фотографии							
Умение представлять информацию, представленную на рисунке или фотографии в виде текста или схем							
Умение изменять описание информации, полученной из рисунка или фотографии, в зависимости от дополнительно полученной информации							
Умение соотносить рисунок или фотографию с известными ученику объектами, персонажами, сюжетами							
Навыки получения информации из наблюдений и видео							
Умение записывать результаты наблюдений или просмотра видео в виде текста, схемы, таблицы, отвечать на вопросы, заносить результаты наблюдений в таблицу, отражать их на схемах и диаграммах. Умение давать ответы на вопросы к видео или наблюдаемой действительности							
Умение изменять описание информации, полученной из наблюдений или видео, в зависимости от дополнительно полученной информации							
Умение соотносить видео с известными ученику объектами, персонажами, сюжетами							

- установление причинно-следственных связей (ПЛУУД-4);
- построение логической цепи рассуждений (ПЛУУД-5);
- доказательство (ПЛУУД-6);

- выдвижение гипотез и их обоснование (ПЛУУД-7) (табл. 3).

Предложенные таблицы ориентированы на преподавателей и методистов начальной школы, которые могут использовать их как при подго-

Таблица 3

Связь умений и навыков получения информации с логическим блоком познавательных УУД

Умения и навыки	ПЛУУД-1	ПЛУУД-2	ПЛУУД-3	ПЛУУД-4	ПЛУУД-5	ПЛУУД-6	ПЛУУД-7
Навыки получения информации из текстов, в том числе из текстов с таблицами, графикой, иллюстрациями;							
Умение понимать, о чем идет речь в простом по содержанию тексте, а также тексте со специально выполненным усложнением. Умение отвечать на вопросы о возможных причинах и последствиях событий, описанных в тексте, а также давать ответы, которые нельзя получить, просто цитируя текст							
Умение объяснять информацию, представленную в тексте в виде схем, диаграмм и таблиц							
Умение изменять описание информации, полученной из текста, в зависимости от дополнительно полученной информации							
Умение задавать уточняющие вопросы для понимания текста							
Умение понимать иноязычные или знаковые элементы текста, задавая вопросы взрослым или проводя самостоятельный поиск в словарях или в сети Интернет. Умение находить значение неизвестных слов в тексте в словарях или в сети Интернет							
Навыки получения информации из изображений и иллюстраций							
Умение составлять рассказ по картинке, фотографии, схеме или диаграмме, давать ответы на вопросы к иллюстрации, схеме, диаграмме							
Умение выполнять задания, требующие понимания условных знаков, отвечать на вопросы и выполнять задания, требующие нахождения на рисунке или фотографии условных знаков							
Умение выполнять задания, требующие понимания карт, схем и планов предметов и территорий							
Умение отвечать на вопросы о возможных причинах и последствиях событий, изображенных на рисунке или фотографии							
Умение представлять информацию, представленную на рисунке или фотографии в виде текста или схем							
Умение изменять описание информации, полученной из рисунка или фотографии, в зависимости от дополнительно полученной информации							
Умение соотносить рисунок или фотографию с известными ученику объектами, персонажами, сюжетами							
Навыки получения информации из наблюдений и видео							
Умение записывать результаты наблюдений или просмотра видео в виде текста, схемы, таблицы, отвечать на вопросы, заносить результаты наблюдений в таблицу, отражать их на схемах и диаграммах. Умение давать ответы на вопросы к видео или наблюдаемой действительности							
Умение изменять описание информации, полученной из наблюдений или видео, в зависимости от дополнительно полученной информации							
Умение соотносить видео с известными ученику объектами, персонажами, сюжетами							

товке занятий по информатике с применением УМК «Информатика для всех», так и в самостоятельном научном и методическом поиске. Можно рекомендовать использовать эти таблицы:

- авторам учебно-методических пособий по информатике для начальной школы – с целью проектирования современных заданий;
- учителям, ведущим уроки информатики в начальной школе, – для календарного и поурочного планирования;
- методистам – для проектирования диагностических материалов и мониторинга достижения планируемых метапредметных результатов начального общего образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Босова Л. Л. Метапредметная направленность – одна из основных характеристик пропедевтического этапа школьного курса информатики // Вестн. Якутского гос. ун-та. – 2009. – Т. 6, № 4. – С. 48–53.
2. Об информатике, ее подходах и предмете (философия информатики) / А. А. Кузнецов, С. А. Бешенков, Т. Б. Захарова [и др.] // Вестн. Тамбовского ун-та. Сер.: Естественные и технические науки. – 2005. – Т. 10, вып. 3. – С. 236–249.
3. Павлов Д. И. Достижения метапредметных результатов начального общего образования средствами информатики // Актуальные направления научных исследований: перспективы развития: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 23 апр. 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – С. 115–118.
4. Павлов Д. И. Новая редакция федерального государственного стандарта начального общего образования – место информатики в начальной школе // Педагогическая информатика. 2017. – № 3. – С. 22–33.
5. Асмолов А. Г. О приоритетах государственной образовательной политики России // Российский психологический журнал. – 2005. – № 2. – С. 72–83.
6. Каплан А. В. Результаты апробации учебно-методического комплекта «Информатика для всех» в первом классе // Информатика в школе. – 2017. – № 3. – С. 52–55.

REFERENCES

1. Bosova L. L. Metapredmetnaya napravlennost – odna iz osnovnykh kharakteristik propedevticheskogo etapa shkolnogo kursa informatiki. *Vestn. Yakutskogo gos. un-ta*. 2009, Vol. 6, No. 4, pp. 48–53.
2. Kuznetsov A. A., Beshenkov S. A., Zakharova T. B. (et al.) Ob informatike, ee podkhodakh i predmete (filosofiya informatiki). *Vestn. Tambovskogo un-ta. Ser.: Estestvennye i tekhnicheskie nauki*. 2005, Vol. 10, Iss. 3, pp. 236–249.
3. Pavlov D. I. Dostizheniya metapredmetnykh rezultatov nachalnogo obshchego obrazovaniya sredstvami informatiki. In: *Aktualnye napravleniya nauchnykh issledovaniy: perspektivy razvitiya. Proceedings of International scientific-practical conference (Cheboksary, 23 Apr. 2017)*. Cheboksary: TsNS “Interaktiv plus”, 2017. Pp. 115–118.
4. Pavlov D. I. Novaya redaktsiya federalnogo gosudarstvennogo standarta nachalnogo obshchego obrazovaniya – mesto informatiki v nachalnoy shkole. *Pedagogicheskaya informatika*. 2017, No. 3, pp. 22–33.
5. Asmolov A. G. O prioritetakh gosudarstvennoy obrazovatelnoy politiki Rossii. *Rossiyskiy psikhologicheskii zhurnal*. 2005, No. 2, pp. 72–83.
6. Kaplan A. V. Rezultaty aprobatsii uchebno-metodicheskogo komplekta “Informatika dlya vseh” v pervom klasse. *Informatika v shkole*. 2017, No. 3, pp. 52–55.

Павлов Дмитрий Игоревич, старший преподаватель математического факультета Московского педагогического государственного университета

e-mail: dpavlov@dpavlov4ever.ru

Pavlov Dmitry I., Senior Lecturer Mathematics Faculty, Moscow Pedagogical State University

e-mail: dpavlov@dpavlov4ever.ru

УДК 37.01:004
ББК 74.202

ПРОСТРАНСТВЕННО-ВРЕМЕННЫЕ ГРАНИЦЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА И ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

А. Ю. Уваров

Аннотация. Предложены средства для описания возможных взаимодействий в системе «ученики – информационная среда – преподаватели». Эти средства позволяют увидеть, что цифровые технологии существенно увеличивают пространство возможных учебных взаимодействий, которые нельзя использовать без изменения традиционной организации учебного процесса и действующих норм работы школы. Изменение формальных пространственно-временных границ образовательного процесса является одной из важных составляющих необходимых в школе преобразований для использования возможностей смешанного обучения.

Ключевые слова: информатизация школы, организация учебной работы, цифровые технологии, трансформация школы.

SPATIOTEMPORAL BOUNDARIES OF THE EDUCATIONAL PROCESS AND DIGITAL TECHNOLOGIES

A. Yu. Uvarov

Abstract. The article considers the means for describing the possible interactions in the “students – information environment – teachers” system. These means make it possible to see that the digital technologies significantly increase the space of possible learning interactions that are impossible or difficult to use without changing the traditional organization of the educational process and the current norms of the school’s work. The change in the formal spatiotemporal boundaries of the educational process is one of the important components of the necessary transformations in the school to take advantage of the opportunities for blended learning.

Keywords: ICT in education, organization of academic work, digital technologies, school transformation.

Введение

Еще полвека назад компьютеры были высоко оценены как инструмент повышения результативности процессов учения и обучения (учебного процесса). Один из пионеров компьютерного обучения П. Саппэс писал: «Пройдет не так уж много лет, и каждый из миллионов учащихся получит такого же отзывчивого и обладающего такими же энциклопедическими знаниями наставника, как Аристотель, – завидная привилегия, которой некогда обладал Александр, сын Филиппа Македонского» [1]. Опыты по обучению с помощью вычислительных машин велись и в нашей стране [2]. Энтузиасты «компьютеризации обучения» были уверены, что зарождающиеся информационные

технологии облегчат труд учителей, помогут повысить качество массового образования и сократить необходимые расходы. Посетители выставки «Образование в США», которая проходила в Москве в начале 1970-х гг., могли на практике познакомиться с автоматизированной обучающей системой PLATO, которая предлагала школьникам и педагогам удаленный доступ к обучающим программам по математике, физике, химии и другим предметам [3]. Однако, несмотря на многомиллионные вложения, эти разработки не оказали реального влияния на работу школы.

За прошедшие полвека цифровые технологии (далее – ЦТ) качественно преобразились. Каждому владельцу смартфона доступны вы-

числительные ресурсы, о которых не могли даже мечтать ученые полвека назад. ЦТ превратились в повседневный инструмент, доступный массовой школе, а их потенциал для совершенствования образовательного процесса значительно вырос. Технический прогресс породил у энтузиастов компьютерного обучения новые ожидания: «...представьте себе, какого автоматизированного наставника можно создать, используя современные технологии. Во-первых, представьте себе, что такой цифровой наставник может накапливать данные о вас в течение долгого времени. Как хороший учитель, он знает, что вы уже освоили и что вы готовы изучать. Он знает, какие способы объяснения материала подходят вам больше всего. Он знает ваш стиль учения: предпочитаете ли вы иллюстрации или тексты, конкретные примеры или общие описания. Представьте себе, что этот наставник имеет доступ к базе данных, которая содержит все накопленные в мире знания. Эти знания сгруппированы вокруг понятий и способов их освоения. База данных содержит конкретные знания о том, как понятия связаны между собой, кто считает их верными и почему, для чего их можно использовать. Я буду называть эту базу данных в Интернет сетью знаний, чтобы отличать ее от Wide Web, которая представляет собой базу связанных документов» [4].

Однако новые технические возможности не оказали заметного влияния на результаты работы школ. По данным международного исследования PISA, уровень оснащенности школ компьютерами мало влияет на результативность их работы, а попытки усиленно внедрять ЦТ в работу учителя могут привести к снижению уровня знаний учащихся [5].

По мнению автора статьи, результаты исследования PISA не дают основания утверждать, что ЦТ непригодны для решения задач повышения эффективности образовательного процесса. Они лишь подтвердили известный вывод: использование ЦТ в традиционных условиях для решения традиционных педагогических задач не влияет на образовательные результаты учащихся. Материалы международного исследования педагогической инноватики ITL позволяют сделать вывод, что «ИКТ являются хорошим стимулом для поддержки новых методов обучения в классе» [6].

Чтобы формирование у учащихся компетенций XXI в. шло успешно, учителя и сами учащиеся должны использовать ЦТ не на нижних уровнях модели SAMR [7] (решение традиционных задач), а на ее верхних уровнях, как это делают педагоги инновационных школ (создание эссе, презентаций, веб-сайтов, технологических устройств, художественных поделок и т. п. в качестве демонстрируемых результатов учебной работы).

Исследование ITL показало: инновационные и высокорезультативные модели учебной работы, широко применяющие ЦТ, имеют весьма ограниченное распространение. Такие модели требуют создания в школе специальных условий. Этому препятствует ригидность действующих норм, которые поддерживают сложившуюся сегодня организацию учебного процесса и не дают использовать потенциал разветвленной системы взаимодействий в системе «учащиеся – информационная среда – преподаватели».

Результативный переход от бумажных к цифровым информационным технологиям невозможен в том числе без изменения формально контролируемых пространственно-временных границ образовательного процесса. Это особенно актуально в связи с развитием дистанционных образовательных технологий, цифровых инструментов учебной работы и образовательных интернет-сервисов.

Цель данной статьи – предложить средства для описания возможных взаимодействий в системе «ученики – информационная среда – преподаватели». Эти средства позволяют увидеть, что ЦТ существенно увеличивают пространство возможных учебных взаимодействий, которые нельзя использовать без изменения традиционной организации учебного процесса и действующих норм работы школы. Изменение формальных пространственно-временных границ образовательного процесса является одной из важных составляющих необходимых преобразований.

Пространство возможных взаимодействий в системе «ученики – информационная среда – преподаватели»

Когда-то Платон распространял мудрость изустно, ведя диалог со своими учениками в те-

нистой роще «Академия». Такое учебное взаимодействие, или способ доставки учебного содержания (или сообщений), естественно называть лично доставленным живым сообщением. С тех пор формы и способы доставки учебного материала или сообщений заметно обогатились. К живому слову добавились печатные издания и гравюры (которые потеснили рукописи), а затем фото, фильмы/видеофильмы, аудиозаписи, базы данных и знаний, блоги, сетевые издания и т. п. Для наших целей каждый вариант доставки учебного содержания или сообщения в ходе учебного взаимодействия можно изобразить точкой в пространстве четырех параметров:

- форма (консервированное или живое сообщение, переданное лично или с помощью технических средств¹);
- мультимедийность (богатство используемых средств);
- интерактивность (время отклика);
- адресность (отправитель + получатель).

Форма. До появления ЦТ мудрость распространяли либо изустно, либо через бумажные «вместилища мудрости», «источники опыта, знаний и наслаждения». Печатные издания создавались и распространялись подобно обычным материальным ценностям (товарам). Их, в отличие от личных сообщений, можно назвать информационными консервами. Эти консервы заказывали, покупали или копировали. Информационные консервы дополняли (а иногда и подменяли) непосредственное человеческое общение. Рассказ учителя оставался основным средством доставки учебного содержания, которое осуществлялось с весьма ограниченным использованием технических средств (например, рупор).

Радио, а затем телевидение создавались под лозунгом «просвещения масс» и обещали нести «разумное, доброе, вечное» миллионам необразованных сограждан. Но их образовательный потенциал оказался ограничен. Средства массового вещания в лучшем случае уменьшали задержки, вызванные транспорти-

ровкой учебных материалов по каналам перемещения материальных ресурсов. Привязка к сетке вещания, крайне низкая интерактивность (через письма радиослушателей) сильно ограничивали живое общение с массовой аудиторией. Массовое вещание так и не стало значимым инструментом учения и обучения, оставаясь средством развлечения и пропаганды. Связка живого источника информации (диктора) и технических средств для передачи сообщения большому количеству слушателей/зрителей оказалась недостаточно продуктивной для организации результативного учебного процесса.

Развитие информационных и коммуникационных технологий привело к появлению интерактивных систем и формированию представления о транзакции, как о сообщении, отражающем некоторое событие в реальном мире. Обмен сообщениями стал рассматриваться как обмен транзакциями. Обмен транзакциями без существенных задержек можно рассматривать как общение в реальном времени (общение онлайн, или синхронное). Онлайн-связь можно определить как доставку живого сообщения с помощью технического средства. Таким образом, источником живого (не консервированного) сообщения могут быть и человек, и обеспечивающая его доставку компьютерная программа.

В отличие от информационных консервов, которые представлены текстами или рисунками, в информационных консервах, представленных компьютерными программами, появляется интерактивность. В ходе использования они могут адаптироваться к человеку – получателю информации и даже вести с адресатом человекоподобный диалог. Таким образом, информационные консервы могут быть в различной степени интерактивными, приближаясь к живому сообщению. Возможно, через некоторое время сообщения, порождаемые компьютерными программами, приблизятся к тому, чтобы пройти тест Тьюринга [8], однако для наших целей их различие с живыми сообщениями принципиально.

¹ Любое техническое устройство, которое использует человек, можно рассматривать как протез. Однако пограничные ситуации (например, при обучении людей со специальными потребностями) здесь не рассматриваются. Это позволяет избежать методологических вопросов, возникающих, скажем, при обсуждении использования слухового аппарата и других феноменов, которые в избытке проявляются на границе живого и неживого.

При опосредованном (асинхронном, или офлайн) взаимодействии автора (книги, фильма, текста, видеосообщения и т. п.) с получателем материала ситуация выглядит иначе. Автор порождает текст (совокупности транзакций) и оформляет его, например, в виде письма. Письмо попадает к получателю, который выполняет действия по развертыванию содержащегося в нем пакета транзакций – воспринимает текст, возможно, внутренне спорит или соглашается с автором и т. п. Таким образом, коммуникация офлайн – это всегда доставка консервированного сообщения с помощью старых (книга) или новых (цифровое устройство) технических средств.

Адресность. В трудах по дидактике обычно говорят о взаимодействии ученика и учителя. Языковая традиция побуждает видеть двух персон в качестве сторон взаимодействия и провоцирует мыслить в терминах «парной педагогики». Но это лишь один частный случай из множества возможных учебных взаимодействий. Бытовое представление маскирует тот факт, что процессы учения/обучения всегда протекают в коллективе и с помощью коллектива. Параметр «адресность» позволяет различать ситуации, при которых взаимодействие (и соответствующие сообщения) осуществляются как вещание (один ко многим), в паре (один к одному) или в небольшой группе (многие ко многим). Дополнительно к традиционному техническому делению выделим ситуацию, при

которой источник и адресат сообщения совпадают (сам себе).

Интерактивность. Уровень интерактивности участников взаимодействия заметно связан с характером выполняемой учебной работы. Игра в шахматы – удобная модель для обсуждения примера шкалы «интерактивность» и примера построения соответствующей порядковой шкалы. Здесь легко выделить два крайних значения параметра (блицтурнир и решение шахматной задачи), между которыми располагаются матчевая партия, игра на многих досках и игра по переписке. Подобную шкалу интерактивности так или иначе можно выстроить для каждой практически значимой ситуации взаимодействия. Для типовой ситуации (например, игра в шахматы) интерактивность можно описывать с помощью такой порядковой шкалы: практически отсутствует, слабая, заметная, обычная, повышенная, высокая.

Мультимедийность. Этот показатель характеризует богатство средств выражения, используемых при передаче сообщения. Для наших целей достаточно зафиксировать пять общеупотребительных составляющих: текст, звук, статическое изображение, движущееся изображение, виртуальная/дополненная реальность. Это дает шкалу наименований с пятью простыми и большим количеством составленными из них значениями данного параметра. При этом не обсуждается весьма важное для «живого непосредственного взаимодействия»

Таблица

Значения параметров описания возможных взаимодействий в системе «ученики – информационная среда – преподаватели»

Форма	Адресность	Интерактивность	Мультимедийность
• Консервированное сообщение. • Живое сообщение, переданное лично. • Живое сообщение, переданное с помощью технических средств	• Многие ко многим. • Один ко многим. • Один к одному. • Сам себе	• Отсутствует. • Слабая. • Заметная. • Обычная. • Повышенная. • Высокая	• Текст (Т). • Звук (S). • Изображение (Р). • Движущееся изображение (V) и их комбинации. • Т & S. • Т & Р. • Т & V. • S & Р. • S & V. • Р & V. • Т & S & Р. • Т & S & V. • Т & S & V. • S & Р & V. • Т & S & Р & V

тактильное восприятие, когда учитель может взять ученика за руку и показать необходимое действие (как это делается, например, при обучении слепоглухонемых). Также не рассматриваются сообщения, фиксирующие вкусовые ощущения и запахи, хотя патенты на использования этих органов чувств уже есть.

Четыре параметра, описывающие возможные взаимодействия в системе «ученики – информационная среда – преподаватели», задают четырехмерное пространство возможностей, каждая точка в котором представляет собой вектор (<Форма> + <Адресность> + <Интерактивность> + <Мультимедийность>) с соответствующими значениями параметров из таблицы.

Как видно из приведенного описания, количество возможных взаимодействий исчисляется сотнями, но лишь небольшая часть из них освоена и систематически используются в образовательном процессе. В первую очередь это относится к живым сообщениям, передаваемым с помощью технических средств, и цифровым консервированным сообщениям, обладающим интерактивностью.

Изменение формальных пространственно-временных границ образовательного процесса

Образовательные организации, как и другие общественные или частные учреждения, создаются и действуют в заданном правовом поле, а их функционирование обеспечивается поступающими в их распоряжение ресурсами. Их формальные пространственно-временные границы сегодня ограничены территорией школы и расписанием учебных мероприятий.

Образовательный процесс является открытым по своей природе, и его достаточно трудно формализовать. Он стремится выйти за формальные границы школы и рамки учебного расписания. Отдельные учебные мероприятия (например, экскурсия или туристический поход) должны специальным образом оформляться, чтобы зафиксировать границы ответственности школы (например, за безопасность обучаемых) и оплатить работу педагогов. Однако, как правило, заметная часть образовательного процесса, выходящая за формальные пространственно-временные границы, фактически

оказывается за пределами внимания школы. Сюда относятся, например, вовлеченность учащихся в мероприятия организаций дополнительного образования, которые не координируют свою работу со школой.

Сегодня в нашей стране развитие учреждений дополнительного образования, которые предоставляют платные услуги, находит все более широкую поддержку. Одним из быстро развивающихся направлений здесь является предоставление учащимися различных интернет-сервисов, которые существенно расширяют спектр возможных взаимодействий в системе «ученики – информационная среда – преподаватели». Примером может служить портал Учи.Ру, ставящий своей целью индивидуализировать образование [9].

Аналогичная тенденция достаточно давно зафиксирована и за рубежом [10]. Она связана с усилением рыночной ориентации образования и в долгосрочной перспективе ведет к размыванию школы путем увеличения количества узаконенных измерителей и сертификатов, которые порождают требования рынка и быстро растущее разнообразие продавцов образовательных услуг. Это ведет к росту образовательного неравенства и снижению доступности качественного образования. Одним из признаков развития этого процесса является неспособность школы качественно расширить диапазон возможных взаимодействий, активно используемых в системе «ученики – информационная среда – преподаватели». Этому препятствует не только естественное стремление отложить перемены, но и действующие нормы, включая действующую систему сдельной оплаты труда за проведенные занятия, жесткие требования к наполняемости учебных классов, ригидная система контроля за соблюдением «технологии» образовательного процесса (фиксированный набор учебных дисциплин, порядок изучения отдельных разделов и время на их «прохождение»). В результате массовая школа продолжает выполнять постановление ЦК ВКП(б) от 25.08.1932, которое требовало, чтобы основной формой организации учебной работы в начальной и средней школе являлся урок с данной группой учащихся со строго определенным расписанием занятий и твердым составом учащихся [11]. Здесь фор-

мальные пространственно-временные границы образовательного процесса описывает расписание школьных занятий. Его клетки расписывают фиксированные по составу группы учащихся (25–30 чел.) по учебным классам, закрепляя за ним на это время педагога. Общение за пределами учебных помещений, в том числе с использованием консервированных сообщений и технических средств, вписывается сюда с большим трудом. Как видно из таблицы, расширяющийся спектр возможных взаимодействий с помощью ЦТ позволяет использовать смешанное обучение [12], учитывать личные особенности учащихся и поддерживать их индивидуализированные образовательные траектории. Однако действующие нормы и традиционная организация образовательного процесса этому препятствуют. В результате внедряемые по всей стране электронные классные журналы и дневники воспроизводят бумажные аналоги, что не позволяет использовать их возможности для совершенствования организации образовательного процесса.

Смешанное обучение, опираясь на использование ЦТ, существенно расширяет формальные пространственно-временные границы образовательного процесса, принятые в рамках классно-урочной системы. Оно позволяет использовать для решения педагогических задач все пространство возможных взаимодействий в системе «ученики – информационная среда – преподаватели». Освоение возможностей смешанного обучения является сегодня одним из главных путей расширения доступа к качественному образованию и повышения результативности работы массовой школы. Однако это достаточно сложная работа. Здесь требуется не только развернуть и освоить использование требуемых технических средств, но и изменить традиционную педагогическую культуру. Новаторы, которые успешно осваивают потенциал смешанного обучения и используют его для персонализации образовательного процесса, выделяют несколько ключевых моментов, которые следует учитывать при проведении этой работы [13].

Развитие сотрудничества и более тесных отношений между участниками образовательного процесса, как ведущая тенденция развития школьной культуры. Речь идет не

только о более тесном и доверительном общении между учащимися и учителями, но и о развитии партнерства между самими учащимися, а также между учителями и руководителями школы. Последовательное выстраивание согласованного видения развития школы, освоение и систематическое использование техник учебной кооперации, совершенствование правового пространства школы являются важными составляющими работы по расширению пространственно-временных границ образовательного процесса с помощью цифровых технологий.

Переход от знаниевой к компетентностной модели образования. Расширение спектра возможных взаимодействий в системе «ученики – информационная среда – преподаватели» создает благоприятные условия для перехода к компетентностной модели образования [14]. Такой переход требует времени, и его нельзя совершить за один год. Расширение пространственно-временных границ образовательного процесса помогает решить главную задачу – вовлечь в эту работу всех стейкхолдеров, и главное – учителей. Складывающееся в сообществе учащихся, родителей и педагогов понимание предстоящих изменений может поддерживать или затормозить переход школы к модели компетентностного обучения.

Превращение учащегося из объекта в субъект учебного процесса. Расширение спектра возможных взаимодействий и пространственно-временных границ образовательного процесса создает условия, облегчающие учащимся брать на себя ответственность за то, «кто, что, где, зачем и когда» осуществляется в учебном процессе. Такое превращение требует значительных изменений в работе школы, включая освоение учащимися способностей к самостоятельному ответственному выбору, самосознанию, самоуправлению. Сюда входит также развитие их организованности, способность управлять своим временем, планировать и добиваться достижения желаемых результатов и достигать поставленных самим собой долгосрочных целей.

Цифровые технологии – лишь один из инструментов, необходимых для цифровой трансформации школы. В процессе освоения смешанного обучения участникам образовательного процесса становится все более ясно,

что использование ЦТ является лишь одной из необходимых составляющих этой работы. Основой изменений являются педагогические решения, которые используют новый спектр возможных взаимодействий и расширение пространственно-временных границ образовательного процесса для достижения требуемых образовательных результатов.

Обновление методов профессионального развития педагогов. Профессиональное развитие учителей должно проводиться теми же методами, которые они будут использовать при работе с учащимися. Если требуется, чтобы учителя создавали для учащихся условия, способствующие развитию у них интереса к учебе, способности ставить и достигать цели учебной работы, то и для самих учителей требуется создать такие условия. Как и при работе с учащимися, требуется разработать для каждой категории педагогов профиль требуемых компетенций, определить процедуры для оценивания учебных достижений и организовать их персонализированную подготовку с использованием возможностей цифровой образовательной среды. При воспроизведении успешных моделей смешанного обучения важно сохранять ключевые особенности этих моделей и в то же время проявлять достаточную гибкость, чтобы учитывать конкретные условия их применения. Поэтому в ходе профессионального развития учителей упор делается не на передачу готовых педагогических практик, а на их выращивание с опорой на уже имеющийся опыт работы педагогов. В ходе этого идет активное освоение расширяющегося спектра возможных взаимодействий и работы с новыми пространственно-временными границами образовательного процесса.

Заключение

Сегодня цифровые технологии широко проникают в нашу жизнь. Однако этот процесс идет неравномерно. Наблюдается разрыв между теми, у кого есть доступ к ЦТ, и теми, у кого его (по тем или иным причинам) нет, и они продолжают пользоваться старыми «бумажными» технологиями. Разрыв, возникающий из-за неравенства в доступе к ЦТ, часто называют «цифровым разрывом». Цифровой разрыв в образовании – это различия, возникающие между

теми, кто имеет доступ к ЦТ (цифровым устройствам, инструментам, источникам и сервисам) в школе и дома, и теми, кто такого доступа не имеет. Его можно назвать «технологическим цифровым разрывом», или «цифровым разрывом первого рода». Распространение ЦТ постепенно снижает технологический цифровой разрыв. Сегодня к Интернету уже подключился каждый второй житель Земли. Более 60% населения России пользуется смартфонами. Оснащение образовательных учреждений ЦТ, изучение информатики, формирование педагогической ИКТ-компетентности – широко используемые меры по преодолению цифрового разрыва первого рода.

По мере того, как технологический цифровой разрыв преодолевается, начинает нарастать «новый цифровой разрыв», или «цифровой разрыв второго рода». Новый цифровой разрыв – это различие между теми, кто активно использует ЦТ для выполнения продуктивной, творческой работы (автоматизации организационной и поддержка коллективной работы, проведения исследований, выполнения наблюдений, проектирования и т. п.), и теми, кто рутинно использует ЦТ для выполнения традиционных видов работы с информацией (потребление аудиовизуальной информации, традиционно организованной коммуникации и т. п.). Новый цифровой разрыв наблюдается везде, где используются ЦТ, среди представителей всех социальных групп. Для его преодоления в образовании требуется перейти от использования ЦТ на уровне «Замещения и Улучшения» по модели SAMR к использованию их на верхних уровнях этой модели – «Изменение и Трансформация». Для этого требуется существенно расширить спектр взаимодействий, которые доступны участникам образовательного процесса в системе «ученики – информационная среда – преподаватели».

Предложенные средства для описания взаимодействий в системе «ученики – информационная среда – преподаватели» позволяют оценить, в какой мере используемые в школе ЦТ расширяют пространство возможных учебных взаимодействий. Однако этот потенциал может остаться неиспользованным, если не изменяется традиционная организация учебного процесса и действующих норм работы школы. Эти

изменения происходят наиболее естественно при переходе школы к модели смешанного обучения, при последовательном движении к персонализированной организации образовательного процесса. Изменение формальных пространственно-временных границ образовательного процесса является одной из важных составляющих такого перехода.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Suppes P. The Uses of Computers in Education // *Scientific American*. – 1966 Sep. – Vol. 215, No. 3. – P. 206–220.
2. Применение ЭВМ в учебном процессе: сб. докл. науч.-техн. семинара / под общ. ред. А. И. Берга. – М.: Советское радио, 1969.
3. Dear B. *The Friendly Orange Glow: The Untold Story of the PLATO System and the Dawn of Cyber-culture*. – New York: Pantheon Books, 2017.
4. Hillis W. D. Aristotle (The Knowledge Web), 2004. – URL: <https://www.edge.org/conversation/aristotle-theknowledge-web> (дата обращения: 01.10.2017).
5. PISA (2015) Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA. – OECD Publishing, 2015. – URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (дата обращения: 01.10.2017).
6. Krutov V., Loginova O., Uvarov A. Improving Classroom Practices with International ITL Research in Russia // *Hawaii International Conference on Education, Conference Proceedings*. – Honolulu, HI, 2012. – URL: <http://www.hiceducation.org/EDU2012.pdf> (дата обращения: 01.10.2017).
7. Puentedura R. Resources to support the Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model, 2006. – URL: <http://www.schrockguide.net/samr.html> (дата обращения: 01.10.2017).
8. Тьюринг А. Может ли машина мыслить? – М.: Физматгиз, 1960.
9. Колomoец И. Учи без границ // *EdExpert*. – 2017. – № 1. – С. 26–29.
10. OECD. What schools for the future? – OECD, 2001.
11. Народное образование в СССР: Общеобразовательная школа: сб. док.: 1917–1973 гг. – М.: Педагогика, 1974. – С. 162–163.

12. Смешанное обучение: 6 моделей для применения в современной школе. – URL: <https://mob-edu.ru/blog/articles/smeshannoe-obuchenie-6-modelej-dlya-primeneniya-v-sovremennoj-shkole/> (дата обращения: 01.10.2017).
13. Fisher J., White J. Takeaways from the 2017 Blended and Personalized Learning Conference. – Oct. 2017. – URL: https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2017/10/From-maverick-to-mainstream_Christensen-Institute.pdf (дата обращения: 01.10.2017).
14. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // *Педагогика*. – 2003. – № 10. – С. 8–14.

REFERENCES

1. Suppes P. The Uses of Computers in Education. *Scientific American*. 1966 Sep., Vol. 215, No. 3, pp. 206–220.
2. Berg A. I. (ed.) *Primenenie EVM v uchebnom protsesse. Coll of report of scientific and technical seminar*. Moscow: Sovetskoe radio, 1969.
3. Dear B. *The Friendly Orange Glow: The Untold Story of the PLATO System and the Dawn of Cyber-culture*. New York: Pantheon Books, 2017.
4. Hillis W. D. Aristotle (The Knowledge Web), 2004. Available at: <https://www.edge.org/conversation/aristotle-theknowledge-web> (accessed: 01.10.2017).
5. PISA (2015) Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA. – OECD Publishing, 2015. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> (accessed: 01.10.2017).
6. Krutov V., Loginova O., Uvarov A. Improving Classroom Practices with International ITL Research in Russia. In: *Hawaii International Conference on Education, Conference Proceedings*. Honolulu, HI, 2012. Available at: <http://www.hiceducation.org/EDU2012.pdf> (accessed: 01.10.2017).
7. Puentedura R. Resources to support the Substitution Augmentation Modification Redefinition (SAMR) model, 2006. Available at: <http://www.schrockguide.net/samr.html> (accessed: 01.10.2017).
8. Turing A. *Mozhet li mashina myslit?* Moscow: Fizmatgiz, 1960. (in Russian)

9. Kolomoets I. Uchi bez granits. *EdExpert*. 2017, No. 1, pp. 26–29.
10. OECD. What schools for the future? OECD, 2001.
11. Narodnoe obrazovanie v SSSR: Obshcheobrazovatel'naya shkola: sb. dok.: 1917–1973 gg. Moscow: Pedagogika, 1974. Pp. 162–163.
12. Smeshannoe obuchenie: 6 modeley dlya primeneniya v sovremennoy shkole. Available at: <https://mob-edu.ru/blog/articles/smeshannoe-obuchenie-6-modelej-dlya-primeneniya-v-sovremennoj-shkole/> (accessed: 01.10.2017).
13. Fisher J., White J. *Takeaways from the 2017 Blended and Personalized Learning Conference*. Oct. 2017. Available at: https://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2017/10/From-maverick-to-mainstream_Christensen-Institute.pdf (accessed: 01.10.2017).
14. Bolotov V. A., Serikov V. V. Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatel'noy programme. *Pedagogika*. 2003, No. 10, pp. 8–14.

Уваров Александр Юрьевич, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Института образовательной информатики Федерального исследовательского центра «Информатика и Управление» РАН
e-mail: auvarov@mail.ru

Uvarov Aleksandr Yu., ScD in Education, chief researcher, Institute of Educational Informatics, Federal Research Centre "Informatics and Management", Russian Academy of Science
e-mail: auvarov@mail.ru

УДК 159.9.07

ББК 88.4

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ И ЕГО РОЛЬ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ СТУДЕНТОВ

Л. Н. Азарова, Т. М. Бычкова

Аннотация. В статье представлены результаты исследования взаимосвязи психологического здоровья и академической успешности студентов. Авторы предположили, что структура психологического здоровья может быть представлена тремя компонентами: компонент «Ценности», компонент «Отношения», компонент «Ресурсы». Данные эмпирического исследования показали, что наибольшая взаимосвязь с академической успешностью будет у компонента психологического здоровья «Ценности».

Ключевые слова: психологическое здоровье, структурные компоненты психологического здоровья, академическая успешность студентов, взаимосвязь академической успешности и психологического здоровья.

PSYCHOLOGICAL HEALTH AND ITS ROLE IN STUDENTS' ACADEMIC SUCCESS

L. N. Azarova, T. M. Bychkova

Abstract. The article presents the results of a study of the relationship between psychological health and academic success of students. The authors suggest that the structure of psychological health can be represented by three components: „Values”, „Relationship”, „Resources”. Empirical studies have shown that the greatest correlation with academic success will have a component of psychological health „Values.”

Keywords: psychological health, structural components of psychological health, students' academic success, relationship of academic success and psychological health.

Проблема исследования

В образовании понятие «психологическое здоровье» активно стало использоваться И. В. Дубровиной в связи с осмыслением содержательной сути психологической службы [1]. Высказанное ею предположение, что именно психологическое здоровье обучающихся должно быть целью деятельности практических психологов образования, было закреплено в соответствующих нормативно-правовых документах. Данный факт может рассматриваться как под-

тверждение значимой роли психологического здоровья в развитии личности, тем не менее необходимо отметить недостаточность исследований, раскрывающих взаимосвязи между психологическим здоровьем и различными аспектами личностного становления. Проблемой нашего исследования стало выявление взаимосвязи между психологическим здоровьем и академической успешностью в юношеском возрасте, основным содержанием которого является приобретение профессии. Мы

предположили, что структура психологического здоровья может быть представлена тремя компонентами: компонент «Ценности», компонент «Отношения», компонент «Ресурсы». Наибольшая взаимосвязь с академической успешностью будет у компонента психологического здоровья «Ценности».

Структура психологического здоровья

Психологическое здоровье является на сегодняшний день одним из значимых понятий психологии. Ему посвящены труды зарубежных и отечественных исследователей, это работы А. Маслоу, В. Франкла, В. А. Ананьева, И. В. Дубровиной, О. В. Хухлаевой, В. Э. Пахальян и многих других.

В работах И. В. Дубровиной показано различие между психическим и психологическим здоровьем. По ее мнению, «психическое здоровье» относится к отдельным психическим процессам и механизмам, тогда как «психологическое здоровье» имеет отношение к личности в целом и тесно связано с высшими проявлениями человеческого духа [2], «психологическое здоровье предполагает духовное становление личности, полноту и богатство ее внутреннего мира на основе полноценного и всестороннего психического развития» [3, с. 117]. При этом духовность рассматривается И. В. Дубровиной как особое эмоционально-нравственное состояние личности, ее ориентация на такие общечеловеческие ценности, как Истина, Красота, Добро, и их реализация в жизни.

Психологическое здоровье, по И. В. Дубровиной, составляют:

- психическое здоровье как результат полноценного психического развития и развития личности;
- осознание растущим человеком особенностей качеств своего психического и личностного развития;
- отношение к осознаваемым психическим и личностным особенностям и качествам;
- гуманистическая направленность личности и формирующегося мировоззрения [3, с. 122].

А. Маслоу не разделял понятия психического и психологического здоровья, в своих работах он писал о двух составляющих: стремление людей полностью реализовать свой потенциал и стремление к гуманистическим ценностям [4].

В. Франкл говорил о том, что в качестве залога жизнеспособности и психологического благополучия человека стоит воспринимать стремление к поиску и реализации смысла своей жизни [5].

О. В. Хухлаева полагала, что в качестве «ключевого» слова для описания психологического здоровья стоит выбрать слово «гармония» [6].

Баякина О. А. относит данное понятие к личности в целом и представляет его с позиции не застывшего образования, а процесса развития в направлении достижения человеком своей сущности и самоактуализации [7].

В. М. Крук рассматривал данное понятие в узком и широком смысле. С одной стороны, многоуровневое качество жизнедеятельности, главной характеристикой которого является адекватность психического развития, реагирования, ориентирования в проблемной ситуации. С другой же стороны, комплексное многоуровневое качество жизнедеятельности, которое выражено при помощи соответствия психофизического состояния и самочувствия, ориентирования и поведения уровню развития и его особенностям, психофизической усталости, истощенности, наличных адаптивно-компенсаторных, конституциональных возможностей психики в конкретной ситуации жизнедеятельности [8].

В. А. Ананьев выделял такие черты психологически здоровой личности, как: соматическое здоровье; развитие самоконтроля и усвоение реакций, адекватных различным ситуациям в жизни человека; умение разводить реальные и идеальные цели, границы между разными подструктурами «Я» – Я-желающим и Я-должествующим; умение регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм [9].

В описании В. И. Слободчикова психологическое здоровье представлено системой, включающей аксиологический, инструментальный и потребностно-мотивационный компоненты [10].

В работах Б. С. Братуся прописаны уровни и критерии психологического здоровья:

- восприятие другого человека как существа, которое олицетворяет бесконечные потенции рода «человек»;
- способность к децентрализации, самоотдаче и любви, как способу реализации этого отношения;

- характер жизнедеятельности преимущественно творческий;
- потребность в позитивной свободе;
- свободное проявление воли и умение самопроектировать будущее;
- вера в то, что намеченное осуществится;
- внутренняя ответственность перед собой и другими, прошлыми и будущими поколениями;
- стремление обрести общий сквозной смысл своего существования [11; 12].

И. А. Тухватуллина в процессе обобщения модели психологического здоровья включила в нее аксиологический, инструментально-технологический, потребностно-мотивационный, развивающий и социально-культурный компоненты [13].

Описывая психологическое здоровье личности, большинство авторов ставят на первое место изучение факторов, оказывающих влияние на формирование здоровья и черты здоровой личности, которые являются обобщающими критериями для оценки здоровья личности.

В результате проведенного теоретического анализа мы определили психологическое здоровье как здоровье личности, в основе которого лежит гармония, представляющая собой баланс между внутренними процессами, адаптационными возможностями и взаимодействием с окружающей средой. В качестве основных характеристик психологического здоровья были выделены следующие:

- стремление к самопознанию, ценность «Я»;
- владение рефлексией;
- внутренняя согласованность, гармония;
- потребность в саморазвитии;
- стремление к самовыражению, к актуализации своих личностных потенциалов, творчество;
- умение регулировать свои поступки и поведение в границах социальных норм;
- отношение к другому человеку как самоценности;
- оптимальная внешняя сбалансированность личности с окружающими социальными условиями, микро- и макросоциальной средой;
- эффективная адаптация;
- отсутствие выраженных психических заболеваний;
- соматическое здоровье.

Систематизация характеристик психологического здоровья позволила выделить струк-

турные компоненты психологического здоровья.

Компонент «Ценности». В данный компонент мы относим формирование Я-концепции личности, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной ценности. Сформированность осознанного планирования своей деятельности. Саморазвитие, творческое самовыражение.

Компонент «Отношения». Данный компонент включает в себя построение взаимоотношений с социумом, потребность быть полезным другим, принятие ценности личности как таковой. Сформированность таких черт характера, как доброта, понимание, уважение, стремление помочь, терпимость к индивидуальным и типологическим особенностям людей. А также сформированность и трансляция общечеловеческих ценностей.

Компонент «Ресурсы». К данному компоненту психологического здоровья мы относим адаптивные возможности психики и организма к изменениям как внутренних факторов, так и окружающей среды.

При этом ресурсы являются основой для формирования ценностей и отношений, а о психологическом здоровье можно говорить только тогда, когда сформированы все три компонента.

Организация исследования

Исследование проводилось на базе ГАОУ ВО МГПУ, Институт среднего профессионального образования им. К. Д. Ушинского, Экономический колледж. В исследовании приняли участие 76 человек: 16 юношей и 60 девушек в возрасте от 16 до 20 лет. Средний возраст выборки – 18 лет.

Для исследования характеристик психологического здоровья были использованы следующие методики: тест «Интегративный тест тревожности» (методика создана кандидатом психологических наук А. П. Бизюком, доктором медицинских наук, профессором Л. И. Вассерманом и кандидатом медицинских наук Б. В. Иовлевым в НИПНИ им. Бехтерева) [14]; методика «Индивидуальная модель психологического здоровья» (ИМПЗ) (автор – А. В. Козлов) [15]; комплекс «Здоровье-Экспресс» (ТУ 9442-033-17635079-2009, регистрационное удостоверение №ФСР 2010/07742, сертификат соответствия ГОСТ Р, санитарно-эпидемиологическое заключение).

В таблице выбранные методики представлены в соответствии с компонентами психологического здоровья.

Для исследования академической успешности использовались следующие методики: методика «Шкала академической мотивации» (разработан Т. О. Гордеевой, О. А. Сычевым и Е. Н. Осиним на основе Шкалы академической мотивации Р. Валлеранда с соавторами) [16]; опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССП) (создан в Психологическом институте РАО в лаборатории психологии саморегуляции под заведованием В. И. Моросановой в 1988 г.) [17].

Анализ данных проводился с помощью компьютерной обработки результатов в программе Excel, IBM SPSS Statistics 22. Взаимосвязи между компонентами психологического здоровья и академической успешностью выявлялись с помощью непараметрического r -коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Результаты и выводы

Взаимосвязь между характеристиками психологического здоровья и данными шкалы академической мотивации:

- взаимосвязь между интеллектуальным вектором и академической успеваемостью ($r = ,335^{**}$ при $p < 0,01$);

- положительная взаимосвязь шкалы «Стратегический вектор» с познавательной мотивацией ($r = ,279^*$ при $p < 0,05$) и мотивацией саморазвития ($r = ,234^*$ при $p < 0,05$), а также шкалами «Моделирование» ($r = ,266^*$ при $p < 0,05$), «Оценивание результатов» ($r = ,341^{**}$ при $p < 0,01$), «Гибкость» ($r = ,292^*$ при $p < 0,05$), и общим уровнем саморегуляции ($r = ,280^*$ при $p < 0,05$);

- прямая взаимосвязь между шкалой «Творческий вектор» и познавательной мотивацией ($r = ,338^{**}$ при $p < 0,01$), мотивацией достижения ($r = ,286^*$ при $p < 0,05$) и мотивацией саморазвития ($r = ,320^{**}$ при $p < 0,01$), а также шкалой «Оценивание результатов» ($r = ,335^{**}$ при $p < 0,01$);

- положительная взаимосвязь шкалы «Интеллектуальный вектор» и познавательной мотивации ($r = ,484^{**}$ при $p < 0,01$), мотивации достижения ($r = ,523^{**}$ при $p < 0,01$), мотивации саморазвития ($r = ,468^{**}$ при $p < 0,01$) и отрицательная взаимосвязь с интроецированной мотивацией ($r = -,243^*$ при $p < 0,05$) с экстернальной мотивацией ($r = -,395^{**}$ при $p < 0,01$), а также положи-

Таблица

Соответствие диагностических методик компонентам психологического здоровья

Компоненты психологического здоровья	Характеристики компонента	Диагностические методики
Ценности	Сформированность Я-концепции личности, самоуважение, принятие себя, ощущение собственной ценности	Шкала «Я-вектор» (ИМПЗ)
	Сформированность осознанного планирования своей деятельности	Шкала «Стратегический вектор» (ИМПЗ)
	Творческое самовыражение	Шкала «Творческий вектор» (ИМПЗ)
	Саморазвитие	Шкала «Интеллектуальный вектор» (ИМПЗ)
Отношения	Взаимоотношения с социумом, потребность быть полезным другим	Шкала «Просоциальный вектор» (ИМПЗ)
	Сформированность и трансляция моральных ценностей и традиций	Шкала «Духовный вектор» (ИМПЗ) Шкала «Семейный вектор» (ИМПЗ)
	Сформированность таких черт характера, как доброта, понимание, уважение, стремление помочь, терпимость к индивидуальным и типологическим особенностям людей	Шкала «Гуманистический вектор» (ИМПЗ)
Ресурсы	Адаптивные возможности психики и организма к изменениям внутренних факторов	Личностная тревожность (ИТТ) Стресс-индекс ОАС
	Адаптивные возможности психики и организма к изменениям окружающей среды	Ситуативная тревога (ИТТ) Стресс-индекс ОАС

тельная взаимосвязь со шкалами «Оценивание результатов» ($r = ,294^*$ при $p < 0,05$), «Гибкость» ($r = ,295^*$ при $p < 0,05$) и общем уровнем саморегуляции поведения ($r = ,301^*$ при $p < 0,05$).

Прямая взаимосвязь между интеллектуальными способностями индивида и академической успеваемостью вполне ожидаема. Однако не стоит забывать, что проявление интеллектуальных способностей в деятельности в значительной мере зависит от индивидуально-типологических особенностей человека.

Рассматривая полученные данные, можно сделать вывод, что сформированность осознанного планирования своей деятельности сопровождается такими характеристиками, как сформированность представлений о внешних и внутренних значимых условиях, адекватность оценки себя, результатов своего поведения и деятельности, а также способность к адаптации при изменившихся внешних и внутренних условиях. Постановка целей и стремление к их выполнению возможна при высоком уровне саморегуляции. Мотивация саморазвития и познавательная мотивация сопровождают такую характеристику психологического здоровья, как стратегическое планирование.

Творческая направленность личности согласована со стремлением узнавать новое, понять изучаемый предмет, связана с переживанием интереса и удовольствием в процессе познания, а также со стремлением к развитию своих способностей, своего потенциала в рамках учебной деятельности, достижению ощущения мастерства и компетентности. Люди, заинтересованные в творческом самовыражении, склонны к оцениванию результатов своей деятельности.

Интеллектуальное развитие индивида сопровождается высоким уровнем внутренней мотивации. Необходимость вынужденной учебной деятельности, следования требованиям, диктуемым социумом, сопровождается низким интеллектуальным вектором. Данная корреляция свидетельствует о том, что внешнее давление, не принимаемое индивидом, отрицательно сказывается на его психологическом здоровье. Способность к овладению и пользованию различными типами мышления, умение подвергать самостоятельному анализу события и явления действительности, делать самостоятельные вы-

воды и обобщения невозможна без способности адекватно оценить себя, свое поведение и деятельность. Для того чтобы в полной мере раскрывался интеллектуальный потенциал личности, она должна обладать определенной гибкостью, способностью принимать изменяющиеся внутренние и внешние факторы.

Взаимосвязь между характеристиками компонента «Отношения» и академической успешностью:

- положительная взаимосвязь между шкалой «Просоциальный вектор» и познавательной мотивацией ($r = ,330^{**}$ при $p < 0,01$), мотивацией достижения ($r = ,318^{**}$ при $p < 0,01$), мотивацией саморазвития ($r = ,328^{**}$ при $p < 0,01$), мотивацией самоуважения ($r = ,414^{**}$ при $p < 0,01$) и интроецированной мотивацией ($r = ,246^*$ при $p < 0,05$), а также шкалой «Гибкость» ($r = ,426^{**}$ при $p < 0,01$);

- положительная взаимосвязь шкалы «Духовный вектор» и мотивации самоуважения ($r = ,301^{**}$ при $p < 0,01$), а также шкалами «Планирование» ($r = ,273^*$ при $p < 0,05$), «Программирование» ($r = ,349^{**}$ при $p < 0,01$), «Оценивание результатов» ($r = ,289^*$ при $p < 0,05$) и общим уровнем саморегуляции ($r = ,395^{**}$ при $p < 0,01$).

Высокая потребность быть полезным, необходимость сотрудничества, бескорыстная помощь взаимосвязана с высоким уровнем внутренней мотивации (познания, достижения, саморазвития), что говорит об осознанности поступков и сформированности личности, а также взаимосвязана с мотивацией самоуважения и интроецированной мотивацией, что в свою очередь свидетельствует о чувстве долга перед обществом и собственной значимости при необходимости больше отдавать социуму, нежели брать. Взаимозависимыми являются также такие характеристики, как просоциальная направленность личности и способность к адаптации при изменяющихся внешних и внутренних факторах.

Самоуважение предстает как фактор личностной зрелости, связывающий духовные ценности и стремление быть полезным обществу.

Духовная направленность личности тесно взаимосвязана с саморегуляцией. Транслируя духовные ценности, человек должен осознанно подойти к их выбору, понимать, что и зачем он делает, нести ответственность за результат своей деятельности. Духовность сама по себе является признаком зрелости личности, вы-

шедшей за пределы своих узких интересов и преходящих ценностей (Д. А. Леонтьев).

Взаимосвязь между характеристиками компонента «Ресурсы» психологического здоровья и академической успешностью:

- отрицательная взаимосвязь между шкалой «Моделирование» и уровнем ситуативной тревоги ($r = -0,313^{**}$ при $p < 0,01$) и личностной тревожности ($r = -0,351^{**}$ при $p < 0,01$).

Сниженный уровень тревожности личностного и ситуативного характера присущ респондентам, которые способны выделять значимые условия достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, что проявляется в адекватности программ действий планам деятельности, соответствии получаемых результатов принятым целям.

Заключение

1. Психологическое здоровье – это здоровье личности, в основе которого лежит гармония, представляющая собой баланс между внутренними процессами, взаимодействием с окружающей средой и адаптационными возможностями.

2. Структура психологического здоровья может быть представлена следующими компонентами: компонент «Ценности», компонент «Отношения», компонент «Ресурсы».

3. Все характеристики академической успешности связаны с тем или иным компонентом психологического здоровья:

- компонент «Ценности» психологического здоровья наиболее взаимосвязан с познавательной мотивацией и мотивацией саморазвития;

- компонент «Отношения» психологического здоровья наиболее взаимосвязан с самоуважением;

- компонент «Ресурсы» психологического здоровья наиболее взаимосвязан со сформированностью представлений о внешних и внутренних значимых условиях;

- наиболее взаимосвязанными являются компонент «Ценности» психологического здоровья и академическая успешность, что свидетельствует о взаимном положительном влиянии внутренних характеристик личности и успешности, самореализации личности.

4. Выявленные показатели взаимосвязи психологического здоровья и академической успешности, специфические для юношеского

возраста, позволяют адекватно и адресно выстраивать психолого-педагогическую помощь и поддержку юношам и девушкам в образовательном процессе.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Руководство практического психолога: Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / под ред. И. В. Дубровиной. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 160 с.
2. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. – СПб.: ТЦ «Сфера», 2004. – 592 с.
3. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. – М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2014. – 464 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Евразия, 1999. – 365 с.
5. Франкл В. Воля к смыслу. – М.: Апрель-Пресс: ЭКСМО-Пресс, 2000. – 368 с.
6. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 103 с.
7. Баякина О. А. Соотношение понятий психического и психологического здоровья личности // Изв. Самарского научного центра РАН. – 2009. – № 4-5 – С. 1195–1200.
8. Крук В. М. Психогигиена и психотерапия. – М., 1993. – 125 с.
9. Ананьев В. А. Введение в психологию здоровья. – СПб.: БПА., 1998. – 148 с.
10. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. – М.: Школьная пресса, 2000. – 432 с.
11. Братусь Б. С. К изучению смысловой сферы личности // Вестн. Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – № 2. – С. 46–56.
12. Братусь Б. С. К проблеме человека в психологии // Вопросы психологии. – 1997. – № 5. – С. 3–19.
13. Тухватуллина И. А. Анализ психологических программ, технологий, комплексов занятий по проблеме сохранения и укрепления психологического здоровья дошкольников // Науч. тр. SWorld. – Иваново: Научный мир, 2008. – Т. 13, № 3. – С. 44–50.

14. Интегративный тест тревожности. – URL: http://psylab.info/Интегративный_тест_тревожности (дата обращения: 09.09.2016).
15. Козлов А. В. Методика диагностики психологического здоровья // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 6 (12). – С. 110–117.
16. Шкала академической мотивации. – URL: http://psylab.info/Шкала_академической_мотивации (дата обращения: 05.09.2016).
17. Моросанова В. И. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. – 2000. № 2. – С. 118–127.
8. Kruk V. M. *Psikhogigiena i psikhoterapiya*. Moscow, 1993. 125 p.
9. Ananiev V. A. *Vvedenie v psikhologiyu zdorovya*. St. Petersburg: BPA., 1998. 148 p.
10. Slobodchikov V. I. *Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: Razvitie subyektivnoy realnosti v ontogeneze: ucheb. posobie dlya vuzov*. Moscow: Shkolnaya pressa, 2000. 432 p.
11. Bratus B. S. K izucheniyu smyslovoy sfery lichnosti. *Vestn. Moskovskogo un-ta. Ser. 14. Psikhologiya*. No. 2, pp. 46–56.
12. Bratus B. S. K probleme cheloveka v psikhologii. *Voprosy psikhologii*. 1997, No. 5, pp. 3–19.
13. Tukhvatullina I. A. Analiz psikhologicheskikh programm, tekhnologiy, kompleksov zanyatiy po probleme sokhraneniya i ukrepleniya psikhologicheskogo zdorovya doshkolnikov. *Nauch. tr. SWorld*. Ivanovo: Nauch. mir, 2008. Vol. 13, No. 3, pp. 44–50.
14. Integrativnyy test trevozhnosti. *Available at: http://psylab.info/Integrativnyy_test_trevozhnosti* (accessed: 09.09.2016).
15. Kozlov A. V. Metodika diagnostiki psikhologicheskogo zdorovyya. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2014, No. 6 (12), pp. 110–117.
16. Shkala akademicheskoy motivatsii. *Available at: http://psylab.info/Shkala_akademicheskoy_motivatsii* (accessed: 05.09.2016).
17. Morosanova V. I. Stilevaya samoregulyatsiya povedeniya cheloveka. *Voprosy psikhologii*. 2000, No. 2, pp. 118–127.

REFERENCES

1. Dubrovina I. V. (ed.) *Rukovodstvo prakticheskogo psikhologa: Psikhicheskoe zdorovye detey i podrostkov v kontekste psikhologicheskoy sluzhby*. Moscow: Izd. tsentr “Akademiya”, 2000. 160 p.
2. Dubrovina I. V. (ed.) *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya*. St. Petersburg: TTs “Sfera”, 2004. 592 p.
3. Dubrovina I. V. *Prakticheskaya psikhologiya v labirintakh sovremennogo obrazovaniya*. Moscow: NOU VPO “MPSU”, 2014. 464 p.
4. Maslou A. *Motivatsiya i lichnost*. St. Petersburg: Evraziya, 1999. 365 p.
5. Frankl V. *Volya k smyslu*. Moscow: Aprel-Press: EKSMO-Press, 2000. 368 p.
6. Khukhlaeva O. V. *Osnovy psikhologicheskogo konsultirovaniya i psikhologicheskoy korrektsii*. Moscow: Izd. tsentr “Akademiya”, 2008. 103 p.
7. Bayakina O. A. Sootnoshenie ponyatiy psikhicheskogo i psikhologicheskogo zdorovya lichnosti. *Izv. Samarskogo nauch. tsentra RAN*. 2009, No. 4–5, pp. 1195–1200.

Азарова Людмила Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент департамента психологии Института педагогики и психологии Московского городского педагогического университета
e-mail: azarovaldml@gmail.com

Azarova Luydmila N., PhD in Education, associate Professor, Psychology Department, Moscow City University
e-mail: azarovaldml@gmail.com

Бычкова Татьяна Михайловна, преподаватель Института делового администрирования Московского городского педагогического университета
e-mail: mitina_@mail.ru

Bychkova Tatyana M., lecturer, Institute of business administration, Moscow City University
e-mail: mitina_@mail.ru

УДК 378
ББК 74.58

«МУЗЫКАЛЬНЫЙ КАЛЕЙДОСКОП» В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ

Ван Вэньцзяо

Аннотация. В статье представлена программа опытного обучения терминологии в области музыки «Музыкальный калейдоскоп». Она предназначена китайским студентам-русистам для успешного усвоения музыкальной терминологии, более глубокого ее понимания. Предложенная в контексте программы система упражнений облегчает усвоение языковых конструкций в учебных заданиях, повышает интерес к русскому языку как учебному предмету, стимулирует развитие коммуникативной компетенции, помогает студентам в изучении языка специальности.

Ключевые слова: «Музыкальный калейдоскоп», музыкальная терминология, система упражнений, коммуникативная компетенция, язык специальности, русский язык как иностранный.

MUSICAL KALEIDOSCOPE IN THE TEACHING OF CHINESE STUDENTS – RUSSIAN LEARNERS

Wang Wenjiao

Abstract. The article introduces the program “Musical kaleidoscope, that aims at successful mastering of musical terminology and deeply understanding them for Chinese students – Russian learners. This system of exercises facilitates the understanding of language constructions in process of doing exercises, increases interest in Russian language, stimulates the development of communicative competence and helps students in learning the language of profession.

Keywords: “Musical kaleidoscope”, musical terminology, exercises system, communicative competence, language of profession, Russian as a foreign language.

Количество китайских учащихся, изучающих в России музыкальное искусство, неуклонно растет с каждым годом. Китайским студентам-русистам музыкального профиля важно в короткие сроки овладеть языком специальности. Вместе с тем музыкальная терминология достаточно трудна для усвоения, она требует от педагога пристального внимания и особой организации обучения.

Результаты констатирующего опроса, проведенного нами в группах китайских студентов-русистов музыкального профиля (200 человек), показывают: больше половины респондентов (54%, 108 человек) считают, что в изучении музыки самое трудное – запоминание большого количества сложных для студентов музыкальных терминов для последующего использования в речи, и главные объективные причины затруднений – это недостаточный словарный за-

пас в области музыкальной терминологии, слабое владение научным стилем и в целом невысокий уровень владения русским языком.

Наличие терминологии – это отличительный признак научного стиля. Терминам свойственны такие характеристики, как точность, однозначность, непротиворечивость, когнитивная насыщенность, номинативная функция и т. д. Научный стиль реализуется в монографиях, диссертациях, справочно-энциклопедической литературе, в материалах лекций, в статьях, аннотациях, учебниках, методических пособиях, рефератах, научных обзорах и т. д. Музыкальная терминология – это большая тематическая группа слов, в основе которой лежит значимая профессиональная лексика. В состав музыкальной терминологии входят лексемы, отражающие жанры и направления в музыкальном искусстве, средства музыкальной выразительности, наимено-

вание музыкальных инструментов, а также названия тембров голоса, различных видов музыкальных коллективов и др.

Подчеркнем, что музыкальные термины как важный аспект терминоведения обладают особенными, глубинными признаками. Музыкальная терминология вообще не является чем-то неизменным: ее состав динамичен, он находится в движении, «подвергается различным изменениям, связанным с изменениями как в самой музыке, так и в окружающем нас мире» [1, с. 71]. Освоить принципы формирования и понять содержание терминологии в области музыкального искусства можно через систему упражнений.

Музыкальный термин понимается нами как узкоспециальное понятие в музыке, так как терминология искусства, литературы, истории таковы, что при их изучении обычно нельзя провести границу между термином и нетермином. Вслед за Н. Б. Кузьминой заметим, что термины в области музыкального искусства – это функциональная субстанция, а не структурная.

Прежде всего термин выполняет номинативную (назывную) функцию, среди музыкальных терминов большое количество составляют имена существительные. Но к терминам относятся не только имена существительных, но и некоторые глаголы, имена прилагательные, наречия и др. Лексикограф О. С. Ахманова иллюстрирует эту мысль примером: «"Аллегро" – это быстрый темп речи» [2, с. 55], то есть в области терминологии возможна субстантивация, переход наречия в существительное.

Другим свойством лексики этой тематической группы является наличие большого количества заимствованных слов, так как музыкальное искусство интернационально. Подтвердим эту мысль словами Н. Г. Ткаченко: «Природная музыкальность и любознательность русского народа, живость восприятия и быстрота ума, установление контактов со странами Западной Европы способствовали большому притоку иностранных слов в русскую музыкальную терминологию» [1, с. 75]. Значительное количество слов из музыкальной классической терминологии в современном русском языке заимствовано из трех языков: итальянского, французского, немецкого. Кроме слов-синонимов, в музыкальной терминологии встречаются варианты формы одного термина: арпеджионе – ар-

педжоне, буфф – буффо, гадулка – гудулка и т. п., эта лексическая вариативность может вызвать затруднение у китайских студентов.

В процессе развития музыкальной терминологии проявилась другая ее особенность: она заключается в том, что каждое направление в музыке имеет свое национальное наименование. Например, в китайской народной музыке часто подчеркиваются «взаимопроникающие звукоряды» – инь 阴 (минорный) и янь 阳 (мажорный); в среде афроамериканцев – исполнителей джазовой музыки родились такие лексические единицы, как *swing* – стиль джазовой музыки, *licorice stick* – кларнет, *slush pump* – тромбон, *blowing* – игра на любом музыкальном инструменте, *ragtime* или *rag* – тип синкопированной музыки, *blues* – блюз, *gutbucket* и *barrelhouse* – ранние стили джазовой музыки, *fake* – импровизация и т. д.

Для успешного обучения китайских студентов-русистов музыкальной терминологии мы предлагаем многомерную систему упражнений, входящую в программу обучения «Музыкальный калейдоскоп». С опорой на толковый словарь русского языка поясним значение слова «калейдоскоп»: «Оптический прибор, трубка с зеркальными пластинками и цветными стеклышками, при поворачивании складывающимися в разнообразные узоры» [3]. В контексте программы обучения музыкальной терминологии китайских студентов «Музыкальный калейдоскоп» мы предлагаем комплекс упражнений в соответствии с постулатами системно-структурного принципа. Упражнения в этой программе представлены по уровням языка, а также с учетом уровневой дифференциации (низкий уровень трудности – средний уровень трудности – высокий уровень трудности).

Данная программа обучения является национально ориентированной, она создана с учетом этнопсихологических особенностей китайских студентов. Большинство исследователей верно отмечает, что образование в Китае базируется на конфуцианских принципах коллективистского общества [4], например, на таких идеях, как «уважать наставника и ценить его идеи», «уважение к учителям и важность образования», «трудолюбие будет вознаграждено небесами» и «отсутствие таланта можно компенсировать старанием». Эти афоризмы

глубоко вошли в сознание китайских студентов. Поэтому предложенный нами комплекс упражнений, реализованный под руководством преподавателя РКИ, действительно способен помочь китайским студентам усвоить музыкальные термины.

Е. Ю. Кошелева, И. Я. Пак и Э. Чернобыльски в совместной статье отмечают ряд этнопсихологических особенностей китайских студентов:

1) уверенность в том, что усердием можно компенсировать недостаток способностей;

2) отношение к учителю как к образцу для подражания;

3) трудолюбие в учебе считается моральным долгом каждого учащегося не только перед собой, но и перед своей семьей [5, с. 34]. По мнению Т. М. Балыхиной и Чжао Юйцзян [6], большинство китайцев обладают некоммуникативным стилем изучения иностранных языков, они легко выполняют подстановочные упражнения, но с трудом овладевают речевыми навыками, с трудом преодолевают психологический барьер в процессе коммуникации [6, с. 18], и с этим наблюдением нельзя не согласиться, поэтому в разработке упражнений нужно обращать больше внимания на развитие коммуникативной компетенции китайских студентов.

Программа «Музыкальной калейдоскоп» состоит из шести частей, тематических модулей, каждый из которых включает: фонетические упражнения; словообразовательные упражнения; лексические упражнения; грамматические упражнения.

Данная программа «Музыкальный калейдоскоп» рассчитана на 72 часа, в том числе на 36 часов для аудиторных занятий и 36 часов для внеаудиторной работы. Мы реализуем программу в первом семестре второго курса, ориентируясь на уровень студентов В1–В2.

Исследователь Н. Г. Ткаченко выявил большое количество фонетических вариантов в музыкальной терминологии на первом этапе ее формирования [1, с. 72], и этим особенностям, на наш взгляд, необходимо уделить особое внимание: работу с музыкальными терминами полезно начинать с **фонетических упражнений**. Китайские студенты часто допускают ошибки в произношении и ударении русских слов. Кроме того, звонкие и глухие согласные для них также трудноразличимы, например,

точка – дочка, год – кот, глаз – класс. Для предупреждения подобных ошибок мы рекомендуем студентам выполнить ряд упражнений:

1. Правильно вслед за преподавателем прочитайте музыкальные термины.

Мажор, минор, диез, бемоль, дуэт, трио, квартет, пюпитр, симфония, соната, романс, увертюра, тональность, сюита, партитура, нота, реприза, диапазон, прелюдия, гамма.

2. Расставьте в словах ударение.

Фраза, интервал, регистр, мотив, фраза, фермата, джаз, этюд, виолончель, диссонанс, пьеса, секвенция, политональность, экспромт, настройка, аранжировка, вокализ, соната, пауза, ноктюрн, рефрен.

3. Расположите музыкальные термины в алфавитном порядке.

Скрипка, виолончель, контрабас, гитара, флейта, пикколо, кларнет, гобой, саксофон, труба, корнет, тромбон, валторна, туба, пиано, орган, аккордеон, синтезатор, литавры, ксилофон, барабан, треугольник, бубен, кастаньеты, гонг, маракасы, тарелки.

4. Выберите правильную букву из двух предложенных.

Клаве...ин (з–с), син...езатор (д–т), ...ала-
лайка (п–б), ...агот (в–ф), скри...ка (б–п), ма...ор
(ж–ш), роман... (с–з).

Данные упражнения обращают особое внимание студентов на ошибки, вызванные неразличением звонкого и глухого согласного, поскольку китайские студенты часто допускают подобные ошибки. Об этом пишут В. Д. Янченко и Цзи Мин: «Среди фонетических затруднений правомерно назвать такую типичную ошибку, как неразличение звонких и глухих согласных [б] – [п], [в] – [ф], [г] – [к], [д] – [т], [з] – [с], [ж] – [ш], что приводит не только к произносительным, но также к смысловым и фактическим ошибкам» [7]. В процессе выполнения фонетических упражнений китайские студенты смогут прочно запомнить музыкальные термины.

С возникновением новых понятий в области музыкального искусства появляется необходимость во введении новых терминов. Для этой цели могут быть использованы все имеющиеся в русском языке способы словообразования [1, с. 75].

Словообразовательные упражнения полезны для развития умений и навыков узна-

вать, понимать, конструировать новые слова. Такие упражнения помогают студенту самому активно образовывать слова-термины. Это полезное умение важно сформировать у студентов в ходе изучения музыкальной терминологии. Например:

1. Образуйте слова определенной тематической группы по образцу (по данной схеме «барабан-барабанщик»): пианино – _____, труба – _____, виолончель – _____, орган – _____, ксилофон – _____, баян – _____.

2. Образуйте слова по данному образцу ((_____) баянист): (_____) саксофонист, (_____) скрипач, (_____) альтист, (_____) валторнист, (_____) органист, (_____) аккордеонист.

3. От данных существительных образуйте прилагательные с помощью заданной морфемы: музыка – _____, вокал – _____, балет – _____, тон – _____, печаль – _____, композитор – _____.

4. От данных глаголов образуйте соответствующие существительные с помощью определенной морфемы: исполнять – _____, оркестрировать – _____, импровизировать – _____, транспонировать – _____, дирижировать – _____, вокализировать – _____, танцевать – _____, слушать – _____.

5. По образцу образуйте от данных слов как можно больше однокоренных слов.

(Образец: музыка – музыкант – музыковедение – музыкальный – музицировать.)

Песня, танец, вокал, дирижер, бас.

Подобные словообразовательные упражнения помогают формировать у китайских студентов интерес к звучащему слову, развивают самоконтроль, способствуют поиску единственно верного слова среди вариантов словообразовательных моделей.

Лексические упражнения предлагаются студентам с постепенным усложнением, по прин-

ципу «от простого к сложному». Комплекс лексических упражнений включает в себя следующие задания (предполагаемые ответы даны в скобках).

1. По данному толкованию определите конкретный музыкальный термин:

- мужской певческий голос, самый низкий по звучанию (бас);
- самый популярный бальный танец по размеру 3/4, по-немецки *valzen* (вальс);
- многочастное произведение для хора, солистов и оркестра, исполняемое во время службы в католической церкви (месса);
- жанр инструментальных произведений, сочиненных в свободной форме (фантазия);
- небольшая ария свободного построения с мелодией напевно-декламационного или лирического песенного характера (ариозо).

2. Подберите к данным словам синонимы (предполагаемые ответы даны в скобках).

Исполнять – (играть), оглушительно – (слишком громко), безымянный – (неизвестный), оркестр – (ансамбль), пианино – (фортепиано).

3. Подберите антонимы к данным словам (предполагаемые ответы даны в скобках).

Быстрый – (медленный), бесполезный – (ценный), длинный – (короткий), строгий – (свободный), низкий – (высокий), бас – (тенор), сопрано – (контральто).

4. Расположите названия музыкальных инструментов в таблице по тематическому признаку.

Скрипка, виола, виолончель, контрабас, электрический бас, арфа, гитара, электрическая гитара, флейта, пикколо, кларнет, гобой, английский рожок, фагот, саксофон, труба, корнет, тромбон, валторна, пианино, орган, аккордеон, синтезатор, литавры, ксилофон, маленький барабан, большой барабан, треугольник, бубен, кастаньеты, гонг, маракасы, тарелки.

Таблица

Классы музыкальных инструментов

Струнные	Духовые	Клавишные	Ударные

Грамматические упражнения имеют своей целью осознание и усвоение китайскими студентами особенностей системы частей речи в русском языке. Вместе с тем, по словам Л. В. Щербы, грамматика учит говорить. При изучении системы частей речи китайским студентам будут полезны разнообразные виды практических упражнений, которые способствуют формированию коммуникативной компетенции.

1. Объедините отдельные слова в определенные группы по частям речи:

- болезни, уха, Бетховен, не, мочь, сочинять, из-за.

- Бетховен, знаменитая, «Девятая симфония», создать.

- Шопен, изучать, теория музыки, класс, композитор, Юзеф Эльснер, начать.

- Йозеф Гайдн, Англия, Франция, Россия, становиться, известный.

- Рахманинов, хотеть, закончить, величайшее произведение, «Симфонические танцы».

2. Определите грамматическое значение данных слов-терминов: склонение, падеж, время, лицо, число, для того чтобы осознанно и безошибочно употреблять эти слова в устной и письменной речи.

- В 1802–1812 годах Бетховен создал знаменитую Девятую симфонию.

- В 1823 году Шопен начал изучать теорию музыки.

- Я знаю, что ты играешь в симфоническом оркестре академии.

- Я приеду в академию со своей скрипкой.

- Завтра мы будем обсуждать творчество Д. Д. Шостаковича и его знаменитое произведение «Седьмая Симфония».

3. Дополните предложения подходящими по смыслу глаголами:

- Я _____ на гитаре с 7 лет.

- Сестра _____ арию Ленского.

- Учитель музыки _____ отстающему ученику.

- Композитор _____ пьесу.

- Дирижер _____ симфоническим оркестром.

- Хореографическая группа _____ танец.

Для справки: играю, слушает (изучают), помогает (преподает или объясняет), сочиняет, руководит, исполняет.

Вместе с тем грамматические упражнения помогают китайским студентам разобраться в структуре словосочетаний и предложений, сознательно составлять словосочетания и предложения, включающие музыкальные термины. Китайские студенты часто допускают ошибки в составлении предложения на русском языке даже при наличии определенного словарного запаса. Причины этих ошибок заключаются в том, что китайские студенты не умеют мыслить так, как русские, являющиеся носителями языка. И поэтому эти упражнения очень актуальны для китайских студентов-русистов. Система грамматических упражнений включает:

1. Вопросно-ответные упражнения:

- Можете ли вы по-русски точно назвать три струнных инструмента / клавишных инструмента / духовых инструмента / ударных инструмента?

- Можете ли вы назвать по-русски трех великих композиторов и их самые известные произведения?

- Можете ли вы назвать по-русски пять музыкальных жанров?

- Можете ли вы назвать по-русски основных направления в музыке (например, поп-музыка)?

2. Трансформационные упражнения (видоизменение данных предложений путем замены основной лексической структуры по образцу):

- Данное произведение сочетает ... (что с чем?) (элемент ритм-энд-блюз, элемент музыки «кантри»)

- относится к чему (фортепиано, инструмент европейской музыки)

- состоит из кого-чего (академическое пение, классические стихотворения, красивая музыка)

- используется для чего (туба, удвоение мелодии других инструментов)

- называется чем (звуковой объем голоса, вокальный диапазон)

3. Составьте словосочетания с предложенными словами:

аккорд, ансамбль, импровизация, интонация, концертмейстер, октава, полифония, рефрен, ритм, сольфеджио, тембр, хор.

4. Составьте распространенные предложения с данными словосочетаниями:

школа современного танца, концерт мастеров искусств, сыграть на рояле, поступить в консерваторию, включить вокальный номер в программу концерта, учить игре на кларнете, окончить музыкальную школу по классу скрипки.

С учетом принципов текстоориентированного подхода особого внимания заслуживает работа с учебным текстом. **Текстовые упражнения** обладают существенным преимуществом: учебный текст, содержащий музыкальные термины, помогает китайским студентам глубже понять значение изучаемой темы. И в то же время текстовый материал расширяет границы применения полученных студентами знаний о музыке. Текстовые упражнения дают возможность китайским студентам познакомиться с лексическими единицами и употребить их на практике в конкретной ситуации, дают установку на практикоориентированность. Приведем примеры:

1. Определите тему данного текста, озаглавьте его.

Рождению нового камерного жанра соопустовала встреча Гайдна с меценатом Карлом Фюрнбергом, чья поддержка способствовала его творческому подъему и появлению первых струнных квартетов. В поисках нужной формы Гайдн написал шестнадцать квартетов, и вот, наконец, с семнадцатого прочно установилась четырехчастность. И эта форма в дальнейшем останется неизменной канвой для его художественных фантазий, но при абсолютном равновесии между четырьмя инструментами [8, с. 119].

2. Найдите в тексте музыкальные термины и объясните их значение.

Что такое хор?

Хор – это певческий коллектив, исполняющий преимущественно многоголосную музыку с инструментальным сопровождением. По составу исполнителей различают однородные хоры – мужские или женские, смешанные, включающие мужские или жен-

ские голоса, а также детские хоры. Однородные хоры встречаются в операх. В музыкальной практике наиболее распространен смешанный хор, состоящий из четырех основных партий: сопрано и альтов (женских голосов), теноров и басов (мужских голосов). Смешанный хор является постоянным участником исполнения опер, кантат и ораторий. Для коллектива такого рода также создано большое количество самостоятельных хоровых произведений [9, с. 125].

3. Прочитайте и озаглавьте текст. Выпишите имена собственные.

Михаил Иванович Глинка – великий русский композитор. Автор таких известных произведений, как опера «Руслан и Людмила», «Камаринская», «Вальс-фантазия», «Патетическое трио» и многих других.

Он родился 20 мая 1804 года в селе Новоспасском Смоленской губернии. Важным фактом краткой биографии Глинки является тот факт, что воспитанием мальчика занималась его бабушка, а родная мать была допущена к сыну только после смерти бабушки. Играть на фортепиано и скрипке М. Глинка стал уже в десятилетнем возрасте.

В 1822–1823 годах Глинка написал широко известные романсы и песни: «Не искушай меня без нужды» на слова Е. А. Баратынского, «Не пой, красавица, при мне» на слова А. С. Пушкина и другие. После путешествия на Кавказ отправляется в Италию, Германию. Под влиянием итальянских композиторов Беллини, Доницетти Глинка меняет свой музыкальный стиль.

Вернувшись в Россию, Глинка с усердием работал над национальной оперой «Иван Сусанин». Ее премьера в 1836 году в Большом театре Петербурга обернулась громадным успехом. Премьера следующей оперы «Руслан и Людмила» в 1842 году уже не была такой громкой. Сильная критика подтолкнула композитора к отъезду, он покинул Россию, отправившись во Францию, Испанию, и лишь в 1847 году вернулся на родину. Множество произведений в биографии Михаила Глинки были написаны во время заграничных поездок.

С 1851 года в Петербурге он преподавал пение, подготавливал оперы. Под его влиянием формировалась русская классическая музыка. Глинка уехал в Берлин в 1856 году, где и скончался 15 февраля 1857 года.

4. Прочитайте текст и устно выполните его подробный пересказ. Выпишите из текста в две колонки музыкальные термины: 1) известные вам термины; 2) неизвестные термины.

Балалайка

Среди русских народных инструментов не менее популярна балалайка. Не одну сотню лет она известна на Руси. Было время, когда она была самым распространенным инструментом, под который плясали и пели во время праздников.

Балалайка – родственница лютни, мандолины, гитары. Это струнный щипковый инструмент. У нее деревянный треугольный корпус и длинный гриф, на который натягивают три струны.

На шейке грифа навязаны жилы на таком расстоянии, что, прижимая струну между ними, на балалайке можно играть гаммы. Жилы эти называют ладами. Звук извлекается ударом указательного пальца по всем струнам сразу или щипком.

Сто лет назад на балалайку обратил внимание любитель музыки и театра В. В. Андреев, который решил «мужицкий» музыкальный инструмент вывести на большую концертную эстраду. В результате было создано целое семейство балалаек, которые в зависимости от размера получили названия пикколо, прима, секунда, альт, бас и контрабас. На новой конструкции балалайки Андреев выступал с сольными концертами, а в 1887 году организовал в Петербурге «Кружок любителей игры на балалайках», который через девять лет был преобразован в Великорусский оркестр. Кстати, этот оркестр существует и поныне. Теперь он называется «Оркестр народных инструментов имени В. Андреева».

Сегодня этот русский инструмент популярен во всем мире. Широко известны имена виртуозов-балалаечников Н. П. Осипова, Б. С. Трояновского, П. И. Нечепоренко, М. Ф. Рожкова и других. Игре на балалайке обучают в музыкальных школах, училищах и консерваториях.

Таким образом, предложенная нами программа обучения студентов «Музыкальный калейдоскоп», содержащая систему упражнений, способствует лучшему запоминанию музыкальной терминологии, более продуктивному и глубокому ее пониманию, облегчает использование в речи новых языковых конструкций в процессе обсуждения музыковедческой проблематики, в целом повышает интерес к русскому языку, стимулирует соблюдение языковых норм при использовании языка специальности.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ткаченко Н. Г. К истории музыкальной терминологии // Язык, сознание, коммуникация: сб. ст. / сост.: В. В. Красных, А. И. Изотов. – Вып. 5. – М.: Филология, 1998. – С. 71–75.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. – М., 1982.
3. Ожегов С. И. Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1991.
4. Jin L., Cortazzi M. Dimensions of dialogue: Large classes in China // International Journal of Educational Research. – 1998. – No. 29. – P. 739–761.
5. Кошелева Е. Ю., Пак И. Я., Чернобыльский Э. Этнопсихологические особенности модели обучения китайских студентов // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 2. – С. 34.
6. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 16–22.
7. Янченко В. Д., Цзи Мин. Способы предупреждения трудностей в процессе обучения чтению китайских студентов // Наука и школа. – 2017. – № 6. – С. 45–52.
8. Шорникова М. Музыкальная литература. – М.: Феникс, 2016.
9. Ермакова О. К. Краткий музыкальный словарь. – М.: Феникс, 2016.
10. Соловьева О. Б. Речевые навыки и умения как основа формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов технического вуза // Актуальные проблемы профессиональной иноязычной коммуникации: Конгресс Международного форума «Великие реки». – Н. Новгород: ВГУВТ, 2015. – С. 360–361.
11. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций. – М.: Просвещение, 2010.
12. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. – М.: Высшая школа, 2003.
13. Янченко В. Д., Ван Вэньцзяо. Опыт обучения китайских студентов-русистов музыкальной терминологии // Наука и школа. – 2017. – № 3. – С. 110–112.
14. 王艳平. 改善教学方法提高教学质量[J]. 内江科技, 2002, 3 (20) : 66 – 68.

15. 吴巧慧, 邢培正. 应用型本科人才培养模式研究与实践[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2011: 34.
16. 向梅梅, 刘明贵. 应用型本科高校实践教学研究[M]. 广州: 暨南大学出版社, 2011: 21.
8. Shornikova M. *Muzykalnaya literatura*. Moscow: Feniks, 2016.
9. Ermakova O. K. *Kratkiy muzykalnyy slovar*. Moscow: Feniks, 2016.
10. Solovyeva O. B. Rechevye navyki i umeniya kak osnova formirovaniya inoyazychnoy komunikativnoy kompetentsii u studentov tekhnicheskogo vuza. In: *Aktualnye problemy professionalnoy inoyazychnoy kommunikatsii: Congress of the International forum "Velikie reki"*. Nizhny Novgorod: VGUVT, 2015. Pp. 360–361.

REFERENCES

1. Tkachenko N. G. K istorii muzykalnoy terminologii. In: Krasnykh V. V., Izotov A. I. (comp.) *Yazyk, soznanie, kommunikatsiya: coll. of works*. Iss. 5. Moscow: Filologiya, 1998. Pp. 71–75.
2. Akhmanova O. S. *Slovar lingvisticheskikh terminov*. Moscow, 1982.
3. Ozhegov S. I. *Slovar russkogo yazyka*. Moscow: Russkiy yazyk, 1991.
4. Jin L., Cortazzi M. Dimensions of dialogue: Large classes in China. *International Journal of Educational Research*. 1998, No. 29, pp. 739–761.
5. Kosheleva E. Yu., Pak I. Ya., Chernobylski E. Etnopsikhologicheskie osobennosti modeli obucheniya kitayskikh studentov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2013, No. 2, pp. 34.
6. Balykhina T. M., Chjao Youyczian. Kakie oni, kitaytsy? Etnometodicheskie aspekty obucheniya kitaytsev russkomu yazyku. *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2009. No. 5, pp. 16–22.
7. Yanchenko V. D., Qi Ming. Sposoby preduprezhdeniya trudnostey v protsesse obucheniya chteniyu kitayskikh studentov. *Nauka i shkola*. 2017, No. 6, pp. 45–52.
11. Solovova E. N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsiy*. Moscow: Prosveshchenie, 2010.
12. Shchukin A. N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moscow: Vysshaya shkola, 2003.
13. Yanchenko V. D., Wang Wenjiao. Opyt obucheniya kitayskikh studentov-rusistov muzykalnoy terminologii. *Nauka i shkola*. 2017, No. 3, pp. 110–112.
14. Wang Yanping. Uluchsheniya metodiki obucheniya. *Nauka i tekhnika*. 2002, No. 3 (20), pp. 66–68. (in Chinese)
15. Wu Qiaohui, Xing Peizheng. *Issledovanie modeli podgotovki bakalavra*. Pekin: Legkaya promyshlennost, 2011. (in Chinese)
16. Xiang Meimei, Liu Minggui. *Issledovanie prakticheskogo obycheniya*. Guangzhou: Universitet Jinan, 2011. (in Chinese)

Ван Вэньцзяо, преподаватель-лектор Вэйнаньского педагогического университета (Китай), аспирант Московского педагогического государственного университета
e-mail: 626652680@qq.com

Wang Wenjiao, Lecturer, Weinan Normal University (China), Post-graduate student, Moscow Pedagogical State University
e-mail: 626652680@qq.com

УДК 378
ББК 74.58

КОММУНИКАТИВНО-ЭТИЧЕСКИЕ РЕЧЕВЫЕ КАЧЕСТВА КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Д. В. Васёв

Аннотация. Речевая коммуникация – важнейший показатель профессиональной компетентности педагога, требующий умения выразительно и образно говорить, стилистически правильно и доходчиво излагать мысли, создавать благоприятную для общения атмосферу, прогнозировать воздействие слова на учащегося, устанавливать контакт с подростками разного психологического типа. Выпускники педагогических вузов обязаны профессионально владеть профильной дисциплиной и литературной речью, доступной как для восприятия, так и для подражания. Коммуникативно-этическое межличностное общение в культурно-образовательной среде вуза способствует приобретению социального опыта, формированию и укреплению убеждений и взглядов, повышению культурного уровня, образованности студентов.

Ключевые слова: культурно-образовательная среда вуза, коммуникативная этика, речевая культура.

COMMUNICATIVE AND ETHICAL SPEECH QUALITIES AS AN INDICATOR OF TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE

D. V. Vasyov

Abstract. Speech communication is the most important indicator of teacher's professional competence, requiring the ability to expressively and figuratively speak, stylistically correctly and intelligibly express thoughts, create a favorable atmosphere for communication, predict the impact of a word on students, establish rapport with teenagers of different psychological types. Graduates of pedagogical universities have to professionally master the profile discipline and literary speech, easy-to-understand both for perception and for imitation. Communicative and ethical interpersonal communication in cultural and educational environment of university promotes the acquisition of social experience, formation and strengthening of believes and views, raising the cultural level and education of students.

Keywords: cultural and educational environment of university, communicative ethics, speech culture.

Культура речевой коммуникации – это принятое и одобряемое обществом на данном историческом отрезке общение, отражающее внутреннюю культуру человека. В речевых, языковых формах во все века проявлялся уровень культуры, образованности человека. Логическое мышление, интуиция и воображение, ценностные ориентации и нравственность, самооценка и самоанализ, вера – все это связано с внешней и внутренней речью, ее культурой. «Наша речь – важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей личности, нашей души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды, если она “затягивает”» (Д. С. Лихачев). На речевое взаи-

модействие людей с целью их взаимопонимания направлены языковые средства и нормы, объединяющие говорящих на одном языке; этому служат речевые модели, позволяющие понять не только то, что сказано, но и то, что хотели сказать, подразумевали. В межличностном общении с помощью высказываний выражается образованность и воспитанность, речевая коммуникация способствует формированию и укреплению убеждений и взглядов, помогает в приобретении социального опыта.

Происходившие в 1990-е гг. преобразования в политической, экономической, духовной жизни российского общества требовали непрерывного реформирования школы. Были

упразднены октябрятская, пионерская и комсомольская организации, которые худо-бедно объединяли идеологически и культурно развивали подрастающее поколение. Глобализация, технократизм, стремительно увеличивающийся поток информации, возросший темп жизни привели к смене эмоционального восприятия мира – оно стало жестким, рациональным. Стала преобладать обыденность восприятия: видим не живописную речушку, а ландшафт; не скверик с укромными скамеечками, полными тайн, а возможную развязку дорог на его месте; не вникаем в суть текста, а довольствуемся схемами и тестами. Времени на размышление, анализ, обдумывание нет – действуй по схеме, следуй рекламе, за тебя все уже продумали и решили. В трудовую жизнь вступило новое поколение, нацеленное в основном на удовлетворение материальных потребностей.

Познать человека как субъекта социокультурной деятельности можно посредством исследования результатов этой деятельности, выраженных, прежде всего, в речевой форме. «Вернейший способ узнать человека, его умственное развитие, его моральный облик, его характер – прислушаться к тому, как он говорит. Язык человека – точный показатель его человеческих качеств, его культуры», – подчеркивал выдающийся филолог, культуролог, искусствовед Дмитрий Сергеевич Лихачев. Молодежь сегодня общается на языке, порожденном глобальной сетью Интернет. Интернет, гаджеты постепенно вытеснили получение знаний, социального опыта посредством чтения, когда через образы «книжных героев» формировались кругозор, когнитивно-речевые, этические, культурные качества личности. Особенность Интернет-коммуникации – в осознанном нарушении речевых норм русского языка с целью ускорения общения, усиления эмоциональной окраски или просто из-за незнания правил написания слов; нарушении правил пунктуации; применении жаргонизмов; смешении английских и русских слов, написании слов без пробелов и т. д.

Теория воздействия языка на формирование системы представлений человека о мире, разработанная американским лингвистом и культурологом Э. Сепиром, допускает, что представления, формирующие картину мира,

входят в значение слов в неявном виде; человек принимает их не задумываясь, на веру. Индивидуум, пользуясь словами, содержащими неявные смыслы, не осознавая принимает и заключенный в них взгляд на мир. Слова способны замещать те вещи, о которых говорят, но их самих невозможно заменить никакой вещью. Слова обозначают связи между предметами и явлениями окружающей жизни; с их помощью устанавливаются временные, причинно-следственные и другие отношения; они выражают нравственные правила, требования к поведению. Значения слов, воплощаемые в тексте, имеют определенную информационно-смысловую структуру, направленную на познание мира. Слово социально по своей природе: из встречи слов рождаются образы, эмоции; передать мысль с помощью слов можно не всегда, но они в состоянии всколыхнуть у собеседника сходные мысли и эмоции. Точно подобранное и выразительно произнесенное слово настраивает психофизически студентов на выполнение поставленных задач.

Оптимальное общение базируется на соблюдении коммуникативных и этических норм. При коммуникации отношения строятся между объектами (отправитель – получатель, адресант – адресат), этические отношения возникают между субъектами (личностями). Коммуникативное общение – в основном обмен информацией, этическое – эмоционально-личностное восприятие и нравственная оценка допустимости или недопустимости конкретных явлений. Этические и языковые нормы строго кодифицированы, они регулируют содержательную и моральную стороны общения. Коммуникативные нормы более вариативны, регулируют сам процесс общения. При речевой коммуникации возможности субъективно варьирования речи не беспредельны, ключом к пониманию, восприятию и интерпретации служит свободное владение собеседников языком общения. Коммуникативно-когнитивный аспект речи важен при построении диалога, связанность которого обеспечивается согласованностью стимулов и реакций: вопрос требует ответа, точка зрения – возражения или согласия, неодобрение или обвинение стимулируют оправдание. Уровень общей и речевой культуры сегодняшних студентов показывает,

что у них недостаточно коммуникативных навыков для адаптации в новой обстановке; нет навыка чтения вслух; трудности в понимании прочитанного, при пересказе текста. Это следствие того, что при обучении в школе не был сформирован понятийный аппарат, не заложены основы критического и творческого мышления, не выработаны умения анализа и синтеза. Педагог, по определению российского лингвиста, доктора филологических наук Б. Н. Головина, должен в совершенстве владеть:

- правильной речью – это постановка ударений, грамматика, лексика, соблюдение норм литературного языка;
- коммуникативно-целесообразной речью – это уместность, точность, логичность, чистота речи;
- действенной речью – это изменение внешнего и внутреннего поведения под воздействием речи.

Образовательно-воспитательный процесс, осуществляемый в вузе, направлен на освоение студентами профессиональных компетенций, постижение морально-этических ценностей, являющихся основой социальной и профессиональной деятельности. Роль преподавателя в двустороннем процессе «преподаватель – студент» крайне сложна. С одной стороны, педагог активно влияет на студентов, стараясь изменить их ценностные установки, воспитать ответственное отношение к профессии, с другой стороны, он должен регулировать это влияние, чтобы сохранить индивидуальность личности. Относясь к студенту как к социально зрелой личности, преподаватель постоянно повышает планку достижений каждого студента, открывает новые горизонты развития, при этом усиливая результат своей верой и поддержкой. Студент готов к изменению, сотворчеству, состязательности, обретению от обучения удовлетворения.

Важную роль в осуществлении образовательного и воспитательного процесса играет культурно-образовательная среда учебного заведения, обеспечивающая максимальное совмещение во времени теории и практики, знаний и требований жизни, стимулирующая творческую активность, инициативность, профессиональный рост студентов. Культурно-образовательная среда вуза определяется единством:

- пространственно-семантическим – архитектура вузовского здания; дизайн интерьера, учебных аудиторий, рекреаций, символика;
- содержательно-методическим – концепция образования, формы, методы и средства обучения, методическое обеспечение;
- коммуникативно-организационным – субъект-субъектное взаимодействие, особенности управленческой культуры.

Педагогическая система, культурно-образовательная среда вуза используют достижения науки, техники, общества, что дает возможность подготовить специалиста *знающего* – имеющего системные знания, умения, навыки; *понимающего* – себя, других людей и культуры; *умеющего* вписаться в сложный окружающий мир.

В высшем учебном заведении происходит не просто обучение профессии педагога, а образование и воспитание личности. Образованный выпускник от обученного отличается тем, что он не только получил знания, но и умения добывать, применять и передавать эти знания, научился самостоятельно анализировать и критически осмысливать информацию, логически убедительно, интонационно точно выстраивать текст. В отличие от учебного процесса, где центром обучения является преподаватель, в центре образовательно-воспитательного процесса находится студент, субъектное становление которого включает аспекты: профессионально-социальный, индивидуально-ценностный, операционально-деятельностный. Профессионально-социальный аспект предполагает идентификацию субъекта с социокультурным и профессиональным окружением; осмысление обучения как инструмента, способствующего усвоению общественного опыта, норм, правил, традиций. Индивидуально-ценностный аспект рассматривает раскрытие и проявление «Я» студента в социальной и профессиональной деятельности. Операционально-деятельностный аспект объединяет педагогическую деятельность преподавателя и личностно-профессиональное развитие студентов через совокупность методов и форм организации их взаимодействия. Преподаватель как педагог, исследователь, психолог, фасилитатор помогает связать теорию с профессиональной деятельностью, преобразовать теоретические знания в практические нужного способа дей-

ствия. При такой организации формируется устойчивая мотивация к овладению профессией; студент постепенно продвигается от первичного к более высокому уровню познавательной самостоятельности.

Путь к познанию лежит через владение языком, речью, общением. Большинство студентов, считая русский язык родным, знакомым с рождения, не считают нужным продолжать его изучение и совершенствование при получении профессии. Выпускные и промежуточные экзамены в школах, профессиональных учебных заведениях СССР основывались на устном или развернутом письменном ответе. С переходом на аттестацию выпускников школ при помощи ЕГЭ, всеобщему тестированию в техникумах и вузах отпала необходимость грамотно, связно, убедительно – устно и письменно – излагать свои мысли. Задача преподавателя на протяжении всех лет обучения – вернуть студентам навыки чтения вслух, умения слушать и слышать, убеждая их в том, что только через эмоциональное восприятие, анализ и осмысление текста можно пробудить интерес к преподаваемому предмету. При чтении вслух учебного материала импровизация преподавателя заключается в его умении мгновенно реагировать на восприятие студентов, побуждая их к обсуждению смыслов, логическо-конструктивному выстраиванию текстов. «Чтение вслух дает нам такую силу анализа, какой никогда не будет иметь тот, кто читает про себя», – писал французский прозаик Эрнест Легуве. Педагог не должен чрезмерно упрощать речь, ему необходимо постоянно работать над достижением такой техники речи, когда она становится естественной. Речевая выразительность, артистизм педагога способствуют творческому усвоению информации; формируют у студентов умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале; пробуждают интерес к работе с книгой, прививают вкус к образной речи, мотивируют взыскательность в межличностных отношениях. На занятиях преподаватель, активно внушая, воздействует на формирование у студентов познавательных, эмоциональных, духовно-нравственных качеств. Студенты же сначала подражают мимике, манерам, внешним чертам поведения, действиям преподавателя, а затем постепенно вырабатывают

свой стиль. Учитель может владеть всеми педагогическими технологиями, методами и средствами обучения, но профессионал ли он? Почему авторская методика, эффективно воспитывающая и развивающая личность в одном образовательном учреждении, в другом не дает желаемых результатов? Очевидно, потому, что «истинно хороший учитель не может быть рабом ни программ, ни методик; он всегда должен оставаться свободным и самостоятельным деятелем» (П. Ф. Каптерев). Студент усваивает при обучении ровно столько, насколько он сам нацелен на познание, развитие, совершенствование, насколько он инициативен, деятелен в процессе освоения компетенций. Диалог преподавателя и студента дает возможность критически осмыслить прошлое, разбираться в настоящем, прогнозировать будущее. Точка зрения студента так же важна, как и мнение преподавателя. Раскрыть творческий потенциал студентов позволяет предоставление им определенной независимости и права на самобытность. Творчеству научить нельзя, но можно пробудить, развить в студентах способность видеть, воспринимать вещи по-своему, по-новому, держа руку на пульсе времени за счет создания стимулирующих условий; именно творчество является для человека ценностью, а не преобразование как таковое. Анкетирование подтвердило уверенность студентов в том, что когнитивно-коммуникативные этические речевые качества позволяют успешно учиться, выстраивать межличностные отношения, способствуют карьерному росту. Если студент решил стать педагогом не потому, что ему нравится поучать других, не преследуя еще какую-либо выгоду, а потому, что психологически он идентифицирует себя с этой профессией и в другой себя просто не мыслит, то он готов целенаправленно ей учиться.

Развитие каждого человека – это движение от одного поколения к другому. С появлением человека на свет живущие поколения расступаются, предоставляя ему жизненное пространство, подстраиваются под него и его заставляют приспосабливаться к существующим условиям. Входя в жизнь, новое поколение присваивает коммуникативно-речевые отношения, сложившиеся в обществе, постепенно превращая их в индивидуальные отношения.

Разрыв связи поколений, как разрыв связи времен, может привести к общественному, а затем и природному коллапсу. Каждое новое поколение имеет своих героев, свои образы и идеалы, знаковые фигуры времени. Отсвет поколения отражается и на всех живущих, которые любят их, подражают им.

Два мира есть у человека:

Один, который нас творил,
Другой, который мы от века,
Творим по мере наших сил.
(У. Шекспир).

Речевое сознание, определенное мировоззрение, сформированные в культурно-образовательной среде вуза, полученные знания и умения, владение профессиональными компетенциями, педагогическая подготовка, предвещающая требования, которые, возможно, будут предъявлены в будущем, обеспечат выпускникам успешное вхождение в профессиональную деятельность, связанную с обучением и воспитанием подрастающего поколения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гойхман О. Я., Надеина Т. М. Речевая коммуникация: учебник. – 2-е изд., пер. и доп. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 272 с.
2. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
3. Ксенофонтова А. Н. Педагогическая теория речевой деятельности. – М.: Аспект Пресс, 2010. – 327 с.

REFERENCES

1. Goykhman O. Ya., Nadeina T. M. *Rechevaya kommunikatsiya: uchebnik*. Moscow: INFRA-M, 2016. 272 p.
2. Kolesnikova I. A. *Kommunikativnaya deyatel'nost' pedagoga: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy*. Moscow: Akademiya, 2007. 336 p.
3. Ksenofontova A. N. *Pedagogicheskaya teoriya rechevoy deyatel'nosti*. Moscow: Aspekt Press, 2010. 327 p.

Васёв Дмитрий Валерьевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры режиссуры и мастерства актера Пермского государственного института культуры
e-mail: vasevdima@mail.ru

Vasyov Dmitry V., PhD in Education, associate Professor, directing and acting Department, Perm state Institute of culture
e-mail: vasevdima@mail.ru

УДК 378
ББК 74.58

ТЕМАТИКА ИНТЕРВЬЮ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-РУСИСТОВ ЭФФЕКТИВНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Вэй Ниннин

Аннотация. Язык является инструментом коммуникации, конечная цель которой – служить обмену мнениями и сообщениями. Русский язык как один из мировых языков, разумеется, не является исключением из этого правила. Устная деятельность – говорение как вид речевой деятельности является важной частью овладения нормативным русским языком. В развитии говорения важную роль играет интервью. Интервью в процессе обучения РКИ позволяет активизировать коммуникативные возможности китайских студентов, повысить мотивацию к обучению, значительно улучшить уровень владения русским языком.

Ключевые слова: методика РКИ, нормативный русский язык, обучение устной речи на уроках русского языка, интервью, обучение китайских студентов-русистов.

INTERVIEW TOPICS FOR THE CHINESE STUDENTS TRAINING IN THE EFFECTIVE RUSSIAN SPEECH PRACTICE

Wei Ningning

Abstract. Language is a means of communication the overall objective of which is to contribute to the interchange of views and information. Russian, as a global language, is no exception to this rule. Russian speaking practice, as a speech activity, is an important component of mastering the Standard language. Interviewing is essential to the improvement of speaking practice. The use of interviews in the teaching of Russian as a foreign language allows Chinese students to improve their communication skills, enhance training motivation, and upgrade the level of Russian proficiency greatly.

Keywords: Teaching method of Russian as a foreign language, Standard Russian language, speaking practice training while teaching Russian, interview, the Russian language teaching in China.

Язык – это важнейшее средство человеческого общения, познания и творческого освоения окружающей действительности. По определению И. А. Зимней, «для того чтобы научиться понимать речь, необходимо говорить, и по тому, как будет принята ваша речь, судить о своем понимании. Понимание формируется в процессе говорения, а говорение – в процессе понимания» [1, с. 45]

Говорение – продуктивный вид речевой деятельности, он находится в центре внимания многих исследователей в области методики РКИ. Систематическая работа по развитию этого вида речевой деятельности может значительно улучшить произношение китайских студентов-русистов, которое играет важную роль в понимании смысла высказывания. В процес-

се обучения русской устной речи соединяются друг с другом слушание и говорение, поэтому устная речь развивает навыки слушания [2].

Интервью, на наш взгляд, является одним из эффективных способов развития говорения, а также организации межкультурного общения на уроке РКИ. Интервью – это «разговор между интервьюером и субъектом по заранее разработанному плану» [3, с. 67]. В обучении китайских студентов интервью полезна коллективная работа (в микрогруппах, в парах). Организуя работу в микрогруппах и парах, педагог может с помощью современных приемов (одним из которых является интервью) обучить китайских студентов-русистов устной русской речи, вызвать устойчивый интерес к обсуждаемой проблеме.

Интервью отличается строгой организованностью и неравноценностью функций собеседников: интервьюер задает вопросы собеседнику, при этом он не ведет с ним активного диалога, не высказывает своего мнения и открыто не обнаруживает своей личностной оценки ответов субъекта или задаваемых вопросов. Такой прием позволяет «разговорить» собеседника с помощью системы наводящих вопросов.

Мы использовали метод интервью для обучения устной речи китайских студентов-русистов, заинтересованных в работе в области международного сотрудничества. Опросом было охвачено 138 студентов по специальностям «Русский язык», «Музыкальное искусство», «Изобразительное искусство и дизайн». В опросе, проведенном в 2017 г., приняли участие китайские студенты-русисты 2-го и 3-го курсов (уровень В1). Им было предложено ответить на вопросы, чтобы затем они смогли выстроить работу, направленную на развитие способности студентов к речевому взаимодействию и взаимопониманию: 1. Какая тематика вызывает у вас интерес, какие актуальные вопросы вы хотели бы обсудить? 2. Какие причины вызывали у вас интерес к этим областям знания? [4, с. 326–327].

В процессе интервьюирования мы обнаружили, что китайских студентов больше всего интересует 9 вопросов (рис. 1).

Согласно данным, представленным на рис. 1, большинство китайских студентов-русистов заинтересовано в таких темах, как учеба, работа, путешествия, туризм, здоровье, спорт, экология, культура, история, наука.

У студентов, обучающихся по специальности «Русский язык» по программе международного сотрудничества, преобладает интерес к обсуждению такой тематики, как учеба и работа, но специфика состоит в том, что студенты проявляют большой интерес к истории России, путешествиям, туризму в России и других странах (рис. 2).

В дополнение к данным, отраженным на диаграмме, приведем краткие ответы китайских студентов, полученные в ходе интервью и записанные на диктофон.

(Примечание: в ответах авторская грамматика, орфография и пунктуация сохранены.)

1. **Ли Сян.** С детства я слышал, что мой дедушка говорил по-русски, с того момента я начал любить русский язык. И поэтому я поступил на факультет русского языка. Я люблю изучать русские и китайские фразеологизмы. Этот вопрос вызывает у меня интерес.

2. **Гао Я.** Я из деревни, и мои родители крестьяне, поэтому я больше заинтересован в работе после университета. Я хочу найти хорошую работу, у меня будет хороший доход, и я могу уменьшить нагрузку на родителей. В последние годы отношения между Китаем и Россией поднялись. В сочетании с быстрым развитием экономического Великого Шелкового пути стали лучше перспективы найти хорошую работу, выросли доходы. Надеюсь, что после окончания университета я смогу найти хорошую работу.

3. **Ван Лун.** Как мы все знаем, Россия – великая военная держава. В свободное время я лю-

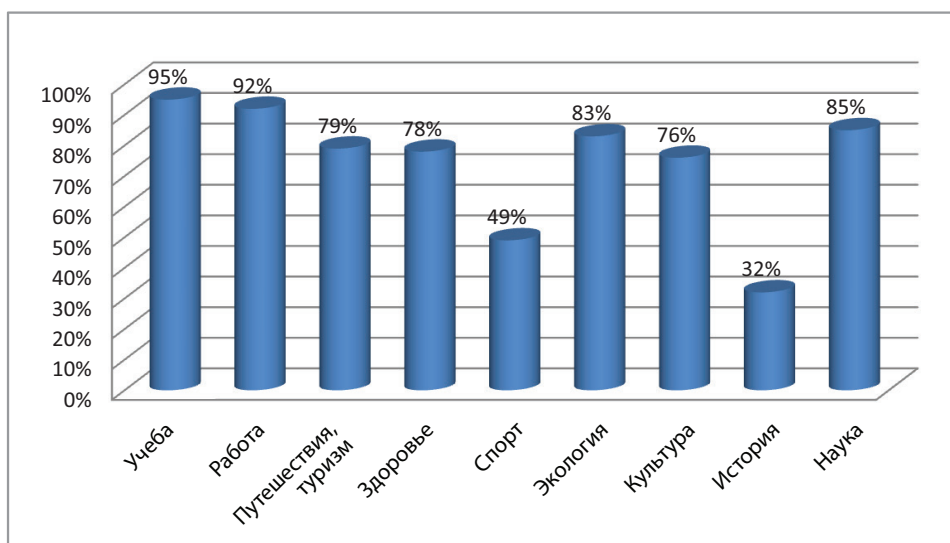


Рис. 1. Результаты интервьюирования китайских студентов

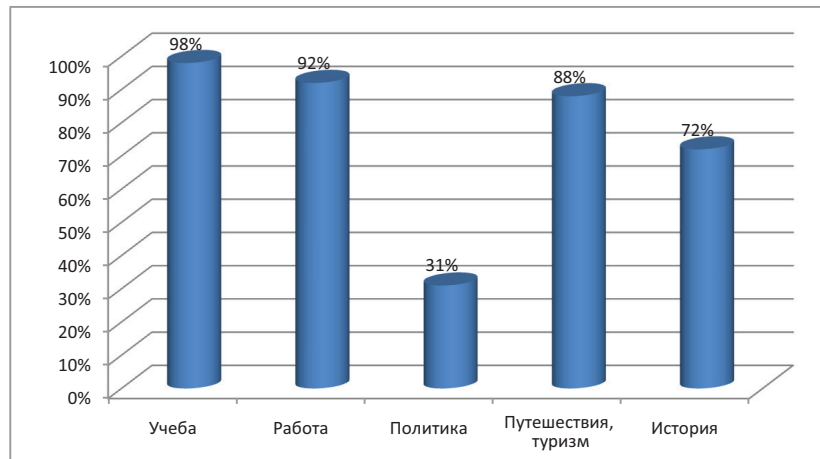


Рис. 2. Результаты интервьюирования китайских студентов, обучающихся по специальности «Русский язык»

блю читать военную информацию и узнавать о многих российских вооружениях.

4. **Линь Лу.** Мне особенно нравится русская церковь, её круглый золотой купол. Я мечтаю посмотреть своими глазами собор на Красной площади в Москве. Я знаю, что в России много красивых церквей: Храм Христа Спасителя в Москве, Храм Спаса на Крови в Петербурге и другие. У меня есть мечта: увидеть все красоты России.

5. **Чжан Хань.** Мне интересуются русская история. Россия – страна, в которой было и есть много известных людей. В истории особенно известны Петр Великий, Екатерина II. Больше всего мне запомнилась церемония открытия зимних Олимпийских игр в Сочи в феврале 2014 года, она оставила сильное впечатление.

У студентов, обучающихся по специальности «Музыкальное искусство» по программе международного сотрудничества, преобладает

интерес к обсуждению такой тематики, как учеба, работа, но разница состоит в том, что студенты проявляют большой интерес к сфере музыкального искусства, а также к путешествиям, туризму и спорту (рис. 3).

Приведем также краткие ответы китайских студентов, полученные в ходе интервью.

(Примечание: в ответах авторская грамматика, орфография и пунктуация сохранены.)

1. **Ван Лань.** Я люблю музыку с детства. Когда я была ребенком, каждый раз, когда я плакала, родители включали радио и я слушала песню. Как только я слышала песню, я успокаивалась. Может быть, моя судьба с музыкой. Мне нравится слушать музыку и получать знания о музыке и музыкальной культуре.

2. **Линь Пэн.** В последнее время в Китае молодежи приходится все больше и больше сталкиваться с проблемой трудоустройства. Что-

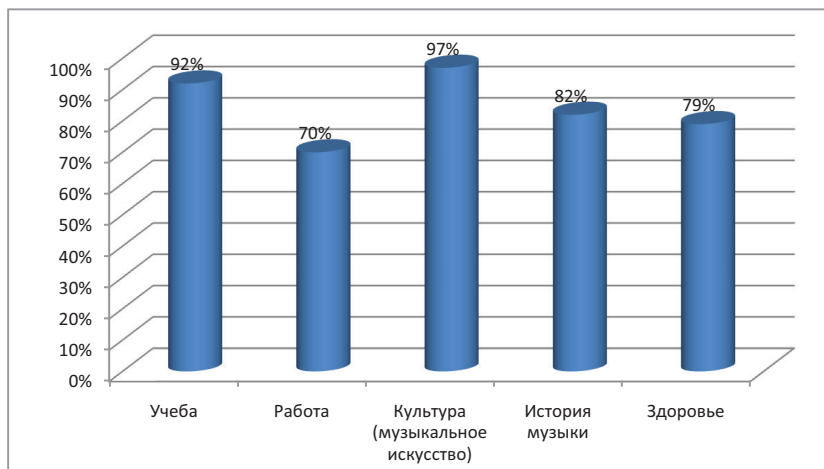


Рис. 3. Результаты интервьюирования китайских студентов, обучающихся по специальности «Музыкальное искусство»

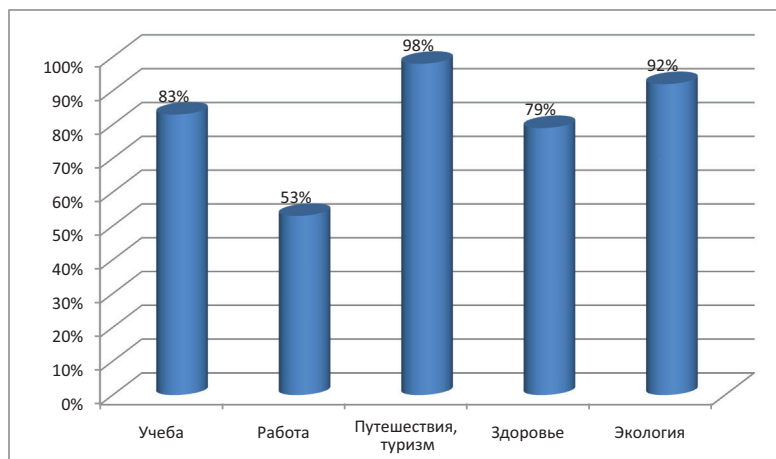


Рис. 4. Результаты интервьюирования китайских студентов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство и дизайн»

бы найти работу, сначала мне нужно хорошо учиться. Можно получить музыкальные знания, потом выступать и получить вознаграждение, познакомиться с новыми друзьями. Эти знания, опыт, встречи будут полезны для нашей будущей работы и жизни.

3. **Лю Цзин.** Музыка Китая насчитывает несколько тысячелетий своего развития. Хотя с вступлением в эру глобализации в Китае стали популярными многие коммерческие жанры западноевропейской и американской музыки, но мне нравится больше культура китайской классической музыки, например, китайская музыкальная музыка, игра на инструментах пипа, чжэн.

4. **Лу Хао.** Чтобы наслаждаться музыкальными произведениями, нужно понимать не только содержание работ, но и базовое знание о произведении и об авторе. Только таким образом мы можем понять и оценить сочинение более глубоко и полно.

5. **Чжао Тин.** Я изучаю вокальную музыку. Чтобы достичь этой цели, стать исполнителем, нам надо владеть правильным произношением, правильным дыханием. А еще закалять себя, повышать иммунитет организма. Музыка полезна для нашего физического и психического здоровья.

Далее нами был проведен опрос студентов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство и дизайн». У этих студентов с ранее опрошенными русистами и музыкантами выявлено много общих тем (учеба, работа и др.). Вместе с тем в ответах мы увидели, что у дизайнеров интерес к будущей работе был несколько ниже, чем у музыкантов (рис. 4).

Приведем краткие ответы китайских студентов, полученные в ходе интервью.

(Примечание: в ответах авторская грамматика, орфография и пунктуация сохранены.)

1. **Ван Цуй.** Мне нравится рисование и дизайн. Изучение этой дисциплины может улучшить способности эстетической оценки и творчества. Кроме того, мы можем найти красоту жизни, и это также помогает: дать полезные советы по цвету и стилю одежды для других.

2. **Ма Лэй.** Мне не нравится статическая работа, я хочу сохранить интерес, я выбираю дизайн.

3. **Ян Чэнь.** Я изучаю ландшафтный дизайн, и я хочу стать ландшафтным дизайнером. В этой профессии меня привлекает её творческая, креативная сторона. И нам надо узнать разные стили дизайна и дизайн разных стран. Эти знания я не получаю из книги и из путешествий.

Интервьюирование китайских студентов показало обусловленность их ответов профилем обучения, будущей профессией. Анализ полученных нами высказываний показал, что у студентов, обучающихся по специальностям «Русский язык» и «Музыкальное искусство», ответы были более разнообразными, чем у других опрошенных китайских учащихся.

Проведенное нами интервьюирование способствовало развитию устной речи китайских студентов-русистов. Интервью рассматривалось нами не только как интерактивный метод обучения языку, но и как эффективное «средство, способствующее межкультурной адаптации иностранных студентов» [5, с. 5]. Благодаря интервью, способствующему «творческой самореализации

учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного» [2, с. 8], мы выявили круг проблем, интересующих китайских студентов-русистов: учеба, работа, путешествия (туризм), здоровье, спорт, экология, культура, история, наука.

В дальнейшем мы учитывали выявленные потребности китайских студентов и выстраивали процесс обучения русскому языку с учетом их возможностей и интересов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. – М.: Просвещение, 1985.
2. Творческая самореализация учащихся в процессе изучения русского языка как иностранного / З. Н. Никитенко, В. Д. Янченко, Е. А. Никитенко, А. Д. Дейкина // Вестн. Новосибирского гос. пед. ун-та. – 2017. – № 2. – С. 7–18.
3. Педагогическое речеведение: словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской и А. К. Михальской; сост. А. А. Князьков. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: Флинта: Наука, 1998.
4. *Янченко В. Д., Цзи Мин.* Развитие у китайских студентов-русистов способности к речевому взаимодействию и взаимопониманию на материале российской истории // Русская речевая культура: теория и практика филологического образования в школе и вузе: сб. науч. ст. и метод. рекомендаций по материалам Всерос. науч.-практ. конф. (г. Иваново, 30–31 марта 2017 г.) / сост. и науч. ред. И. А. Сотовой (отв. ред.) и др. – Иваново: Ивановский гос. ун-т, 2017. – С. 326–330.
5. *Копытько С. В.* Метод интервью в практике преподавания русского языка как иностранного в неязыковом вузе. – М.: Грамота, 2015.
6. *Нелаева И. А.* Обучение студентов-инофонов вузов нефилологического профиля устным видам речевой деятельности на материале текста-интервью: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2011.

REFERENCE

1. *Zimnyaya I. A.* *Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke.* Moscow: Prosveshchenie, 1985.
2. *Nikitenko Z. N., Yanchenko V. D., Nikitenko E. A., Deykina A. D.* *Tvorcheskaya samorealizatsiya uchashchikhsya v protsesse izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo.* *Vestn. Novosibirskogo gos. ped. un-ta.* 2017, No. 2, pp. 7–18.
3. *Ladyzhenskaya T. A. & Mikhalskaya A. K.* (eds.), *Knyazkov A. A.* (comp.) *Pedagogicheskoe rechevedenie: slovar-spravochnik.* Moscow: Flinta: Nauka, 1998.
4. *Yanchenko V. D., Tshi Min.* *Razvitie u kitayskikh studentov-rusistov sposobnosti k rechevomu vzaimodeystviyu i vzaimoponimaniyu na materiale rossiyskoy istorii.* In: *Russkaya rechevaya kultura: teoriya i praktika filologicheskogo obrazovaniya v shkole i vuze. Proceedings of All-Russian scientific-practical Conference (Ivanovo, 30–31 Mar. 2017).* Ivanovo: Ivanovskiy gos. un-t, 2017. Pp. 326–330.
5. *Kopytko S. V.* *Metod intervyyu v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v neyazykovom vuze.* Moscow: Gramota, 2015.
6. *Nelaeva I. A.* *Obuchenie studentov-inofonov vuzov nefilologicheskogo profilya ustnym vidam rechevoy deyatel'nosti na materiale teksta-intervyyu. Extended abstract of PhD dissertation (Education).* Moscow, 2011.

Вэй Ниннин, преподаватель русского языка Вэйнаньского педагогического университета, Китай; аспирант кафедры методики преподавания русского языка Института филологии Московского педагогического государственного университета

E-mail: 373090580@qq.com

Wei Ningning, Lecturer, Weinan Normal University, Pedagogical University, China; Post-graduate student, Methods of teaching Russian language Department, Institute of Philology, Moscow Pedagogical State University

E-mail: 373090580@qq.com

УДК 37.08
ББК 74.6

СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-ОЛИГОФРЕНОПЕДАГОГОВ

Н. Ю. Гомзякова

Аннотация. Статья посвящена изучению деятельности олигофренопедагогов, находящихся на этапе становления в профессии, в частности – анализу имеющихся у данной группы молодых специалистов социальных ожиданий, возникающих в связи с необходимостью реализации профессиональных задач. В статье формулируются основные характеристики социальных ожиданий олигофренопедагогов, раскрывается их социальная обусловленность; на основе проведенного исследования описываются группы социальных ожиданий молодых учителей-дефектологов, работающих с детьми с интеллектуальной недостаточностью. Анализируются как общепрофессиональные социальные ожидания данной группы специалистов, так и узкопрофессиональные, обусловленные спецификой работы с детьми, имеющими выраженные нарушения в развитии.

Ключевые слова: олигофренопедагог, социальные ожидания, учитель-дефектолог, профессиональная деятельность, молодые специалисты, молодые педагоги.

SOCIAL EXPECTATIONS AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF YOUNG OLIGOPHRENOPEDAGOGISTS

N. Yu. Gomzyakova

Abstract. The article is devoted to the study of the activity of oligophrenopedagogists who are at the stage of formation in the profession, in particular, to the analysis of the young specialists' social expectations that arise in connection with the need to realize professional tasks. The article presents the main characteristics of social expectations of oligophrenopedagogists, reveals their social conditioning and defines the groups of social expectations of young teachers-defectologists working with children with intellectual deficiency. The article analyzes both general professional and social expectations of this group of specialists, as well as narrow professional, conditioned by the specifics of working with children with strong developmental disabilities.

Keywords: oligophrenopedagogist, social expectations, teacher-defectologist, professional activity, young specialists, young teachers.

Молодые специалисты всегда являлись особым контингентом – с одной стороны, обладающим большим ресурсным профессиональным потенциалом и перспективой развития, с другой – представляющим определенные риски для работодателя и непосредственно участников педагогического процесса. Такая ситуация связана с тем, что неопытность, неадаптированность в профессии начинающих педагогов могут отрицательно сказываться на уровне реализации ими целого спектра профессиональных задач.

Определенное влияние на профессиональную деятельность, характер ее становления, а следовательно, и степень возникновения рисков оказывают социальные ожидания, которые появляются у педагогов в условиях осуществления нового вида деятельности и в связи с осуществлением нового вида деятельности. Фактор ожиданий во многом влияет на то, насколько специалист комфортно чувствует себя в профессии и на профессиональную судьбу в целом.

Особую группу молодых специалистов составляют олигофренопедагоги, чья работа ори-

ентирована на детей, имеющих выраженные отклонения в развитии, что непосредственным образом сказывается на сущностных характеристиках компонента социальных ожиданий в структуре деятельности педагогов.

Изучением различных аспектов деятельности олигофренопедагогов занимались Д. И. Азбукин, Р. О. Агавелян, А. Н. Граборов, А. Д. Гонев, Е. С. Тушева, И. М. Яковлева и др. Однако аспект социальных ожиданий специалистов с учетом современных изменений в условиях системы образования описан в литературе недостаточно. В то же время всестороннее и комплексное изучение социальных ожиданий данной группы специалистов позволило бы организовать прохождение этапа адаптации в условиях трудовой деятельности на максимально комфортном для них уровне.

Выделяют факторы профессиональной адаптации, которые делятся на объективные (уровень организации труда, материально-техническая база и т. д.) и субъективные [1]. В группе субъективных факторов выделены такие, как социально-демографические характеристики работника, социологические, социально-психологические. Именно в этой группе можно обнаружить компонент социальных ожиданий. Таким образом, он является частью процесса адаптации молодых учителей и при этом оказывает влияние на характер ее протекания. Соответственно, данный фактор, будучи всесторонне изученным и проработанным, мог бы выступать в качестве одного из ключевых в системе мер по закреплению начинающих педагогов в профессии.

Ожидания, связанные с трудовой деятельностью олигофренопедагога, неизбежно носят выраженный социальный характер, так как она предусматривает осуществление постоянного рабочего контакта с детьми, родителями, коллегами.

Таким образом, нас заинтересовал вопрос изучения социальных ожиданий молодых специалистов. При этом в качестве предмета изучаемого вопроса рассматривался процесс возникновения социальных ожиданий молодых олигофренопедагогов в процессе трудоустройства, а также в начале профессиональной деятельности. В задачи входило составление анкеты и определение содержания беседы, позво-

ляющей изучить социальные ожидания молодых педагогов с учетом современных тенденций в образовании; собственно проведение анкетирования и соответствующей тематической беседы с каждым из педагогов; обобщение и анализ полученных данных. Исследование проводилось среди молодых специалистов-олигофренопедагогов, готовящихся к началу профессиональной деятельности или уже осуществляющих первые шаги в профессии.

Одним из важных требований к специальному педагогу является профессионально-гуманистическая направленность его личности, выражающаяся в осознанности им гуманистических ценностей профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, целеустремленностью в овладении профессиональным мастерством, действенности и активности личности в достижении гуманистических целей и задач воспитания и обучения детей с нарушениями в развитии [2]. Соответственно, социальные ожидания специалистов должны развиваться в контексте данного требования.

Полученные результаты изучения рассматриваемого вопроса позволили сделать вывод о том, что к специалистам, работающим в области специальной педагогики, может быть применена следующая градация их социальных ожиданий: ожидания общепедагогические и общепрофессиональные, присущие педагогическим работникам в целом, а также сугубо специфические ожидания, которые не характерны для педагогов массовых учреждений, а в силу специфики выполняемой деятельности в области работы с детьми, имеющими нарушения развития, свойственны только педагогам-дефектологам. При этом следует учесть и особую миссию, возложенную на олигофренопедагогов, ведь именно они как специалисты призваны работать с самым тяжелым контингентом детей, имеющим патологию интеллектуальной деятельности, вплоть до самых выраженных ее степеней и сочетанности нарушений.

Таким образом, можно сформулировать следующие социальные ожидания молодых олигофренопедагогов.

- *Ожидания на административном уровне.* Они предполагают ориентированность молодых специалистов на то, что им своевременно будет предложена работа непосредственно

самим работодателем или она будет найдена «по одному звонку», в связи с чем некоторые молодые педагоги занимают пассивную позицию ожидания, не успевают своевременно трудоустроиться и делают вывод о том, что «работы для них нет». Такая ситуация не способствует комфортному и полноценному переходу из категории «будущий специалист» в статус «молодого педагога». Следовательно, специалисты нуждаются в своевременном консультировании по актуальным вопросам трудоустройства на этапе выпуска из образовательного учреждения. Важно подчеркнуть, что в ряде случаев кадровая политика на местах организуется на разных уровнях, с различной позицией по отношению к молодым педагогам: в одних учреждениях особо ценят начинающих специалистов и ждут их прихода в организацию, в других – при трудоустройстве отдают предпочтение более опытным кадрам. В условиях неблагоприятных внешних факторов ожидания олигофренопедагогов не могут быть реализованы или оправданы даже при их личных усилиях. Соответственно, полноценная кадровая политика и взаимодействие специалистов с потенциальными работодателями могут способствовать соответствию формируемых у них ожиданий реальности, а значит, и готовности к реалиям современного рынка труда, более успешному преодолению трудностей, возникающих на данном этапе.

- *Ожидания на методическом уровне.* Молодые педагоги вполне логично рассчитывают, что в начале их профессионального пути им будет оказана необходимая методическая поддержка. Однако в реальной практике данная потребность не всегда оказывается удовлетворена, и перед специалистом возникает задача самостоятельной методической деятельности в целях организации рабочего процесса. При этом следует отметить, что даже после окончания профильного учебного заведения не каждый начинающий специалист оказывается готов к самостоятельной методической работе, в связи с чем неизбежно нуждается в курировании или помощи наставника. Так, например, Ю. А. Костенкова, Е. С. Тушева [3] указывают на то, что внедрение инновационных образовательных процессов, ставшее актуальной тенденцией современности, в учреждениях воз-

можно только при условии развития творческих и исследовательских умений педагога. В то же время практический опыт взаимодействия со студенческой молодежью свидетельствует о том, что сами будущие педагоги в процессе профессиональной подготовки уделяют недостаточное внимание научно-исследовательской деятельности. Востребованность же данной компетенции на этапе трудовой деятельности становится неожиданным фактором, существующим за пределами ожиданий и готовности специалистов. Возникает потребность в организации соответствующей методической помощи специалисту. Следует отметить особую проблематизированность данного вопроса на современном этапе реформирования системы образования, в частности, в связи с тем, что на данный момент расформированными оказались окружные научно-методические центры, на базе которых методисты различного профиля, в том числе методисты-дефектологи, имели возможность оказания регулярной адресной помощи педагогам конкретного округа, района. Имеющиеся на данный момент городские методические структуры не охватывают в полном объеме спектра актуальных для молодых педагогов задач. При этом важно подчеркнуть, что продолжение заложенных прежней методической системой традиций поддержки начинающих специалистов, изучение различных компонентов их деятельности, в том числе социальных ожиданий, позволило бы выстроить эффективную систему помощи педагогам на уровне организации дифференцированной индивидуальной профессиональной поддержки, создать условия, чтобы у педагогов не возникало противоречия между естественными логичными ожиданиями и отсутствием возможности их качественной реализации.

- *Ожидания на уровне работы с детьми и их родителями.* Поскольку специалисты являются молодыми педагогами, не имеющими опыта применения теоретических знаний в условиях практики, ожидания по отношению к контингенту детей и их семьям в ряде случаев носят вариативный характер. Они могут быть не в полной мере соответствующими реальному уровню развития детей и их потенциальным возможностям, а также готовности родителей к взаимодействию, в связи с чем специалист дол-

жен быть настроен на своевременную коррекцию своих ожиданий в целях организации адекватной и продуктивной работы с детьми. Так, например, Т. И. Яндановой [4] выявлены затруднения у учителей специальных (коррекционных) школ VIII вида в оценке своего «Я», эмоциональная неустойчивость, неуравновешенность, которые часто связаны с завышенными требованиями к ребенку, ожиданием от него более высоких результатов.

- *Ожидания на уровне социума.* Приходя в педагогическую профессию, специалист ожидает положительного одобрения со стороны общества, профессионального признания, достойной оценки социального статуса. Учитывая исключительность деятельности олигофренопедагога, высокогуманный характер работы, такие ожидания возрастают, так как ожидается, что затрачиваемые усилия на профессиональную деятельность в виде интеллектуальных, волевых, личностных, материальных ресурсов будут прямо пропорциональны уровню общественного признания. Также следует отметить, что из-за собственных социальных ожиданий специалисты, имеющие квалификацию «олигофренопедагог», избегают ситуации открыто называть свою профессию, так как ее название специфично, а также подчеркивает своеобразие контингента, с которым проводится работа. Общество, в силу недостаточного уровня сформированности толерантности, не всегда с достаточным пониманием и соответствующим отношением может воспринять информацию о деятельности данного специалиста. Такая ситуация приводит к возникающим у дефектолога противоречивым личностным ощущениям, препятствующим гармоничному восприятию себя как носителя определенного профессионального знания.

- *Ожидания специалистов на уровне реализации профессиональных задач, условий трудовой деятельности* не всегда оказываются оправданы, что связано с современными преобразованиями в системе образования, внедрением на всех уровнях педагогического процесса инклюзивных подходов к образованию без достаточного учета уровня готовности специалистов к подобной работе. На современном этапе в вопросе подготовки педагогических кадров отмечается выраженное значение форми-

рования у будущих педагогов профессионально значимых компетенций (А. А. Дмитриев, И. А. Филатова, И. М. Яковлева, Т. И. Янданова и др.). Особо подчеркивается актуальность следующих видов компетенций: профессиональной, методической, предметной, дидактической, коммуникативной, проектировочно-прогностической и др. [5]. Рассматривая проектировочно-прогностическую компетенцию, следует отметить, что в ее структуре должно быть заложено не только формирование умения проектировать и прогнозировать ход обучения, воспитания и развития ребенка, но и способности к реализации составляющих данной компетенции в отношении собственной профессиональной деятельности. Соответственно, у будущего дефектолога еще на этапе студенчества будут формироваться адекватные и реальные ожидания за счет умения строить прогноз, то есть предусматривать и анализировать, просчитывать вероятностные перспективы и последствия трудовых действий, выстраивать последовательность этапов профессиональной деятельности.

Таким образом, социальные ожидания в области осуществления профессиональной деятельности олигофренопедагога оказывают существенное влияние на качество адаптации специалиста в профессии, в связи с чем они требуют систематического изучения, целенаправленной проработки на этапе как допрофессиональной, так и профессиональной деятельности в целях организации качественной и гармоничной работы учителя-дефектолога.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Жапарова К. Б.* Трудности, с которыми сталкиваются молодые педагоги в своей педагогической деятельности // Известия вузов. – 2014. – № 4. – С. 26–27.
2. *Яковлева И. М.* Формирование профессиональной компетенции учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2010. – 28 с.
3. *Костенкова Ю. А., Тушева Е. С.* Технология научно-педагогического исследования в процессе подготовки и переподготовки дефектологов // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2012. – № 1. – С. 15.

4. Янданова Т. И. Психологический анализ самооценки учителя-дефектолога // Дефектология. – 2001. – № 2. – С. 37–43.
5. Филатова И. А. Компетентностный подход как методологическое основание исследования проблемы деонтологической подготовки педагогов-дефектологов // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 12. – С. 36–44.

REFERENCES

1. Zhaparova K. B. Trudnosti, s kotorymi stalkivayutsya molodye pedagogi v svoey pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Izvestiya vuzov*. 2014, No. 4, pp. 26–27.
2. Yakovleva I. M. Formirovaniye professional'noy kompetentsii uchitelya-oligofrenopedagoga v

sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. *Extended abstract of ScD dissertation (Education)*. Moscow, 2010. 28 p.

3. Kostenkova Yu. A., Tusheva E. S. Tekhnologiya nauchno-pedagogicheskogo issledovaniya v protsesse podgotovki i perepodgotovki defektologov. *Nauchno-pedagogicheskiy zhurnal Vostochnoy Sibiri*. 2012, No. 1, p. 15.
4. Yandanova T. I. Psikhologicheskiy analiz samootsenki uchitelya-defektologa. *Defektologiya*. 2001, No. 2, pp. 37–43.
5. Filatova I. A. Kompetentnostnyy podkhod kak metodologicheskoe osnovaniye issledovaniya problemy deontologicheskoy podgotovki pedagogov-defektologov. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal*. 2010, No. 12, pp. 36–44.

Гомзякова Наталия Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной педагогики и инклюзивного образования Московского государственного областного университета

e-mail: natalia_g@list.ru

Gomzyakova Natalia Yu., PhD in Education, Associate Professor, Special pedagogy and inclusive education Department, Moscow State Regional University

e-mail: natalia_g@list.ru

УДК 378

ББК 74.58+74.262.21

О МЕСТЕ ПОНЯТИЯ «РАССТОЯНИЕ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

Е. И. Деца

Аннотация. В статье рассмотрена роль понятий «расстояние» и «метрика» в профессиональной подготовке учителя математики. Дан краткий обзор истории становления и использования теории метрических пространств. Проанализировано место понятия «расстояние» в науке, математике и образовании сегодняшнего дня. Описаны структура и дидактические возможности использования «Словаря расстояний» Е. Деца и М. Деца для совершенствования фундаментальной математической подготовки студентов педагогических высших учебных заведений. Указаны дисциплины предметной подготовки студентов-математиков, при изучении которых полезно акцентировать внимание на используемых расстояниях и метриках. Дана характеристика дисциплины по выбору «Избранные главы теории расстояний и метрик». Предложены темы учебно-исследовательских работ указанной тематики для бакалавров и магистров педагогического образования. Проанализированы проблемы использования конечных метрик для подготовки аспирантов.

Ключевые слова: расстояние, метрика, математическая подготовка студентов, курс по выбору, учебно-исследовательская деятельность, научно-исследовательская деятельность.

ON THE PLACE OF THE CONCEPT "DISTANCE" IN PROFESSIONAL TRAINING OF MATHEMATICS TEACHER

E. I. Deza

Abstract. The article considers the role of the concepts "distance" and "metrics" in professional training of mathematics teacher. The short review of history of formation and use of the theory of metric spaces is given. The place of the concept "distance" in modern science, mathematics and education is analyzed. The structure and didactic opportunities of using "Dictionary of distances" of E. Deza and M. Deza for improvement of fundamental mathematical training of students of pedagogical higher educational institutions are described. Disciplines of mathematical preparation, useful to focus attention on the distances' and metrics' concept, are specified. The characteristic of discipline for choice "The basic chapters of the theory of distances and metrics" is given. Subjects of educational research works of the specified subject for bachelors and masters of pedagogical education are offered. Problems of use of finite metrics for training of graduate students are analyzed.

Keywords: distance, metrics, mathematical training of students, course for choice, education-research activity, research activity.

Понятие расстояния является одним из основных во всей человеческой деятельности. В повседневной жизни расстояние обычно означает некоторую степень близости двух физических объектов или идей (то есть длина, временной интервал, промежуток, различие рангов, холодность или удаленность), в то время как термин «метрика» зачастую используется как стандартное понятие меры или измерения. Математические понятия метрики на множе-

стве X (то есть функции d из $X \times X$ в множество действительных чисел, удовлетворяющей условиям $d(x, y) \geq 0$ с равенством только при $x = y$, $d(x, y) = d(y, x)$ и $d(x, y) \leq d(x, z) + d(z, y)$) и метрического пространства (X, d) были внедрены почти век назад М. Фреше (1906) и Ф. Хаусдорфом (1914) в качестве специального случая бесконечного топологического пространства [1].

Упомянутое выше неравенство треугольника $d(x, y) \leq d(x, z) + d(z, y)$ можно найти уже у

Евклида. Бесконечные метрические пространства появляются обычно как обобщения метрики $|x - y|$ на множестве действительных чисел. Основными их классами являются измеримые пространства (добавьте меру) и банаховы пространства (добавьте норму и полноту). Однако начиная с К. Менгера (который в 1928 ввел понятие метрического пространства в геометрию) и Л. М. Блюменталя (1953) интерес как к конечным, так и к бесконечным метрическим пространствам резко повышается. Другой тенденцией стало то, что многие математические теории в процессе их обобщения стабилизировались на уровне метрического пространства. Этот процесс продолжается и сейчас, в частности, применительно к римановой геометрии, действительному анализу, теории приближений. Метрики и расстояния стали важным инструментом исследований в самых разных областях математики и ее приложений, включая геометрию, теорию вероятностей, статистику, теорию кодирования, теорию графов, кластерный анализ, анализ данных, распознавание образов, теорию сетей, математическую инженерию, компьютерную графику, машинное зрение, астрономию, космологию, молекулярную биологию и многие другие отрасли науки [1].

Создание наиболее удобных метрик и расстояний стало центральной задачей для многих исследователей. Особенно интенсивно ведутся поиски таких расстояний, в частности, в математической биологии, сфере распознавания речи и образов, выборки информации. Нередки случаи, когда одни и те же метрики расстояний появляются независимо друг от друга в таких совершенно разных сферах, как, например, расстояние между словами и расстояние (путь) эволюционного развития в биологии, расстояние Левенштейна в теории кодирования и расстояние Хэмминга – Гэпа, или Хэммингово тасованное расстояние [1].

Понятия, связанные с метрическими пространствами, пронизывают и весь курс математической подготовки студентов педагогических вузов. Прежде всего, весь курс математического анализа для первокурсников строится на базе числовой прямой, то есть множества действительных чисел с заданной на нем естественной метрикой $|x - y|$, хотя этот аспект не выделяется как что-то специфическое. Обсудить

этот вопрос на более общем уровне студенты получают возможность при изучении дисциплины «Числовые системы». Аксиоматическая теория действительных чисел строится здесь как пополнение поля рациональных чисел $\mathbb{Q}$ по естественной метрике $|x - y|$; при этом подчеркивается, что при использовании p -адической метрики на множестве $\mathbb{Q}$ мы получим, рассуждая аналогичным образом, совершенно другую систему – поле p -адических чисел. Метрика пути связного графа является одним из основных инструментов исследования в теории графов – важнейшей составной части дисциплины «Дискретная математика». Понятие полного метрического пространства лежит в основе построения сжимающих отображений, существенно используемых в курсе «Численные методы» для приближенного решения задач линейной алгебры.

Однако несмотря на то, что примеры метрик и метрических пространств встречаются часто и повсеместно, у студентов нет цельного представления о данном объекте, в каждом курсе они изучают «свою» метрику, не обнаруживая связей между ними, не понимая, что имеют дело с одной и той же общей математической структурой, поставленной на службу различным приложениям. Отсутствие такого общего взгляда приводит к необходимости повторений, неизбежного дублирования, передоказательства одних и тех же фактов, что отнимает время и не способствует систематизации получаемых знаний.

В этой статье мы рассматриваем несколько дидактических подходов к совершенствованию профессиональной подготовки будущих учителей математики на основе систематизации, расширения и углубления знаний студентов, связанных с понятиями расстояния и метрики. Прежде всего, мы подчеркиваем необходимость явного выделения этих понятий, их свойств и особенностей при изучении упомянутых выше и других курсов предметной подготовки студентов педвузов. Кроме того, мы рассматриваем методические особенности разработанной нами дисциплины по выбору, посвященной указанной тематике. Наконец, мы доказываем методическую целесообразность использования вопросов, так или иначе связанных с расстояниями и метриками, при орга-

низации учебно-исследовательской и научной работы обучающихся: при подготовке выпускных квалификационных работ бакалавра и магистра, написании кандидатских диссертаций.

Основой такой многоплановой работы со студентами может служить «Энциклопедический словарь расстояний» Е. Деца и М. Деца, вышедший в 2006 г. на английском языке [2], переведенный на русский язык в 2008 г. [1] и, после существенной переработки, связанной с постоянным появлением новой научной информации, превратившийся в энциклопедию расстояний, вышедшую на английском языке в 2009 г. и переиздававшуюся 2012, 2014 и 2016 гг. [3]. За основу словаря авторы взяли свою личную коллекцию метрик и расстояний. Дополнительные материалы были почерпнуты из изданий энциклопедического характера, в значительной мере из «Математической энциклопедии», «Мира математики» [4], «Планеты "Математика"» [5] и Википедии. Однако главным источником информации для Словаря явилась специальная литература. Помимо собственно расстояний авторы включили в книгу много родственных понятий и парадигм, позволяющих применять эти малопонятные для неспециалистов термины в готовом для использования виде. Данный справочник представляет собой специализированный энциклопедический тематический словарь. Он состоит из 28 глав в семи частях примерно одинакового объема. Названия частей преднамеренно даны приближенно в расчете на то, что читатель самостоятельно выберет тематику в зависимости от собственных интересов и компетентности. Так, например, части II, III и IV, V потребуют определенного уровня знаний, соответственно, в области чистой и прикладной математики, в то время как содержание части VII будет доступно любому неспециалисту [1].

Главы являются, по существу, перечнями тематик по различным областям математики или приложениям, которые могут читаться независимо друг от друга. При необходимости глава или раздел могут предваряться кратким введением-экскурсом по основным понятиям. Помимо таких предисловий описание характерных особенностей и областей применения расстояний дается в тексте скорее как исключение. Каждая из глав komponуется таким образом,

чтобы между ее разделами прослеживалась взаимосвязь. Все заголовки разделов и ключевые термины вынесены отдельно в предметный указатель (около 1500 пунктов) и обозначены жирным шрифтом, если только их значение не вытекает из контекста. Это облегчает поиск определений по тематике внутри главы и по алфавиту в самом указателе. Тексты введений и определения ориентированы на удобство для читателя и максимально независимы друг от друга. Они остаются взаимосвязанными посредством обозначенных жирным шрифтом текстовых ссылок (по типу формата HTML с гиперссылками) на схожие определения [1].

Много интересных сведений представлено в этом биографическом справочнике расстояний. Примерами занятых терминов являются относящееся к вездесущему евклидову расстоянию выражение «как летит ворона» (то есть по прямой линии), «метрика цветочного магазина» (кратчайшее расстояние между двумя точками, с промежуточным посещением точки «цветочного магазина»), «метрика хода коня» на шахматной доске, «метрика гордиева узла», «метрика бульдозера», расстояние биотопа, «Прокрустово расстояние», «метрика лифта», «почтовая метрика», хоп-метрика Интернета, квазиметрика гиперссылок WWW, «московская метрика», «расстояние собаководов». Кроме абстрактных расстояний рассматриваются также и расстояния с физическим содержанием (особенно в части VI) [1].

Рассмотрим структуру словаря более подробно. Книга состоит из семи частей.

Первая часть «Математика расстояний» включает в себя пять глав: «Общие определения»; «Топологические пространства»; «Обобщения метрических пространств»; «Метрические преобразования»; «Метрики на нормированных структурах».

Вторая часть словаря «Геометрия и расстояния» рассматривает вопросы, связанные с расстояниями, так или иначе относящимися к геометрическим структурам, и состоит из четырех глав (главы 6–9): «Расстояния в геометрии»; «Римановы и Эрмитовы метрики»; «Расстояния на поверхностях и узлах»; «Расстояния на выпуклых телах, конусах и симплициальных комплексах».

Часть третья «Расстояния в классической математике» содержит коллекции расстояний

и метрик на группах, бинарных отношениях и решетках (глава 10 «Расстояния в алгебре»), на строках и перестановках (глава 11), на числах, многочленах и матрицах (глава 12), на функциональных пространствах и линейных операторах (глава 13 «Расстояния в функциональном анализе»), на случайных величинах и на законах распределения (глава 14 «Расстояния в теории вероятностей»).

В четвертой части рассмотрены расстояния в прикладной математике. Глава 15 «Расстояния в теории графов» содержит различные аспекты метрической теории графов. В главе 16 «Расстояния в теории кодирования» речь идет, во-первых, о минимальном расстоянии и его аналогах и, во-вторых, об основных расстояниях на кодах. Глава 17 «Расстояния и подобности в анализе данных» представляет особый интерес для приложений, поскольку на практике именно анализ данных требует наличия приемлемой меры различия (или, при другом подходе, сходства) сравниваемых выборок. Основные расстояния в компьютерной инженерии собраны в главе 18.

В пятой части «Расстояния в компьютерной сфере» представлена обширная коллекция расстояний, так или иначе связанных с информационными технологиями. Глава 19 содержит список расстояний на действительной и цифровой плоскостях. Не менее экзотические названия можно встретить и в следующей главе 20. Здесь они используются для описания тех или иных расстояний Вороного. Достаточно серьезная теория построена для измерения расстояний в анализе образов и звуков. Основные расстояния такого рода представлены в главе 21. Глава 22 содержит описание основных расстояний в Интернете и родственных сетях.

Шестая часть «Расстояния в естественные науки» посвящена описанию расстояний в биологии (глава 23), физике и химии (глава 24), географии, геофизике и астрономии (глава 25), в космологии и теории относительности (глава 26). В последней, седьмой части собраны меры длины и шкалы физических длин (глава 27), а также нематематические и образные значения расстояния (глава 28) [1].

Таким образом, в словаре сделана попытка максимально полно отразить использование понятия расстояния в различных областях че-

ловеческой культуры, науки, искусства, повседневной жизни.

А. Осознавая исключительную роль понятий «расстояние» и «метрика» в предметной подготовке учителя математики (к схожим по значимости и всеохватности относятся понятия «число», «фигура», «отношение»), мы считаем дидактически целесообразным акцентировать внимание студентов на соответствующих структурах и выполняемых ими функциях при изучении любой математической дисциплины.

При изучении математического анализа трудно найти немного времени для того, чтобы рассмотреть теорию и практику использования естественной метрики, обсудить общие вопросы близости действительных чисел, выяснить возможные альтернативы измерения такой «близости».

При освоении курса геометрии полезно упомянуть, что уже на плоскости расстояние между двумя точками может быть подсчитано разными способами, совершенно равноправными с точки зрения элементарных свойств (не будем забывать, что замена Евклидовой метрики может привести к потере фундаментальной для геометров операции скалярного произведения).

Курс «Числовые системы» позволяет продемонстрировать использование двух принципиально разных числовых метрик в полном объеме. К сожалению, это не всегда удастся сделать на «практическом» уровне: подробно изучать арифметику p -адических чисел не позволяют жесткие границы учебного плана.

Большие возможности для изучения трех основных классов метрик ($d(x,y) = |x_1 - y_1| + \dots + |x_n - y_n|$, $d(x,y) = (|x_1 - y_1| + \dots + |x_n - y_n|)^{0.5}$, $d(x,y) = \max(|x_1 - y_1|, \dots, |x_n - y_n|)$) на n -мерном арифметическом пространстве предоставляет курс «Численные методы». Здесь от того или иного вида алгебраической структуры, фигурирующей в постановке задачи приближенного анализа (например, матрицы коэффициентов системы линейных уравнений), зависит оптимальный выбор «рабочей» метрики. Поэтому избежать обсуждения метрических вопросов просто невозможно.

Однако опыт показывает, что у студентов нет навыков такой работы, им не хватает широ- ты кругозора, практической «смелости»: если

общие формулы воспринимаются достаточно адекватно, то вычисления конкретных расстояний на основе этих формул всегда вызывают затруднения. Одна из основных причин такой ситуации – неумение студентов мыслить масштабно, понимать, что помимо привычного им математического аппарата существуют и другие – аналогичные или более общие – структуры, позволяющие с успехом решать те же задачи. Для частичного улучшения указанной ситуации – систематизации и обобщения знаний студентов в теории метрик и расстояний – и служат наши предложения.

Б. Предлагаемый в «Словаре расстояний» материал можно с успехом использовать для разработки спецкурсов, изучающих те или иные аспекты применения расстояний и метрик. Как правило, содержание первой части книги используется при этом максимально, поскольку именно здесь собраны базовые факты, необходимые для полноценного понимания тематики. Выбор других вопросов зависит от направления специального курса. Так, в рамках числовой линии можно более подробно изучить расстояния на числах, многочленах и матрицах, а в рамках дискретной линии нельзя обойти вниманием расстояния в теории графов и в теории кодирования. И в том, и в другом случае полезным будет рассмотреть расстояния на действительной и цифровой плоскостях.

Курс, посвященный изучению метрических пространств, призван, прежде всего, дать полное единое представление о таком всеобщем математическом объекте, как расстояние, и проанализировать его использование в классических областях математической науки. Такой подход позволит студентам взглянуть на давно известные им факты с новой, более общей точки зрения, осмыслить возникающие связи, осознать, что «отдельно стоящие» ранее теоремы фактически являются разными формами отражения одного и того же фундаментального утверждения, а следовательно, совершенно с новой точки зрения систематизировать имеющийся у них багаж знаний, укрупнив «блоки», сконструировав дополнительные структурные связи.

Помимо решения этой, на наш взгляд, основной задачи, дополнительные акценты могут быть расставлены весьма многими способами.

Например, курс может быть посвящен изучению общей теории метрических пространств, можно рассматривать метрики в информатике, метрики на числах и их расширениях, метрики на графах, избранные вопросы обобщенных метрик и т. д. Независимо от выбранной специализации, главной особенностью курса может и должен быть его интегративный характер, возможность показать, на примере рассмотрения одного из наиболее общих математических понятий, взаимосвязь и взаимозависимость различных областей математики и других областей человеческого знания.

Программа разработанного нами курса «Избранные главы теории расстояний и метрик» включает в себя следующие вопросы.

- Расстояния, полуметрики, квазиметрики, 2-метрики. Определения и примеры. Метрика Хемминга, метрика Ли, метрика Хаусдорфа, метрика пути связного графа, евклидова метрика, Чебышевская метрика.

- Естественная и p -адическая метрики. Классические свойства. Возможные обобщения. Теорема Островского. Построение системы действительных чисел с помощью естественной метрики. Построение системы p -адических чисел с помощью p -адической метрики. Другие числовые метрики.

- Метрики и нормы. Норма элемента группы. Групповые метрики, право-, лево- и биинвариантные метрики. F -норма векторного пространства, F -метрики, пространства Фреше. Норма вектора. Метрика нормы на векторном пространстве. Банаховы пространства. Классические примеры. Метрика Минковского.

- Метрики на многомерном арифметическом векторном пространстве. Их единичные шары. L_p -метрики и их свойства. Классические примеры L_p -метрик. Экзотические метрики на действительной и числовой плоскостях. Метрика парижского метро. Московская метрика. Метрика шахматного коня. Метрика цветочного магазина. Метрика лифта. Городская метрика. Метрика Манхэттена. Метрика Центрального парка. Шестиугольная метрика. Примеры расстояний Вороного (расстояние парусной лодки, расстояние снегохода, расстояние лесного пожара и др.).

- Преобразования метрик. Преобразования на том же множестве. Метрика функцио-

нального преобразования. Метрика степенного преобразования. Метрика преобразования Шюенберга. Внутренняя метрика метрического пространства. Преобразования на расширении данного множества. Метрика калитки. Преобразования на прямом произведении множеств. Классические примеры метрики произведения. Некоторые классические метрики теории множеств. Метрика симметрической разности и ее ориентированный аналог. Метрика Хаусдорфа и ее обобщения. Метрика Хемминга и гиперкуб. Метрики в теории кодирования. Издательское расстояние, расстояние Левенштейна и их обобщения.

- Метрики в теории графов. Метрика пути графа и ее ориентированный аналог. Метрика кругового тура. Классические метрики между графами. Метрики на деревьях и их приложения.

- Метрики и полуметрики на конечном числе точек. Разрезы, мультиразрезы и их ориентированные аналоги. Конусы полуметрик и разрезов на n точках. Их свойства. Конусы ориентированных полуметрик, ориентированных разрезов и ориентированных мультиразрезов на n точках. Некоторые конусы m -метрик на n точках.

- Приложения метрик. Метрики в компьютерной сфере. Метрики в биологии и генетике. Метрики в физике, астрономии и теории относительности.

На спецсеминарах, помимо решения задач, иллюстрирующих теоретический материал, предполагается заслушивать доклады студентов по тем или иным вопросам, связанным с применением метрик. Практика показывает, что наиболее рациональной формой организации докладов является свободный выбор студентами того или иного раздела словаря, самостоятельное изучение вопросов, изложенных в этом разделе, в том числе доказательство упоминаемых, но не доказанных фактов, и подробное освещение полученных результатов во время научного доклада на спецсеминаре. Это дает возможность охватить значительное число дополнительных вопросов теории, полезных для усвоения материала, и активизирует работу студентов, направленную на осознанное применение теоретических фактов при решении конкретных практических задач.

Интегративный характер спецкурса определяет его основную цель, заключающуюся в систематизации знаний студентов на примере рассмотрения одного из наиболее общих математических понятий, а также в построении целостной картины математической науки на основании осмысления имеющихся в ней внутренних связей. В результате изучения курса студент должен продемонстрировать:

- *знание* основных классов метрических пространств, целостное представление о месте теории метрических пространств в системе математических знаний, о ее взаимосвязях и взаимозависимостях со всеми основными разделами математической науки, понимание универсального характера теории, ее применимости в различных областях человеческой деятельности; умение использовать полученные знания при решении теоретических и практических задач, знакомство с различными интерпретациями одного и того же типа метрик;

- *умение* точно реализовывать относящиеся к метрическим проблемам технологии, владение соответствующей методологией и терминологией; владение общими методами научного исследования (аналогия, сравнение, обобщение, анализ и синтез), опыт решения учебных и научных проблем;

- системное *владение* культурой мышления, логической и алгоритмической культурой, готовность к непрерывному развитию творческих способностей, креативности [6].

В. Трудно переоценить возможности теории расстояний и метрик для организации учебно-исследовательской деятельности студентов.

Многолетний опыт работы со студентами математического факультета Московского педагогического государственного университета (МПГУ) показывает, что среди примерных тем выпускных квалификационных работ (ВКР) бакалавра могут быть успешно использованы следующие.

- Расстояния и метрики: теория и практика. Классические числовые метрики. Элементы теории нормированных пространств. Методы измерения расстояний в цифровом пространстве. Метрики на действительной и дискретной плоскостях. Задачи, связанные с расстояниями Вороного. Некоторые аспекты метрических

преобразований. Классические метрики теории множеств. Метрики в численном анализе. Метрики на графах. Метрики на деревьях. Обобщения метрик. Метрики и их приложения. Занимательные задачи теории метрик. Метрики: избранные главы истории.

Для ВКР магистра педагогического образования интерес представляют такие темы.

- Теория измерений как содержательная основа проектной деятельности учащихся основной школы. Методика изучения курса «Метрики вокруг нас» на занятиях математического кружка в 5–6-м классах основной школы. Методика преподавания элективного курса «Метрические пространства» для учащихся основной школы. Методика проведения факультативного курса «Экзотические метрики на плоскости» для учащихся 8–9-х классов основной школы. Методическое обеспечение изучения темы «Числа и расстояния» на внеурочных занятиях с учащимися 8–9-х классов основной школы. Методика изучения факультативного курса «Так измеряли в старину» для учащихся основной школы с применением технологий мультимедиа. Изучение избранных вопросов теории расстояний и метрик как средство общекультурного развития учащихся основной школы. Методика введения элементов теории расстояний и метрик на курсах по выбору в классах естественнонаучного профиля. Вопросы профессионального самоопределения учащихся старшей школы при изучении курса «Метрики и их приложения». Методическое обеспечение факультативного курса «Метрики на графах» для старшей школы в условиях компьютерных технологий обучения. Дидактическое обеспечение курса по выбору «Метрики в науке и обществе» для социально-экономического профиля обучения. Изучение прикладных метрических задач в рамках технологического профиля обучения как средство общекультурного развития учащихся. Теория расстояний и метрик как средство активизации учебно-исследовательской деятельности учащихся старшей школы. Методика изучения классических числовых метрик на элективном курсе в рамках естественнонаучного профиля. Методика преподавания элективного курса «Искусство измерений» для гуманитарного профиля обучения в условиях применения информационно-коммуникационных

технологий. Методика проведения элективного курса «Метрические вопросы численного анализа» для классов естественнонаучного профиля обучения. Методическое обеспечение курса по выбору «Что такое евклидово расстояние?» для учащихся естественнонаучного профиля. Изучение курса по выбору «Расстояния на плоскости и в пространстве» в условиях интеграции очного и дистанционного обучения. О месте элективного курса «Метрическая теория множеств» в системе профильного обучения старшеклассников. Развитие алгоритмической культуры учащихся технологического профиля при изучении метрических вопросов теории графов. Интегрированный курс «Избранные главы теории расстояний и метрик» как средство общекультурного развития учащихся старшей школы.

Примерные темы ВКР магистра науки по теории конечных метрик могут иметь следующий вид.

- Элементы теории разрезов и метрик. Ориентированные разрезы и метрики. Метрики и их многомерные аналоги. Обобщения разрезов и метрик. Конусы и многогранники конечных частичных метрик. Конусы и многогранники конечных взвешенных метрик [7].

Г. Впрочем, вопросы, связанные с исследованиями обобщений конечных метрик, представляют интерес прежде всего с точки зрения организации фундаментальных исследований в рамках аспирантуры. Это особенно актуально в настоящий момент, когда идет большая работа по превращению аспирантуры в третий уровень высшего образования: «подготовка кадров высшей квалификации».

В современной литературе можно встретить много публикаций (А. Шрайвер (1986), М. Деза и М. Лоран (1997), М. Деза и В. Гришук (1993), М. Деза, К. Фукуда, Д. Пасечник и М. Сато (2001) и др.), имеющих дело с конусами MET_n полуметрик и CUT_n разрезов на n точках. Для малых значений n такие конусы (и соответствующие многогранники) полностью описаны; для произвольной размерности доказан ряд важных теорем.

Мы рассматриваем обобщение этого вопроса в двух направлениях: во-первых, изучаем ориентированные аналоги полуметрик и разрезов и исследуем конусы этих объектов на

малом числе точек; во-вторых, конструируем многомерные аналоги полуметрик, так называемые m -полуметрики, проводя аналогичные построения и в этом случае. В монографии «Обобщения конечных метрик и разрезов» [8] мы исследуем свойства вышеуказанных конусов и соответствующих им многогранников, полностью описав их графы для $n = 3, 4, 5$ (начиная с $n = 6$, в ориентированном случае наблюдается комбинаторный взрыв) и доказав ряд теоретических утверждений, касающихся общего случая n точек.

Если ориентированный случай получается из классического отказом от свойства симметричности, то многомерный случай может быть получен, если мы так или иначе введем в рассмотрение «расстояние» между тремя (а не двумя, как в классическом случае) точками, называемое 2-полуметрикой. Простейшим примером 2-полуметрики является площадь треугольника, построенного на трех данных точках.

Обучение в аспирантуре по указанной тематике возможно в рамках следующих направлений.

- Ориентированные метрики. Частичные метрики. Ориентированные разрезы и мультиразрезы. m -метрики. Конусы ориентированных полуметрик, разрезов и частичных метрик на n точках. Конусы m -метрик на n точках.

В отличие от, например, теоретико-числовых исследований, которые требуют от студента серьезной предварительной подготовки, овладения набором очень серьезных методов и приемов научного поиска, в случае исследования перечисленных выше метрических вопросов объем предварительной подготовки значительно меньше, новые результаты могут быть получены быстрее, их объем больше, поскольку тематика достаточно нова, имеется возможность постановки множества дополнительных вопросов, ответы на которые еще неизвестны и могут без особого труда быть получены заинтересованным исследователем. Это значительно повышает шансы аспиранта закончить диссертацию в срок, а значит, полностью выполнить учебный план и получить диплом соответствующего уровня образования. Однако при этом необходимым условием успешной работы является умение работать с компьютером, применять для практиче-

ских нужд имеющиеся в свободном доступе пакеты программ (таких как, например, программа *cdd+*), анализировать получаемые массивы данных – в целом обладать навыками современных подходов к научным исследованиям в области компьютерной математики и ее приложений.

Многолетний опыт практической работы автора на математическом факультете МПГУ показывает, что применение предложенных в статье дидактических подходов весьма эффективно [6]. Основная проблема, возникающая в ходе работы, – слабое владение студентами понятием расстояния и метрики. Это не только затрудняет освоение специального курса, но и вызывает сбой в организации учебно-исследовательской работы: студенты весьма неохотно выбирают соответствующие темы ВКР. Мы планируем частично решить эту проблему, опубликовав и внедрив в практику образовательной деятельности учебное пособие «Избранные главы расстояний и метрик», включающее в себя не только все основные разделы теории метрических пространств, но и обширные списки примерных тем исследовательских работ данной тематики с необходимыми аннотациями и рекомендуемой литературой.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Деза Е. И., Деза М. М. Энциклопедический словарь расстояний: пер. с англ. – М.: Наука, 2008. – 444 с.
2. Deza M. M., Deza E. I. Dictionary of Distances. – Elsevier, 2006. – 426 p.
3. Deza M. M., Deza E. I. Encyclopedia of Distances. – Springer-Verlag, 2016. – 760 p.
4. WolframMathWorld (Мир математики). – URL: <http://mathworld.wolfram.com/> (дата обращения: 29.09.2017).
5. PlanetMath (Планета математики). – URL: <http://planetmath.org/> (дата обращения: 29.09.2017).
6. Деза Е. И. Подготовка учителя математики в системе вариативного образования: моногр. – М.: МПГУ, 2012. – 212 с.
7. Деза Е. И. Пишем выпускные квалификационные работы дискретной тематики: 176 тем и 26 конспектов бакалаврских работ и магистерских диссертаций: учеб. пособие. – М.: ЛЕНАНД, 2015. – 160 с.

8. Deza M. M., Deza E. I., Dutour Sikiric M. Generalizations of finite metrics and cuts. – World Scientific, 2016. – 316 p.
5. PlanetMath. Available at: <http://planetmath.org/> (accessed: 29.09.2017).
6. Deza E. I. *Podgotovka uchitelya matematiki v sisteme variativnogo obrazovaniya: monogr.* Moscow: MPGU, 2012. 212 p.
7. Deza E. I. *Pishem vypusknye kvalifikatsionnye raboty diskretnoy tematiki: 176 tem i 26 konspektov bakalavrskikh rabot i masterskikh disertatsiy: ucheb. posobie.* Moscow: LENAND, 2015. 160 p.
8. Deza M. M., Deza E. I., Dutour Sikiric M. Generalizations of finite metrics and cuts. World Scientific, 2016. 316 p.

REFERENCES

1. Deza E. I., Deza M. M. *Entsiklopedicheskiy slovar rasstoyaniy: per. s angl.* Moscow: Nauka, 2008. 444 p.
2. Deza M. M., Deza E. I. *Dictionary of Distances.* Elsevier, 2006. 426 p.
3. Deza M. M., Deza E. I. *Encyclopedia of Distances.* Springer-Verlag, 2016. 760 p.
4. WolframMathWorld. Available at: <http://math-world.wolfram.com/> (accessed: 29.09.2017).

Де́за Елена Ивановна, кандидат физико-математических наук, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретической информатики и дискретной математики математического факультета Московского педагогического государственного университета

e-mail: Elena.Deza@gmail.com

Deza Elena I., PhD in Mathematics, ScD in Education, Associate professor, professor, Theoretical Informatics and Discrete Mathematics, Department f, Mathematics Faculty, Moscow Pedagogical State University

e-mail: Elena.Deza@gmail.com

УДК 373

ББК 74.200.53

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В. В. Зинченко (Шарлай)

Аннотация. В статье проанализировано состояние проблемы развития социальной активности младших школьников, определена структура их социальной активности, включающая потребности, стремления; общественные и личные мотивы; ценностные ориентации, социальные установки; самооценку и социально ценные качества личности. Разработаны педагогические условия формирования социальной активности младших школьников в деятельности трудовой направленности, методика ее поэтапного формирования на основе осознания важности выполняемой деятельности; построение отношений деятельностного характера с предметной и социальной средой; совместное планирование с последующим анализом дела и чередованием поручений. Представлены результаты экспериментальной работы, направленной на формирование социальной активности младших школьников путем включения их в совместную трудовую деятельность и усиления взаимодействия учащихся при организации трудовой деятельности; формирование положительного отношения к трудовой деятельности младших школьников.

Ключевые слова: социальная активность младших школьников, структура социальной активности, формирование социальной активности младших школьников в трудовой деятельности.

FORMATION OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN'S SOCIAL ACTIVITY IN THE WORKING PROCESS

V. V. Zinchenko (Sharlay)

Abstract. The article analyzes the issue of forming social activity of the Primary school children, defines the structure of their social activity, including needs and aspirations, public and personal motives; value orientations, social attitudes; self-esteem and socially valuable qualities of the individual. The article considers the pedagogical conditions for the formation of social activity of primary school-children in the working process, methods of their gradual formation based on the awareness of the social importance of the activity to be performed and building the relationships with specific substantive and social reality; joint planning and analysis; the alternation between errands. The article presents the results of experimental study aimed at the development of social activity of the primary school children in the joint work activity and strengthening the interaction of students in the organization of work and changing attitudes to work and motivation of the primary school children.

Keywords: Primary school children's social activity, structure of the social activity, formation of the social activity in the working process.

Усиление роли социальных факторов в процессе переоценки приоритетов развития российского образования потребовало поиска путей и условий формирования социально активной личности, проявляющей инициативу в деятельности, способной трудиться на благо современного общества.

Анализ литературы по изучаемой проблеме показал, что большая часть современных ис-

следований посвящена формированию социальной активности школьников в следующих условиях: обеспечение включенности учащихся в реальную социально значимую деятельность с целью самопознания и самореализации; удовлетворение интересов детей, раскрытие их творческого потенциала; формирование положительной мотивации социально ориентированной деятельности – игровой,

учебной, спортивной, досуговой; формирование коммуникативных способностей и качеств личности, необходимых для социального взаимодействия.

Вместе с тем основное внимание современных исследований по изучаемой проблеме уделено развитию социальной активности учащихся подросткового и юношеского возраста, и не затрагиваются вопросы формирования социальной активности в младшем школьном возрасте как начальном этапе вхождения детей в новую систему отношений с действительностью.

Полученные нами экспериментальные данные на базе ряда общеобразовательных учреждений г. Новокузнецка подтверждают недостаточность сформированности социальной активности младших школьников: каждый седьмой (14,3%) ученик начальной школы имеет низкий и нулевой уровни сформированности социальной активности, каждый второй (49,3%) – средний уровень.

Нами выявлено, что причинами несостоятельности начального образования в формировании социальной активности младших школьников являются противоречия между: новыми требованиями, предъявляемыми к выпускнику начальной школы, и недостаточно эффективными технологиями и средствами, направленными на развитие социально активной личности учащихся; потребностями участия младших школьников в различных видах социально значимой деятельности и довольно слабыми возможностями общеобразовательных учреждений в удовлетворении этих потребностей.

Актуальность и недостаточная разработанность данной проблемы поставили нас перед необходимостью выявления педагогических условий и средств формирования социальной активности учащихся начиная с первой ступени школьного обучения в социально значимых видах деятельности, одной из которых является трудовая.

Социальная активность младших школьников, по нашему мнению, – это форма диалектической связи ребенка с окружающей действительностью, в которой проявляется отношение к деятельности в единстве внутреннего и внешнего, которое зависит от объективного положения учащегося в предметно-социальной среде, форм самоутверждения и самореализа-

ции, степени его участия в социально ценных видах деятельности при овладении социальным опытом.

Нами выделены компоненты социальной активности младших школьников: внутренняя позиция, основанная на системе потребностей и стремлений, которая реализуется в деятельности, имеющей социальную значимость для ребенка; система общественных и личных мотивов, определяющих направленность реализации активности (Л. И. Божович) [1]; ценностные ориентации и социальные установки как средства регуляции отношений с предметно-социальной действительностью (М. И. Лисина) [2]; самооценку и оценку другого; социально ценные личностные качества: ответственность, сознательность и самостоятельность (Д. И. Фельдштейн) [3].

Изучение и анализ проблемы формирования социальной активности личности на современном этапе привел к выводу, что способы формирования социальной активности могут быть найдены в любой деятельности, органически вплетенной в образовательный процесс в условиях школьного обучения, так как видов активности столько же, сколько видов социально значимой деятельности.

Выбор трудовой деятельности для формирования социальной активности младших школьников имеет под собой следующие причины: положительное отношение младших школьников к труду как мотивационный компонент личности начинает закладываться в начальной школе [4, с. 49–50]; трудовая деятельность школьников представляется важной сферой действительности, в которой происходит реализация социальной активности, эффективность этого пути формирования доказывают многие исследования [4–6]; совместная трудовая деятельность учащихся актуализирует субъективный социальный опыт школьника, расширяет и обогащает его; совместная трудовая деятельность создает условия для развития рефлексивных способностей учащихся, поскольку включает в себя этапы планирования, реализацию задуманного, анализ результатов выполненного; процесс реализации совместной трудовой деятельности предполагает разделение обязанностей внутри детского коллектива с учетом актуального уровня сформиро-

ванности социальной активности и способствует овладению эффективными приемами коллективного труда.

На начальных этапах формирования социальной активности младших школьников нами использовались возможности уроков чтения, при этом мы учитывали мнение Е. А. Климова [7] о том, что в младшем школьном возрасте становится возможным постижение мира труда человека через печатное слово. Формирование положительной мотивации трудовой деятельности и интереса к труду осуществлялось в процессе работы над темами: «Красив тот, кто красиво поступает», «Землю солнце красит, а человека – труд», «Птицу видно по полету, а человека – по работе».

С целью развития представлений младших школьников о приемах организации совместной трудовой деятельности мы использовали различные ситуации, сгруппированные следующим образом [8]:

- ситуации, показывающие необходимость постановки цели в коллективном труде (анализ смысла пословиц и поговорок типа: «Кто в лес, кто по дрова», «Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что»);
- ситуации, показывающие важность планирования трудовых действий (анализ пословиц типа: «Семь раз отмерь – один раз отрежь»);
- ситуации, демонстрирующие значимость наличия практических умений при выполнении работы (анализ басни И. А. Крылова «Квартет»);
- ситуации, убеждающие младших школьников оценивать свою работу (анализ пословиц типа: «Делаешь наспех – сделаешь насмех», «Всяк человек по труду познается») [9].

Воспитание ответственности учащихся перед сверстниками за результат собственной деятельности, выработку умения соотносить свои желания с требованиями группы и видеть значимость индивидуального вклада, его взаимосвязь с вложениями других в совместной деятельности мы осуществляли на основе разработанной нами методики поэтапной организации совместной трудовой деятельности младших школьников [8]. При этом мы руководствовались исследованиями Р. С. Буре [10] и другими, обосновавшими необходимость включения детей во временные сообщества для самостоя-

тельного выполнения ими индивидуальных трудовых заданий как части целого.

Первый этап был направлен на формирование интереса младших школьников к совместной трудовой деятельности. При этом учащиеся получали представление о социальной значимости качественно выполненного трудового поручения и определяли собственную позицию в процессе осуществления совместной трудовой деятельности.

Второй этап состоял в формировании у младших школьников умения распределять общее задание между участниками. На данном этапе детьми отрабатывались способы «справедливого», по их мнению, распределения трудового задания, формировались умения учитывать желания и интересы партнеров, усваивалась значимость согласия друг с другом для качественного выполнения задания.

Третий этап состоял в непосредственном выполнении детьми трудового поручения. Учащиеся ставились в условия необходимости распределения общего дела для достижения результата путем объединения результатов работы каждого участника в общий итог. При этом ранее усвоенные способы поведения и деятельности, а также отношение к сверстникам реализовывались детьми в собственной практической деятельности.

Четвертый этап был направлен на формирование осмысленного отношения младших школьников к достигнутому результату путем анализа и оценки вклада каждого участника в успешное завершение общего дела [8, с. 124–125].

В основу данной методики легла реализация идей: общие дела на благо себе и другому (принимая во внимание эгоцентризм младшего школьника); работа в микрогруппах, основанных на понимании необходимости социальной значимости выполняемой деятельности; установление деятельностных отношений с предметной и социальной средой; совместное планирование и рефлексия деятельности; изменение перечня поручений для каждого участника; руководящая роль более компетентного лица – педагога, при этом младшие школьники самостоятельно выполняют задуманное, происходит формирование социально значимых качеств личности.

Реализация совместной трудовой деятельности младших школьников осуществлялась через следующие формы работы: организация уборки в классе, забота о комнатных растениях, система внеурочных трудовых заданий.

Проанализировав экспериментальную работу, направленную на взаимодействие учащихся в труде, можно прийти к выводу, что условиями формирования социальной активности младших школьников в трудовой деятельности являются: организация деятельности, выражающаяся в детальном планировании и опосредованном контроле осуществления совместной деятельности со стороны учителя; оптимальный уровень сложности трудовой деятельности, его соответствие реальным возможностям учащихся: готовности к осуществлению совместного трудового задания, степени самостоятельности, ориентированности в содержании намечаемой деятельности; достижение видимых детям, следовательно, субъективно значимых результатов совместной трудовой деятельности; регулярное усложнение деятельности, повышение уровня требований к качеству, скорости выполняемых действий, самостоятельности решений, их доказательности и обоснованности [8, с. 126].

На основе методов экспертных оценок, анкетирования и наблюдения были исследованы особенности осуществления детьми совместной трудовой деятельности как области проявления их социальной активности. При этом оцениваемыми показателями явились: отношение младших школьников к трудовой деятельности; проявление активности в труде; мотивация трудовой деятельности.

Так, количество младших школьников, имеющих отрицательное отношение к труду, уменьшилось более чем в 4 раза; количество детей с достаточно позитивным отношением увеличилось на 9,4%; с положительным отношением – увеличилось на 8,5 %; с отличным отношением – практически осталось на прежнем уровне – 3,9%.

Резко сократилось количество детей, отказывающихся принимать участие в трудовой деятельности, – более чем в 2,4 раза, а также участвующих в трудовой деятельности только по принуждению – более чем в 4 раза; и преимущественно по принуждению – в 1,4 раза. Увеличилось количество детей, участвующих в вы-

полнении трудовых заданий по желанию, – в 1,8 раза; и участвующих постоянно – в 2,4 раза, что свидетельствует о повышении привлекательности совместной трудовой деятельности для младших школьников.

Осознанно положительное отношение к труду в целом изменило мотивацию трудовой деятельности младших школьников: значительно сократилось количество учащихся, имеющих отрицательную мотивацию трудовой деятельности – более чем в 10 раз; узкосоциальную мотивацию – в 1,7 раза; учащихся, превращающих трудовое поручение в игру, выявлено не было.

Вместе с тем увеличилось число учащихся, имеющих широкосоциальные мотивы трудовой деятельности – более чем в 4,5 раза и преобладанием широкосоциальных мотивов – в 1,5 раза. В ходе проведения психолого-педагогического эксперимента были выявлены взаимосвязи: отношения учащихся к труду и мотивации трудовой деятельности, которая является достаточно сильной и достоверно значимой ($r = 0,40$; $p < 0,01$); проявления активности и мотивации трудовой деятельности, которая оценивается как сильная и достоверная ($r = 0,79$; $p < 0,001$).

Таким образом, совместная деятельность объективно несет в себе возможность формирования социально направленной активности учащихся, формирования у младших школьников умений и навыков совместной деятельности, усвоения социальных и предметных норм и правил поведения в труде.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Божович Л. И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежиной. – М., 1972. – С. 7–44.
2. Лисина М. И. Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 18–35.
3. Фельдштейн Д. И. Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально-психологической реализации детства // Мир психологии. – 1998. – № 1. – С. 5–11.

4. Семенова Н. А. Профессиональная ориентация младших школьников: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1986. – 163 с.
5. Рамазанов М. Б. Педагогические основы формирования социально-экономической активности школьников в процессе трудовой деятельности: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1998. – 327 с.
6. Соколова Е. С. Социальная активность современной российской молодежи // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 1. – С. 197–202.
7. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2004. – 304 с.
8. Елькина О. Ю. Формирование продуктивного опыта младших школьников в подготовке к выбору профессии: дис. ... канд. пед. наук. – М., 1997. – 109 с.
9. Зинченко В. В. Формирование социальной активности младших школьников в условиях инновационных образовательных учреждений: дис. ... канд. пед. наук. – Новокузнецк, 2002. – 222 с.
10. Буре Р. С. Воспитание дошкольников в труде. – М., 1971. – 64 с.
2. Lisina M. I. Razvitie poznatelnoy aktivnosti detey v khode obshcheniya so vzroslymi i sverstnikami. *Voprosy psikhologii*. 1982, No. 4, pp. 18–35.
3. Feldstein D. I. Sotsializatsiya i individualizatsiya – sodержanie sotsialnogo vzrosleniya i sotsialno-psikhologicheskoy realizatsii detstva. *Mir psikhologii*. 1998, No. 1, pp. 5–11.
4. Semenova N. A. Professionalnaya orientatsiya mladshikh shkolnikov. *PhD dissertation (Education)*. Moscow, 1986. 163 p.
5. Ramazanov M. B. Pedagogicheskie osnovy formirovaniya sotsialno-ekonomicheskoy aktivnosti shkolnikov v protsesse trudovoy deyatel'nosti. *ScD dissertation (Education)*. Moscow, 1998. 327 p.
6. Sokolova E. S. Sotsialnaya aktivnost sovremennoy rossiyskoy molodezhi. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2011, No. 1, pp. 197–202.
7. Klimov E. A. *Psikhologiya professionalnogo samoopredeleniya: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy*. Moscow: Izd. tsentr "Akademiya", 2004. 304 p.
8. Elkina O. Yu. Formirovanie produktivnogo opyta mladshikh shkolnikov v podgotovke k vyboru professii. *PhD dissertation (Education)*. Moscow, 1997. 109 p.
9. Zinchenko V. V. Formirovanie sotsialnoy aktivnosti mladshikh shkolnikov v usloviyakh innovatsionnykh obrazovatelnykh uchrezhdeniy. *PhD dissertation (Education)*. Novokuznetsk, 2002. 222 p.
10. Bure R. S. *Vospitanie doshkolnikov v trude*. Moscow, 1971. 64 p.

REFERENCES

Зинченко (Шарлай) Валерия Валерьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогических технологий начального образования и психологии развития ребенка Новокузнецкого филиала – института Кемеровского государственного университета
e-mail: vvzinchenko@mail.ru

Zinchenko (Sharlay) Valeriya V., PhD in Education, Associate professor, Pedagogical Technologies of Primary Education and Child Development Psychology Department, Novokuznetsk branch, Kemerovo State University
e-mail: vvzinchenko@mail.ru

УДК 378

ББК 74.58+74.262.21

МОДУЛЬНОЕ ПОСТРОЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ» ДЛЯ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Л. В. Котова

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы реализации модульного подхода к конструированию содержания дисциплины «Методы и средства защиты информации» в условиях профессиональной направленности подготовки будущих учителей информатики. Проанализированы особенности модульного подхода к обучению. Даны определения дидактического, структурного и тематического модулей. Приведены описания базисных, вариативных и дополнительных тематических модулей дисциплины «Методы и средства защиты информации». Рассмотрены их теоретические, прикладные и общепрофессиональные аспекты. Построены различные траектории изучения дисциплины на базе использования возможностей дополнительных профилей обучения.

Ключевые слова: модульный подход, вариативность, защита информации, профессиональная направленность, математическая подготовка учителя информатики.

MODULAR CONSTRUCTION OF THE DISCIPLINE “METHODS AND MEANS OF INFORMATION PROTECTION” FOR BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION

L. V. Kotova

Abstract. The article considers the issues of implementing a modular approach to building the content of the discipline „Methods and means of information protection” in the conditions of professional directivity of teaching future teachers of informatics. Features of modular approach to training are analyzed. Definitions of didactic, structural and subject modules are given. Descriptions of basic, variable and additional subject modules of the discipline „Methods and means of information protection” are provided. Their theoretical, application-oriented and all-professional aspects are considered. Various trajectories of studying the discipline are constructed on the basis of the use of the possibilities of additional learning profiles.

Keywords: modular approach, variability, information protection, professional orientation, mathematical training of the computer science teacher.

В конце XX в. важное значение в разных областях математики и информатики приобрели вопросы, связанные с сохранением и передачей информации. Появление системы RSA (1976) и обоснование ее криптостойкости (1994) привели к тому, что изучение теоретико-числовых основ защиты информации стало необходимым для студентов различных направлений подготовки, связанных с информационно-коммуникационными технологиями, включая педагогические.

На математическом факультете МПГУ изучение этих вопросов началось с 1993 г. С 2011 г., в

связи с переходом высшей школы к уровневой структуре образования, изучение дисциплины «Методы и средства защиты информации» (МСЗИ) на завершающей стадии обучения было предусмотрено для студентов направления подготовки «Педагогическое образование», профили «Информатика», «Математика и Информатика», «Информатика и Математика», «Информатика и Экономика».

Цель курса – познакомить студентов с историческими аспектами криптографии – науки о защите информации, рассмотреть современные математические задачи, которые ставит

криптография перед теорией чисел, пути их решения и развития, показать возможности использования элементов криптографии при обучении математике и информатике в общеобразовательной школе.

Прикладной характер дисциплины способствует осознанию студентами значимости изученного ранее математического материала, дает хорошую междисциплинарную базу для продолжения обучения в магистратуре, а главное, знакомит будущих учителей с современными приложениями математики и информатики, которые они смогут продемонстрировать школьникам в рамках своей профессиональной деятельности при разработке курсов по выбору, подготовке школьников к олимпиадам, руководстве проектной деятельностью и т. д.

Таким образом, данный курс может способствовать усилению профессиональной направленности обучения математике будущих учителей информатики при выполнении ряда необходимых условий:

- *реализация ключевых положений компетентностного подхода при постановке целей обучения математике будущих учителей информатики;*
- *усиление фундаментальной математической подготовки будущего учителя информатики на основе принципов практической значимости и прикладной направленности;*
- *интегративность обучения, реализация межпредметных связей;*
- *вариативность обучения с учетом уровня подготовки студентов и дополнительных профилей обучения;*
- *использование в организации учебной деятельности методов и форм проблемного обучения [1].*

Перечень приоритетных задач в сфере профессионального образования, определенный в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг., включает в себя: формирование системы непрерывного образования, позволяющей выстраивать гибкие (модульные) траектории освоения новых компетенций; модернизацию структуры программ профессионального образования для обеспечения их гибкости и эффективности; переход на уровневые программы подготовки специалистов с учетом кредитно-модульных

принципов построения образовательных программ [2]. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования основными элементами конструирования программ выступают базовые и вариативные дисциплины (модули), которые обеспечивают возможность реализации программ, имеющих различную направленность (профиль) образования в рамках одного направления подготовки [3]. Таким образом, нормативные документы в сфере образования предусматривают использование модульного подхода при построении современных обучающих курсов.

Модульное обучение представляет собой способ организации учебного процесса на основе блочно-модульного представления учебного содержания. При реализации модульного обучения содержание структурируется в автономные организационно-методические блоки – модули, содержание и объем которых можно варьировать в зависимости от дидактических целей, профильной и уровневой дифференциации обучающихся [4].

Существуют различные подходы к определению модульного обучения, которые мы условно разделяем на *содержательно-дидактические*, *компетентностные* и *междисциплинарные*.

Так, Дж. Расселл – один из основателей модульного обучения – определяет модуль как «учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписанных учащимся действий» [5]. П. А. Юцявичене уточняет, что «учебный модуль – блок информации, включающий в себя логически завершенную единицу учебного материала, целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» [6]. В. М. Гареева, С. И. Куликова и Е. М. Дурко отмечают, что «обучающий модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме» [7].

С другой стороны, Е. Н. Ковтун и С. Е. Родионова характеризуют модуль как особую, относительно самостоятельную единицу образовательной программы, формирующую одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемых контролем знаний и умений обучаемых на выходе. В соответствии с

таким пониманием модульная образовательная программа представляет собой совокупность и последовательность модулей, направленную на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации [8].

Наконец, В. В. Карпов и М. И. Катханов определяют модуль как «организационно-методическую междисциплинарную структуру учебного материала, предусматривающую выделение семантических понятий в соответствии со структурой научного знания, структурирование информации с позиции логики познавательной деятельности будущего инженера». При междисциплинарном подходе учебные дисциплины и даже отдельные разделы и темы в них рассматриваются как части определенных ступеней иерархии профессиональной подготовки. Каждая ступень иерархии может содержать ряд междисциплинарных модулей, которые носят индивидуальный характер с точки зрения учебно-научного знания по специальности и объединены единым требованием к уровню сформированного результата подготовки в соответствии с трехуровневой психолого-профессиональной иерархией [9].

Независимо от подхода к определению самого модуля мы выделяем следующие основные цели модульного обучения:

- обеспечение вариативности обучения, адаптация учебного процесса к индивидуальным возможностям и запросам обучающихся;
- создание гибких образовательных структур как по содержанию, так и по организации обучения, «гарантирующих удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, и определяющих вектор нового, возникающего интереса» [10].

Реализуя данный подход при подготовке учителей информатики, мы рассматриваем понятие модуля на трех уровнях: во-первых, мы называем *дидактическими модулями* различные содержательные линии, как правило, состоящие из нескольких дисциплин, имеющие логическую завершенность по своей теоретической и прикладной направленности; во-вторых, мы рассматриваем математические дисциплины как *структурные модули* той или иной единой содержательной линии. Наконец, дисциплины формируются из различных *тематических модулей*, которые можно варьиро-

вать в соответствии с целями обучения, профильной направленностью и уровнем предварительной подготовки студентов.

Опираясь на общие критерии отбора содержания, представленные в работах В. С. Леднева, Б. М. Бим-Бада, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, И. М. Смирновой, Е. И. Деза, уточняя и корректируя их в соответствии с целью обучения дисциплине МСЗИ, учитывая ее прикладной, интегрированный и межпредметный характер, мы выделяем следующие критерии отбора содержания тематических модулей дисциплины МСЗИ:

- научности и фундаментальности;
- проблемности и перспективности;
- практической значимости и прикладной направленности;
- непрерывности и преемственности;
- интегративности и реализации междисциплинарных связей;
- единства инвариантной и вариативной составляющих;
- соответствия целям обучения;
- единства гуманитарного и естественнонаучного знания.

Разработанные нами на основе выделенных критериев тематические модули, базисные, вариативные и дополнительные, позволяют организовать профессионально-ориентированное изучение дисциплины МСЗИ, конструируя и реализуя для различных профилей различные схемы обучения.

Мы выделяем в каждом модуле *теоретические* (Т), *прикладные* (П) и *общепрофессиональные* (ОП) содержательные аспекты. Для студентов, совмещающих с информатикой другие профили подготовки, эти аспекты имеют различные дидактические (целевые, содержательные, методические) акценты. Примеры реализации такого подхода приведены в табл. 1.

Дисциплина МСЗИ содержит пять базисных модулей.

М1. ИЗ ИСТОРИИ КРИПТОГРАФИИ. История возникновения основных терминов. Изучение исторических аспектов возникновения различных видов шифров, методов их вскрытия и усовершенствований. Задачи, возникающие в процессе развития шифровального искусства.

М2. НЕКОТОРЫЕ ПРОСТЫЕ КРИПТОСИСТЕМЫ. Основные элементы криптосистемы. Аф-

Таблица 1

Содержательные аспекты изучения модулей для различных профилей подготовки

Профили направления подготовки «Педагогическое образование»	Предварительный уровень математической подготовки	Аспекты при изучении модулей		
		теоретический (Т)	Прикладной (П)	Общепрофессиональный (ОП)
Информатика	Средний	Математические основы программирования	Решение задач, использующих математические теории, анализ их эффективности	Философские, естественнонаучные, исторические, эстетические, педагогические аспекты
Информатика и математика, математика и информатика (в целом – технический и естественнонаучный профили)	Высокий	Взаимосвязь теории математики и информатики, современные достижения в междисциплинарных областях	Решение задач с сильной математической составляющей, поиск оптимальных их решений	
Информатика и экономика (в целом – информатика и социально-экономические профили)	Низкий	Вычислительные методы	Совершенствование вычислительных алгоритмов	

финные отображения. Частные случаи. Дешифрование аффинных криптосистем. Условие однозначности. Принцип Керкгоффса. Криптоанализ аффинных криптосистем.

М3. ШИФРУЮЩИЕ МАТРИЦЫ. Представление биграмм в виде векторов. Линейная алгебра по модулю N . Существование обратной матрицы по модулю N . Матричные аффинные преобразования. Условия существования криптосистемы. Криптоанализ системы.

М4. НОВЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ. СИСТЕМА RSA. Односторонние функции и функции с секретом. Криптосистема без передачи ключей. Криптосистема с открытым ключом и оценка ее надежности. Электронная подпись. Однозначность применения ключей абонентами при использовании электронной подписью. Основные современные правовые акты и стандарты защиты информации. Криптографические средства для удостоверения абонента и защиты информации при передаче через не доверенную среду. Дискретный логарифм. Алгоритм согласования. Алгоритм Сильвестра – Полига – Хеллмана. Алгоритм исчисления порядка.

М7. ФАКТОРИЗАЦИЯ НАТУРАЛЬНЫХ ЧИСЕЛ. Классические методы факторизации. Современные методы факторизации. Вскрытие системы RSA.

Схема содержательных связей между базисными модулями представлена на рис. 1.

Первый модуль М1 не требует специальной математической подготовки и может выступать как самостоятельный раздел в рамках дисциплины по выбору; он может быть интересен студентам любого профиля направления подготовки «Педагогическое образование», как естественнонаучного, так и гуманитарного. Математическое содержание модуля прекрасно адаптируется для школы. Богатейшая история вопроса, многообразие простейших шифров, примеры из художественной литературы – обширный материал для использования в практике работы учителя математики, информатики и экономики при организации урочной, внеурочной и проектной деятельности обучаю-

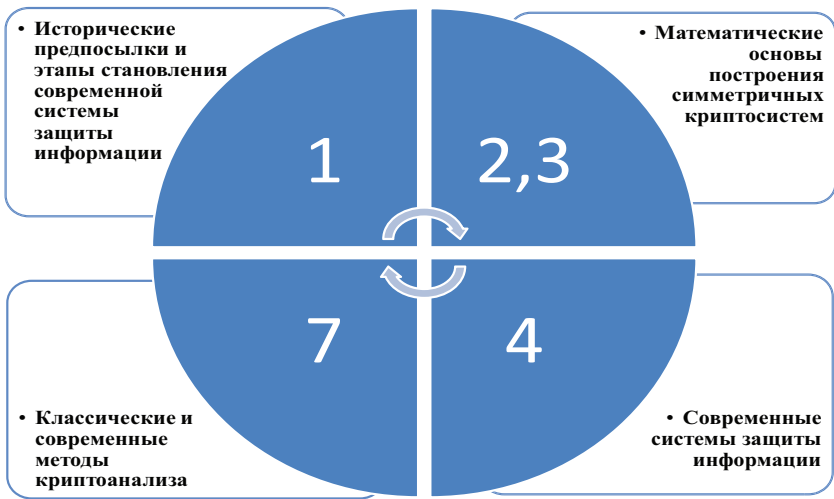


Рис. 1. Содержательные связи между базисными модулями

щихся. Основу предлагаемых заданий по данному модулю составляют олимпиадные задачи для школьников по математике и криптографии (олимпиады проводятся с 1991 [11]). Это может помочь будущему учителю в работе со школьниками, направленной на развитие их познавательного интереса, расширение кругозора, открытие новых возможностей.

Основные характеристики модуля представлены на рис. 2.

Модули М2 и М3 условно можно назвать внутренними или вспомогательными. Они формируют математическую базу, необходимую для построения простейших криптосистем. Для изучения этих модулей студентам необходимы теоретические сведения из теории чисел и линейной алгебры.

В случае недостаточной теоретической готовности студентов им может быть предложен *дополнительный модуль М0*, содержащий необходимые теоретические сведения.

М0. МАТЕМАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЗАЩИТЫ ИНФОРМАЦИИ. Элементы теории сравнений, функция Эйлера, решение сравнений и систем сравнений. Элементы линейной алгебры, алгебра матриц.

Модули М2 и М3 связаны между собой общим подходом к построению криптосистем и при необходимости сокращения временных затрат на проведение дисциплины могут быть объединены в один. Решение задач и выполнение лабораторных работ по материалу этих модулей позволит:

- изучить принцип работы симметричных криптосистем (*теоретический аспект, Т*);
- продемонстрировать приложения изученных в теории чисел и алгебре разделов (*прикладной аспект, П*);
- использовать полученные сведения для организации проектной деятельности школьников, для их подготовки к тематическим олимпиадам (*общепрофессиональный аспект, ОП*).

В теоретических заданиях уточняются возможные параметры системы шифрования. В прикладных заданиях требуется применение теоретических знаний к решению конкретных задач. В качестве заданий общепрофессионального направления могут использоваться задачи школьных олимпиад по криптографии и математике. При этом в решении таких задач школьникам (как и студентам) могли бы очень помочь начала теории сравнений. Таким образом, перед

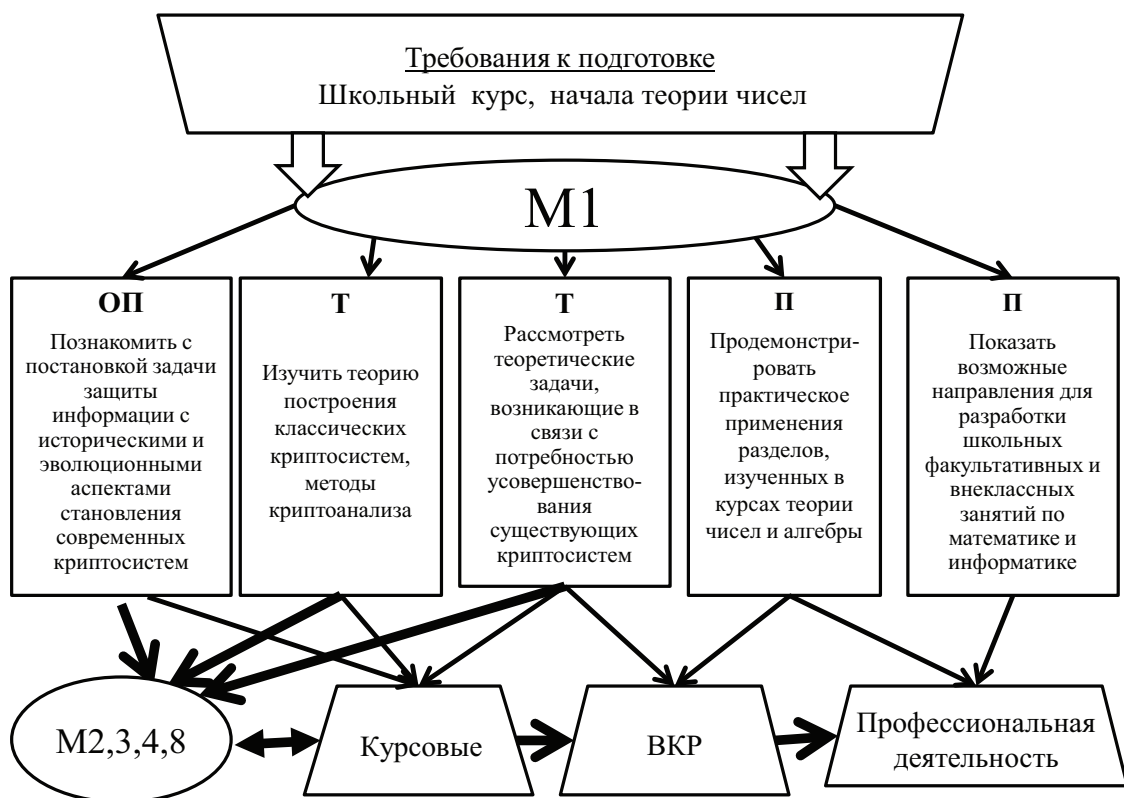


Рис. 2. Место модуля М1 в схеме обучения дисциплине МСЗИ

будущими учителями возникает возможность проанализировать дополнительный материал, который может быть предложен школьникам для помощи в подготовке к олимпиадам.

Примеры Т-заданий.

Сколько существует различных линейных преобразований для N -буквенного алфавита?

Говорят, что элемент P открытого текста неподвижен при данном шифрующем преобразовании, если $f(P) = P$. Пусть имеется линейное шифрующее преобразование N -буквенного алфавита. Докажите, что для четного N существует, по крайней мере, две неподвижные буквы.

Найдите обратное аффинное преобразование для преобразования $f(P) \equiv A \cdot P + b \pmod{N}$ при $N = 30$, $A = 17$, $b = 2$.

Примеры П-заданий.

Вы анализируете аффинное шифрующее преобразование букв 41-буквенного алфавита, включающего в себя буквы А–Я, имеющие числовые эквиваленты 0–32 соответственно, пробел = 33, далее « . , - ; : ; ! ; ? ». Перехвачено сообщение «БХЗЭБЗКОХЖУА.ЩНЛК,Щ,Щ». Вам известно, что открытый текст заканчивается подписью «МАМА». Прочитайте сообщение. Определите ключ шифрования и ответьте «ПРИЕДУ ЗАВТРА».

Примеры ОП-заданий.

Каждую букву исходного сообщения заменили двузначным номером в русском алфавите таким образом, что А = 01, Б = 02, ..., Я = 33. Полученную числовую последовательность разбили на трехзначные цифровые группы без пересечений и пропусков. Каждое из полученных трехзначных чисел умножили на 77 и оставили только 3 последние цифры произведения. В результате получилась последовательность «317564404970017677550547850355». Восстановите сообщение.

Модуль М4 знакомит студентов с современными криптосистемами и их модификациями, разработанными в конце прошлого столетия, с правовыми актами, действующими в сфере защиты информации.

Изучение теоретических основ этих проблем требует серьезной математической подготовки в области теории чисел и способствует реализации внутрипредметных и междисциплинарных связей, углублению знаний базовых курсов алгебры и теории чисел, их прикладной составляющей. Так как система RSA уже вошла в школьные учебники по информатике [11], то изучение модуля М4 реализует и профессиональную направленность курса МСЗИ. Современные правовые и технологические вопросы защиты информации, рассмотренные на занятиях данного модуля, помогут повысить общекультурный и общепрофессиональный уровень обучающихся, расширяя возможности их последующего обучения и выбора профессионального приложения своим знаниям. (Для студентов, имеющих второй социально-экономический профиль, по завершении изучения модуля М4 может быть предложен дополнительный модуль МЭ.

МЭ ЗАЩИТА ИНФОРМАЦИИ В ЭКОНОМИКЕ. Защита информации в банковском деле. Электронные подписи. Защита электронного денежного оборота.)

На примере модуля М4 мы можем продемонстрировать вариативные целевые аспекты (выраженные в терминах освоения одной из предметно-профессиональных компетенций (ППК) [12]) изучения материала студентами различных профилей (табл. 2).

Модуль М7 знакомит с теоретико-числовыми проблемами, возникшими в связи с задачей вскрытия системы RSA. Для изучения требуется

Таблица 2

Вариативные целевые аспекты изучения модуля М4

ППК дисциплины «Методы и средства защиты информации»: понимает задачи, которые ставит защита информации перед математическими науками		
ППК модуля М4 «Система RSA»: знает современные криптографические системы защиты информации		
В том числе для профиля «Информатика»: способен строить алгоритмы построения криптографических систем	В том числе для профиля «Математика и информатика»: способен решать задачи математического обеспечения криптографических систем	В том числе для профиля «Информатика и экономика»: способен понимать принцип действия электронной подписи

предварительное знакомство с такими разделами теории чисел, как теория сравнений, теорема Ферма, цепные дроби, необходимы навыки программирования.

Решение задач и выполнение лабораторных работ по материалу этого модуля позволит, с точки зрения различных содержательных аспектов:

- изучить классические и современные алгоритмы разложения натуральных чисел на множители (Т);
- продемонстрировать то, как использование классических идей наряду с развитием новых теорий помогает создавать алгоритмы, позволяющие решать задачи, возникающие с развитием новых технологий (П);
- использовать полученные сведения для демонстрации школьникам на доступных их пониманию задачах важности получения новых знаний и развития новых теорий в математике для технологического прогресса (ОП).

Модуль М7 может дополнить изучение разделов теории чисел теоретическими и прикладными задачами, а в сочетании с вариативными модулями быть предметом отдельного изучения в рамках дисциплины по выбору.

Для будущей профессиональной деятельности полезными в рамках изучения данного модуля будут лабораторные работы по выбору оптимального метода разложения на множители и составлению задач с ожидаемыми результатами такого выбора. Например: сформулируйте доступные школьникам методы разложения натуральных чисел на множители (последовательного деления, комбинированный с поиском наибольшего общего делителя, метод Ферма), найдите четырехзначные числа, такие, что оптимальным для них будет только один метод. Укажите составное четырехзначное число, «неудобное» для каждого из методов.

Для дисциплины МСЗИ разработано 3 *вариативных модуля*.

М5 ВРЕМЕННЫЕ ОЦЕНКИ СЛОЖНОСТИ АРИФМЕТИЧЕСКИХ ОПЕРАЦИЙ. Задача вскрытия системы RSA и необходимость разработки «быстрых» алгоритмов. Натуральные числа в различных системах счисления. Длина числа. Сравнение трудоемкости арифметических операций, используемых в криптосистемах. Полиномиальные алгоритмы. Экспоненциальные алгоритмы. Вероятностные алгоритмы.

М6 ПРОСТЫЕ И ПСЕВДОПРОСТЫЕ ЧИСЛА. Простые числа. Тесты на простоту. Псевдопростые числа. Числа Ферма, Эйлера, Кармайкла, сильные псевдопростые. Генерация больших простых больших псевдопростых чисел.

М8 ПСЕВДОСЛУЧАЙНЫЕ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ В КРИПТОГРАФИИ. Конечные поля. Многочлены над конечным полем. Порядок многочлена над конечным полем. Последовательности над конечным полем. Линейные рекуррентные последовательности и линейные рекуррентные уравнения (ЛРУ) над конечным полем. Периодичность решений ЛРУ. Построение псевдослучайной последовательности заданного периода.

Вариативные модули позволяют существенно обогатить дисциплину МСЗИ историческими, теоретическими и прикладными темами. Они могут выступать и как отдельные дисциплины по выбору, и как элементы дисциплин по смежной тематике.

Модуль М5 имеет исключительно теоретическое значение и дает представление об основных требованиях к современным алгоритмам и задачам по их оптимизации. Материал опирается на базовые разделы математического анализа (асимптотические приближения, бесконечно большие величины), теории алгоритмов (асимптотический анализ сложности алгоритмов, классификация алгоритмов по сложности, критерии сравнительной оценки качества алгоритмов), теории чисел (теория сравнений).

Лабораторные работы, разработанные нами для данного модуля, на простейших арифметических алгоритмах позволяют убедиться в необходимости быстрых алгоритмов для решения современных задач. При этом на различных модификациях алгоритмов, таких как вычисление наибольшего общего делителя натуральных чисел и решение неопределенных уравнений, можно даже школьнику продемонстрировать, как отличаются различные алгоритмы решения одних и тех же задач с точки зрения их эффективности и быстродействия. Модуль может быть реализован в рамках раздела дисциплины по выбору «Математические методы обработки информации».

Модуль М6 является междисциплинарным. Материал сочетает в себе хорошую математическую составляющую, требует от студентов

владения навыками программирования. Лабораторные работы на ЭВМ направлены не столько на отработку теоретических знаний, сколько на исследовательскую деятельность в области оценки эффективности различных алгоритмов для решения одних и тех же задач, анализ условий их эффективного применения, поиск методов оптимизации этих алгоритмов.

Модуль М6 является логическим продолжением модулей М4 и М5. Совместно с модулем М7 он может полностью содержательно обеспечить междисциплинарную дисциплину по выбору «Теоретико-числовые алгоритмы в криптографии». Тема простых чисел и их уникальных свойств дает широкие возможности по организации внеурочной деятельности учителя как математики, так и информатики.

Нагляднее возможности реализации данного модуля показаны на рис. 3.

Модуль М8 дает представление о задачах, стоящих перед криптографией при передаче сообщений на дальние расстояния средствами радиолокации.

Для изучения линейных рекуррентных последовательностей необходим серьезный математический аппарат конечных полей. Он базируется, в первую очередь, на алгебре (теория конечных циклических групп, теория многочленов) и дискретной математике (теория кодирования, комбинаторный анализ, рекурсивные функции). Временные рамки курса не позволя-

ют в полной мере дать теоретический материал, поэтому многие факты и теоремы приходится изучать без доказательств. Однако это не означает, что практический материал недоступен для изучения студентами со слабой математической подготовкой. При определенной выборке прикладных фактов демонстрация возможностей псевдослучайных последовательностей доступна, на наш взгляд, даже заинтересованным школьникам.

Вариативные модули М5, М6 и М8 имеют серьезную математическую составляющую и могут существенно расширить теоретические представления студентов о методах защиты информации, а также выступать в роли отдельных дисциплин по выбору. При этом, с точки зрения профессиональной направленности подготовки будущих учителей информатики и математики, задачи с простейшими арифметическими алгоритмами (М5), простыми числами (М6) и рекуррентными последовательностями (М8) могут быть адаптированы для школьников и послужить прекрасной базой для проведения урочной и внеурочной работы. Приведем примеры таких задач.

- Найдите **НОД(1547, 560)**, используя разложение чисел на множители и алгоритм Евклида. Сравните трудоемкость этих способов (количество выполненных делений).

- Какие остатки при делении на 12 могут давать квадраты простых чисел, больших 3?

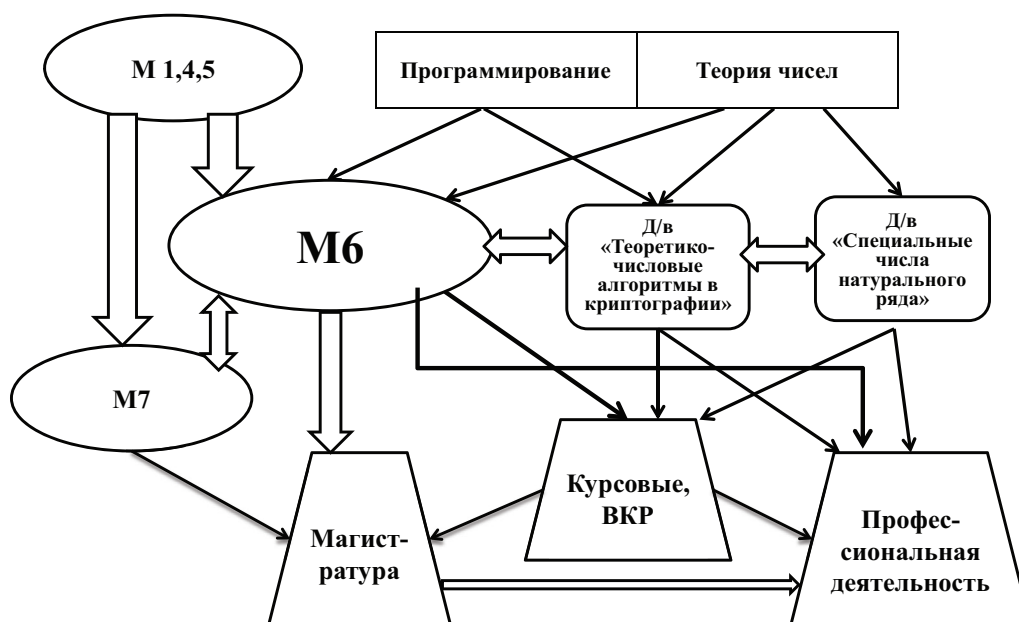


Рис. 3. Возможности реализации вариативного модуля М6

Таблица 3

Реализация содержательной линии МСЗИ для различных профилей

Профиль Математика и Информатика (Информатика и Математика)							
I, II	Математическая подготовка		Программирование				Д/в «Математические методы обра- ботки информации» М5
III, IV		Теория чисел					Д/в «Специальные числа натураль- ного ряда» М6
V		Методы и средства защиты информации					
		М1	М2	М3	М4	М7	
Профиль Информатика и Экономика							
I, II	Математическая подготовка		Программирование				Д/в «Теоретико-числовые алгоритмы в криптографии» М5, М6
III, IV		Теория чисел					
V		Методы и средства защиты информации					Д/в «Прикладные вопросы матема- тики» М8
		М1	М2	М3	М4	М7	

• Решите в простых числах уравнение $y^2 = x^2 + 7$.

• Каким может быть произведение нескольких различных простых чисел, если оно кратно каждому из них, уменьшенному на 1?

• Для каждого простого p найдите наибольшую натуральную степень числа $p!$, на которую делится число $(p^2)!$.

• Найдите первые 10 членов рекуррентной последовательности $a_{n+1} = 2a_n + 1$, если $a_0 = 1$.

• Найдите наибольшее число членов конечной арифметической прогрессии с разностью 4, если сумма квадрата первого члена и всех остальных ее членов меньше 80.

Существенная доля этих задач соответствует олимпиадным задачам для школьников и задаче 19 вариантов ЕГЭ по математике.

В табл. 3 приведены примеры траекторий обучения, позволяющих в полном объеме охватить содержательную линию дисциплины для студентов разных профилей.

Практическая реализация модульного подхода к изучению методов и средств защиты информации позволила повысить уровень математической подготовки студентов-информатиков, стала одной из причин увеличения числа математических и методических курсовых проектов и выпускных квалификационных работ по данной тематике. Это свидетельствует о повышении интереса студентов к вопросам защиты информации, в частности, о формировании их готовности к использованию элементов криптографии в своей профессиональной деятельности в качестве школьных учителей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Котова Л. В. Условия реализации профессиональной направленности обучения математике при подготовке учителей информатики // Наука и школа. – 2014. – № 6. – С. 57–63.
2. Государственная Программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы. – URL: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf (дата обращения: 17.01.2017).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) (Приказ Минобрнауки России от 4.12.2015 № 1426). – URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения: 17.01.2017).
4. Матросов В. Л., Артамонов Г. А., Пустовойтов В. В. Современные проблемы проектирования программ подготовки магистров педагогического образования на основе модульной структуры // Преподаватель XXI век. – 2009. – № 2. – С. 7–19.
5. Беспалько В. П., Татур Ю. Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов. – М., 1989.
6. Юцявичене П. А. Теоретические основы модульного обучения: дис. ... д-ра пед. наук. – Вильнюс, 1990; М., 2005.
7. Гараев В. М., Куликов С. И., Дурко Е. М. Принципы модульного обучения // Вестник высшей школы. – 1997. – № 8. – С. 30–33.

8. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Научные подходы к созданию образовательно-профессиональных программ на модульной основе в сфере гуманитарного образования // Информационный бюллетень Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. – Тверь, 2007. – № 10. – С. 30–63.
9. Карпов В. В., Катханов М. Н. Инвариантная модель интенсивной технологии обучения при многоступенчатой подготовке в вузе. – М., 1992.
10. Вазина К. Я. Саморазвитие человека и модульное обучение. – Н. Новгород, 1991.
11. Введение в криптографию / под общ. ред. В. В. Ященко. – М., 2012.
12. Калинин И. А., Самылкина Н. Н. УМК «Информатика», 10–11 классы. Углубленный уровень. – М., 2014.
13. Дежа Е. И. Индивидуальные траектории фундаментальной подготовки учителя математики в условиях вариативного образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2012.
4. Matrosov V. L., Artamonov G. A., Pustovoytov V. V. *Sovremennye problemy proektirovaniya programm podgotovki magistrrov pedagogicheskogo obrazovaniya na osnove modulnoy struktury. Prepodavatel XXI vek.* 2009, No. 2, pp. 7–19.
5. Bepalko V. P., Tatur Yu. G. *Sistemno-metodicheskoe obespechenie uchebno-vospitatelnogo protsessa podgotovki spetsialistov.* Moscow, 1989.
6. Yutsyavichene P. A. *Teoreticheskie osnovy modulnogo obucheniya. ScD dissertation (Education).* Vilnius, 1990; Moscow, 2005.
7. Garaev V. M., Kulikov S. I., Durko E. M. *Printsipy modulnogo obucheniya. Vestnik vysshey shkoly.* 1997, No. 8, pp. 30–33.
8. Kovtun E. N., Rodionova S. E. *Nauchnye podkhody k sozdaniyu obrazovatelno-professionalnykh programm na modulnoy osnove v sfere humanitarnogo obrazovaniya. Informatsionnyy byulleten Soveta po filologii UMO po klassicheskomu universitetskmu obrazovaniyu.* Tver, 2007, No. 10, pp. 30–63.
9. Karpov V. V., Katkhanov M. N. *Invariantnaya model intensivnoy tekhnologii obucheniya pri mnogostupenchatoy podgotovke v vuze.* Moscow, 1992.
10. Vazina K. Ya. *Samorazvitie cheloveka i modulnoe obuchenie.* Nizhny Novgorod, 1991.
11. Yashchenko V. V. (ed.) *Vvedenie v kriptografiyu.* Moscow, 2012.
12. Kalinin I. A., Samylkina N. N. *UMK „Informatika“, 10–11 klassy. Uglublennyy uroven.* Moscow, 2014.
13. Deza E. I. *Individualnye traektorii fundamentalnoy podgotovki uchitelya matematiki v usloviyakh variativnogo obrazovaniya. ScD dissertation (Education).* Moscow, 2012.

REFERENCES

1. Kotova L. V. *Usloviya realizatsii professionalnoy napravlenosti obucheniya matematike pri podgotovke uchiteley informatiki. Nauka i shkola.* 2014, No. 6, pp. 57–63.
2. Gosudarstvennaya Programma Rossiyskoy Federatsii “Razvitie obrazovaniya” na 2013–2020 gody. Available at: http://минобрнауки.рф/документы/3409/файл/2228/13.05.15-Госпрограмма-Развитие_образования_2013-2020.pdf (accessed: 17.01.2017).
3. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie (uroven bakalavriata) (Prikaz Минобрнауки России от 4.12.2015 No. 1426). Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (accessed: 17.01.2017).

Котова Лидия Владимировна, старший преподаватель кафедры теории чисел математического факультета Московского педагогического государственного университета

e-mail: kolv@inbox.ru

Kotova Lidia V., Senior lecturer, Number Theory Department, Mathematics Faculty, Moscow Pedagogical State University

e-mail: kolv@inbox.ru

УДК 379.8
ББК 74.200.58

ФОРМИРОВАНИЕ СЦЕНАРНО-РЕЖИССЕРСКИХ НАВЫКОВ ПЕДАГОГА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА

Н. А. Опарина

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы организации свободного времени школьников. Наибольшую сложность в организации досуга ребят представляют зрелищные виды и формы, которые требуют не только организаторских способностей педагогов, но и владения знаниями и навыками сценарно-режиссерского мастерства. Такие формы досуга принято называть театрализованными, и, как правило, работа над ними проходит определенные сценарно-режиссерские и организационно-творческие этапы.

В тексте статьи выделяются некоторые основные этапы работы над созданием замысла сценического представления, написания сценария и его воплощения. Эти знания и навыки, по мнению автора статьи, помогают учителю качественно повысить уровень своего педагогического мастерства.

Ключевые слова: сценарий, драма, режиссура, зрелище, мастерство, конфликт, действие.

FORMATION OF SCRIPTWRITER AND DIRECTOR'S SKILLS OF A TEACHER OF ADDITIONAL EDUCATION AS A CONDITION FOR INCREASING THE LEVEL OF HIS PROFESSIONAL SKILLS

N. A. Oparina

Abstract. The article deals with the problems of organizing the free time of schoolchildren. The greatest difficulty in organizing leisure for children is spectacular views and forms that require not only the organizational skills of teachers, but also the knowledge and skills of script writing and directing skills. Such forms of leisure are usually called theatrical, and, as a rule, the work on them goes through certain creative stages. The article highlights some of the main stages of work on creating a concept for stage performance, writing a script and its implementation. This knowledge and skills, in the author's opinion, help the teacher to raise the level of his pedagogical skills qualitatively.

Keywords: script, drama, directing, show, skill, conflict, action.

Актуальность статьи обусловлена тем, что в последнее время организации различных видов и форм досуга в школе уделяется все более серьезное внимание. И это радует. В то же время существуют и реальные проблемы, с которыми приходится сталкиваться педагогам в процессе организации свободного времени детей. Наибольшую сложность для учителей, воспитателей и педагогов-организаторов, как правило, представляют театрализованные виды досуговой деятельности, которые требуют от них основ сценарно-режиссерских знаний и навыков. И хотя эти знания

являются специальными, узкопрофессиональными, в данном случае пренебрегать их основами учителю не стоит, поскольку зрелище имеет свои законы, сложившиеся еще с античных времен.

Цель статьи – изложить результаты исследования проблемы важности грамотного подхода к театрализованным зрелищам и другим сценическим формам досуга детей в условиях школы, где все виды организационно-творческой деятельности ложатся на педагогов, зачастую не имеющих представления о самых основных правилах сценического действия.

Задачи исследования решались с помощью наблюдения за организационно-творческим опытом педагогов различных школ, наблюдением и анализом детских спектаклей и театрализованных представлений на фестивалях детского театрального творчества.

Результаты позволяют сделать вывод о правомерности исследуемой проблемы.

Наше общество переживает бурную реорганизацию многих отраслей науки, образования и педагогической практики. Если в погоне за ранней профориентацией учащихся не так давно меньше уделялось заботы о духовном мире воспитанников, заботы о ценности человеческого общения, формировании гармонически развитой личности, то постепенно этой стороне жизни ребят внимания стало уделяться больше [1]. Но по сей день одной из серьезнейших проблем организации свободного времени учащихся является кадровая проблема. Известный лозунг: «кадры решают все» – не так уж и устарел. Кадровая проблема в контексте организации досуга детей и молодежи многолика. Одна из ее составных частей – это качественная профессионально направленная подготовка будущих руководителей творческой деятельностью детей.

Для педагогического руководства внеклассной и внешкольной творческой деятельностью детей чаще всего привлекаются выпускники средних и высших учебных педагогических заведений. Но они, приходя к детям, вскоре сами убеждаются, что многими знаниями не наделены [2, с. 75]. По-прежнему типичной остается ситуация, когда учитель или педагог-организатор, и так перегруженный текущей учебной и воспитательной, организационной и другой работой, в преддверии какого-либо праздника, торжества или обычного мероприятия массового характера в отчаянии перелистывает множество книг, журналов, надеясь найти хотя бы частично подходящий к его случаю сценарий.

Но даже написанный профессиональным автором сценарий никогда полностью не сможет ответить запросам конкретной группы ребят. Ведь класс или детский коллектив другого рода – это особая территория, на которой зреют конкретные отношения и «свои» по неповторимости конкретные события [3, с. 27].

Разумеется, есть немало примеров работы опытных учителей, организаторов, которые многие секреты творческой деятельности постигли на практике. Но на приобретение такого опыта уходят годы. Учитель зачастую не может профессионально отличить концерт от композиции, вечер от праздника. Хотя смело можно утверждать, что нет ни одного учителя-практика, которому не приходилось бы писать сценарии различных форм детского досуга, в особенности праздников. Ведь праздник воспитывает. Он не только оставляет в сердце ребенка яркий эмоциональный след, но и обогащает его художественным и нравственным содержанием.

Наибольшую сложность для педагогов представляют театрализованные виды досуговой деятельности, которые требуют от них основ сценарно-режиссерских знаний и навыков. Как правило, работа над театрализованными формами ребячьего досуга проходит определенные сценарно-режиссерские и организационно-творческие этапы.

Осознание предстоящей творческой работы как социального заказа. Воспитатель, педагог-организатор или учитель, взявшийся руководить тем или иным школьным творческим делом, находится в таких условиях, которые не дают ему ждать и надеяться, когда на него снизойдет вдохновение, как у профессионалов, людей творческих профессий. Они могут писать «в стол», вкладывая в содержание своих произведений то, что происходит в их душе, и свои личные наблюдения и умозаключения. Организаторы театрализованного досуга живут и обобщают свои наблюдения, находясь на стыке реальных событий окружающей жизни, жизни общества, к которому принадлежат и искусства. И для них каждое творческое мероприятие в школе становится своеобразным социальным заказом. Действительно, вечера, праздники и другие творческие виды зрелищ являются заказом общества, в котором мы живем и работаем. Социальные заказы бывают разного уровня, масштаба и значимости. День Победы требует от нас огромной отдачи всех сил. Это великое торжество всего нашего народа, к которому вообще невозможно отнестись формально – это поистине «праздник со слезами на глазах».

Менее масштабным заказом становятся внутришкольные вечера, праздники, концерты. Но и к ним нельзя относиться небрежно. Нельзя не оправдать надежды школьной аудитории, которая собралась на этот вечер, приготовившись получить удовольствие, радость от того, что увидят на сцене.

Юмористическая игровая программа для младших школьников – это выполнение заказа внутренней потребности малышей в радости, смехе, игровых заданиях, физических движениях и т. д. Постановка со старшими ребятами пьесы о дружбе, предательстве, поиске смысла жизни и любви – это шаг навстречу потребностям данного возраста.

Определение жанра творческой работы. Выбор жанра влияет на предстоящую работу сценариста коренным образом. Понятие «жанр» можно трактовать в данном случае как эмоциональную окраску произведения. Вряд ли кто будет писать сценарий композиции о героях Великой Отечественной войны в скоморошьем стиле, а вот во время празднования Масленицы уместны выступления и шутки зазывал-скоморохов со своими незатейливыми лубочными текстами.

Больше юмора и различных веселых розыгрышей, шуток, песенок, куплетов сценарист подбирает и придумывает для различных игровых программ развлекательного плана или других подобных форм общения молодежи. И тогда сценарист-организатор в юмористическом жанре мыслит, живет, им «пропитывается», прежде чем написать сценарий.

Выбранный жанр указывает сценаристу направление пути, направление поиска материалов для сценария, творческих приемов, технических и музыкальных средств и многое другое. Каждому жанру или жанровой форме свойственны специфические приемы художественного воплощения [4, с. 23].

Учет возможностей сценической площадки. Сценарий пишется не на идеальные условия, которые можно себе нафантазировать, а с учетом реальных обстоятельств и фактов. И те организаторы творческого досуга в школе, которые огорчаются по поводу несовершенства площадки и других невыгодных сценических условий, теряют время на сетования зря. Выход один: не оглядываться на бесплодные

мечтания, а работать по принципу «голь на выдумку хитра». Нужно перестать болеть «маниловщиной» и свою творческую фантазию направить на поиск достойного выхода из трудной ситуации. Но решать проблему нужно творчески. Важно сначала учесть все плюсы площадки для своего замысла. Но самым главным качеством сценариста становится умение все минусы площадки превратить в плюсы. Маленькая сценическая площадка школы заставляет придумывать в сценарии неожиданные повороты, приемы, когда на глазах у зрителей можно соорудить своеобразный подиум, кулисы и т. д. Важно только, чтобы все действия исполнителей в глазах зрителей были мотивированы. Необходимо умело учитывать и имеющиеся технические средства. Творческий подход к использованию техники порой экономит массу времени постановщику, помогая обойтись без больших вербальных текстов, описывая какое-либо действие.

Учет интеллектуальных и творческих возможностей исполнителей. Работая над творческим замыслом, создавая сценарий школьного мероприятия, учитель не забывает о том, что пишет не для профессиональных актеров, а для самостоятельных исполнителей, да к тому же детей!

Поставив перед ребенком непосильные сценические задачи, можно нанести ему неизгладимую травму – беспомощность и неопытность юного исполнителя поставят его в смешное или неловкое положение перед зрителями. Наоборот, чуткий педагог старается дать каждому ребенку такую роль, с которой бы он обязательно справился и справился хорошо. Детям для полноценного развития нужен успех и только успех!

Излишне непоседливые дети зачастую рвутся на сцену, желая только покрасоваться на сцене, и не любят учить слова. И им не стоит поручать сразу же большую работу, даже если они и обещают все сделать и выучить текст. Но и исключить их из совместной творческой работы тоже нельзя. Таких ребят лучше включить в такие эпизоды, где бы выглядели органично и работали с интересом, без особых для себя затрат. Зачастую сценарий той или иной театрализованной формы школьного досуга наполняется номерами не только актерского плана.

Для концерта нужны разнообразные, разножанровые номера, и важно бережно относиться к юным скрипачам, пианистам, певцам, юным поэтам, танцорам и т. д. Не зная их творческих возможностей, невозможно и подготовить ни один школьный концерт.

Учет возрастных и интеллектуальных возможностей аудитории.

Все, что пишется в сценарии, адресовано зрителям. Вот эта адресность и влияет на замысел, на текст, на его стиль и на многое другое. Интеллектуальный уровень аудитории заставляет в одном случае оперировать более сложными художественными образами и приемами, а в другом – немного «понижать планку», чтобы аудитория все поняла, и тогда работать со зрителями, стремясь средствами искусства повлиять на вкус и уровень их культуры [5, с. 17].

Учет сложившихся традиций. На написание сценария влияют те традиции, которые всегда в той или иной мере присутствуют в жизни каждой школы, каждого коллектива класса. Есть свои традиции у новогодних праздников, у празднования масленицы и других народных зрелищ и увеселениях [6]. И у более современных досуговых форм тоже есть традиционные правила, приемы. Например, игра КВН – это десятилетиями сложившийся комплекс правил, постоянных конкурсов, которые никто не разрушает, а наоборот – старается их придерживаться. В школу с телевизионного экрана пришли многие игровые программы, конкурсы, развлекательные представления, которые нравятся большинству ребят именно своими запомнившимися традиционными правилами, формами и требованиями. Это и «Что? Где? Когда?», и «Угадай мелодию», и многие другие.

Поиск «особинки» предстоящего праздника. Не секрет, что повторяющиеся каждый год традиционные календарные и так называемые «детские» праздники, если их каждый раз не переосмысливать творчески, могут стать скучными и для самих организаторов, и в еще большей степени для зрителей. Если каждый год, например, на 8 Марта звучат со сцены одни и те же стихи и песни, пусть и в разном исполнении, то все признания в любви к маме начинают восприниматься формально. Творчески подходящий к делу педагог-воспитатель обязательно найдет новые краски, приемы к каждой встре-

че Нового года, каждому празднованию Дня Победы и т. д. И первое, что ему помогает в таких случаях – это поиск «особинки» данного мероприятия, который надо провести именно сейчас, в этот год именно в этой школе или классе. Иногда особенностью концерта, композиции, вечера, развлекательной программы или праздника становится круглая дата – юбилей школы, юбилейный выпуск каких-то классов и т. д. Или мотивом создания мероприятия может стать какое-либо иное значительное событие в коллективе и т. п. Если заранее найти эту «особинку», любую отличительную черту, то сценарий будет писаться легче, у сценариста появится точка опоры для всей работы.

Выбор досуговой формы. Наиболее известны практикам досуга концерты, вечера, театрализованные представления, конкурсно-игровые программы, дискотеки, праздники и т. д. У каждой формы и каждой ее разновидности есть свои особенности, специфические черты и требования, которые важно знать и соблюдать в своей работе школьному сценаристу-постановщику. Зная особенности каждой досуговой формы, организатор, прежде чем писать сценарий, соизмерит свои творческие желания с материально-техническими возможностями, с наличием художественно-творческого и документального материала, который будет составлять основу его будущего сценария. Если для концерта не нужен, как правило, документальный материал, то для школьного вечера или для праздника нужно будет время для изучения истории школьных событий и интересных фактов жизни, для их обработки, осмысления и т. д. Чаще всего во время вечера или праздника выступают и реальные герои – выпускники, учителя, которые говорят напутственные слова своим воспитанникам, гости школы и т. д. Каждому выступлению реальных героев должно быть найдено наиболее подходящее место в сценарии, чтобы действие не страдало, не затянулось и выступающий, и зрители были довольны. Но работу над такой формой досуга нужно начинать намного раньше, чем над концертной формой.

Конкурсно-игровые программы, вечера и праздники требуют от сценариста еще и умения придумать различные приемы активизации аудитории. Уже никто не мыслит КВН без

конкурсов для болельщиков, новогодние праздники – без массовых игр, хороводов и т. д.

Невозможно устроить дискотеку, если у организатора и помещение маленькое, и скудный технический и музыкальный материал.

Театрализованное представление потребует от сценариста хорошего знания драматургических законов, ведь оно очень сходно с пьесой, а написать такой сценарий не так легко и быстро.

Самого большого времени на подготовку и самых больших физических и материальных сил, конечно же, потребует праздник [7].

Отбор художественного и документального материала. Художественным материалом, которым владеет организатор, называют номера, имеющиеся в репертуаре школьных исполнителей и исполнителей, которые приглашаются для праздника. Художественным материалом являются песни, стихи, тексты профессиональных авторов, которые включаются в сценарии. К этому же виду материалов относятся фрагменты фильмов, мультфильмов и другие записи. Художественным материалом становится и сам замысел сценария, все его творческие приемы, образные решения и т. д.

Документальным материалом в школьных зрелищах становятся исторические материалы в виде фрагментов, выдержек из газет и книг, видеоматериалов, аудиозаписей. Фотографии, графики, письма очевидцев и их воспоминания, выступления реальных героев – это тот большой пласт, без которого невозможен полноценный сценарий и само массовое зрелище.

Компоненты замысла – тема, идея и сверхзадача. Без определения этих основных составляющих всей работы не будет логики, развития, и зрелище не вызовет должного интереса у зрителей [8, с. 75].

Самой распространенной ошибкой постановщиков школьных зрелищ является обращение к широкомасштабным, глобальным темам. Порой тему вечера, посвященного Дню Победы, постановщики определяют так: «война» или «о войне». Но тема «война» чрезвычайно широка, и лучше постараться заострить свой взгляд на чем-то очень конкретном; например, куда точнее будет звучать тема «дети и война». Это болезненная тема, она более проблемно определена и конкретна. Сценарист сразу же устремля-

ет свой поиск не на все материалы о войне, а начинает подбирать книги, документы, рассказы очевидцев, стихи и многое другое, но уже в определенном и конкретном направлении.

Определяя тему своей работы, сценарист спрашивает себя: «Что вижу? Что исследую?» – и отвечает самому себе: «Исследую проблемную тему – дети и война».

Идея – это главный вывод автора из исследуемой темы, его главная мысль и человеческое убеждение. Осмыслив свое убеждение, свою идею, сценарист найдет и свой материал, выберет свое направление поисков.

Когда в школьных мероприятиях говорится обо всем понемногу, зрители видят, что оно бездумно складывалось из того, что было «под рукой». Глядя на такие программы, понимаешь, что организовывал его человек, не имеющий основных знаний об особенностях сценарно-режиссерской работы и не желающий отнестись к своей деятельности с детьми творчески. Сверхзадача в зрелищной форме досуга определяется как самая главная задача работы, как главная мечта постановщиков и всего творческого коллектива. Сверхзадача и формулируется в четкой, глагольной форме: «Что я хочу сказать своей работой людям? Какие чувства я хочу вызвать у современных детей рассказом о детях войны?»

Поиск сценарно-режиссерского хода. Всем организаторам творческой жизни в школе часто приходится решать проблему выстройки собранного материала в соответствии с какой-то творческой логикой. Порой даже хорошо подобранный документальный материал и интересные творческие номера бывает трудно собрать воедино, в стройную программу, чтобы все не рассыпалось. Таким «стержнем» мастера досуговой культуры считают сценарно-режиссерский ход.

Ход – это смысловой художественно-образный стержень, единый сквозной художественный прием, которому подчиняются все эпизоды. Это условие игры, в которую организаторы и исполнители играют со зрителем, с помощью чего легче удерживается внимание к происходящему на сцене. Без преувеличения можно сказать, что удачно найденный ход становится основой успешной работы в дальнейшем. В детском досуге часто используются так называ-

емые «обозренческие» ходы – воображаемые экскурсии, путешествия и другие образные приемы общения с залом. Ходом может стать сон, сказка, загадка, перевернутая жизненная ситуация, киносъемка и т. д. Главное, чтобы он был действенным и его можно было уподобить реальным процессам. Художественный, документальный и технический материал, который был уже подготовлен, при выборе сценарно-режиссерского хода проходит еще одну сверку и корректировку. Если, например, ходом стал процесс лечения в воображаемой смехополиклинике, то юмористический материал должен содержать медицинские термины и названия. В контексте выбранного хода выбираются легче и костюмы участников. Если речь идет о медицине, то актеры работают в белых халатах и т. п.

Если ходом становится детективное расследование или судебное разбирательство, то сценарист должен познакомиться с процессом ведения настоящего судебного разбирательства и постараться уподобить ему свое представление.

Конечно же, каждая сценическая работа должна осуществляться на основе правил и законов драматургии. Главной задачей сценариста-постановщика является организация действия. Драма – от древнегреческого drama – ‘действие’, ‘действие’. Драматическое действие отражает движение действительности в ее противоречиях [8]. Если на сцене ничего не происходит, у героев нет стремления чего-то добиться, все идет гладко и все хорошо, но детям не интересно – значит сценарист не выстроил основной конфликт. Определив конфликт, можно распределять действия, поступки и взаимоотношения героев.

Начальный эпизод, в котором происходит знакомство зрителя с героями, местом и временем действия, называется *экспозицией представления*.

Завязка – это следующий эпизод, в котором происходит первый показ конфликта, первое столкновение противоборствующих сил. Времени завязка занимает немного, и она должна заинтересовать зрителя: «а что же последует за этим дальше?»

Развитие действия. Занимает по времени довольно большое место. В нескольких эпизодах происходит развитие конфликта в действиях и событиях, в которых нужно уметь поддер-

живать внимание юных зрителей, чтобы они сопереживали героям и испытывали радость сотворчества.

Кульминация – находится в том месте действия, где эмоциональное напряжение наиболее заострено. Зрители сопереживают каждый своей противоборствующей стороне и предугадывают ей победу. Но авторы еще не сказали своего решающего слова. Поэтому все эмоции зрителя находятся в крайне возбужденном состоянии. Эту часть действия и принято называть кульминацией.

Развязкой называют разрешение конфликта.

Финал – это завершение всего, что было предъявлено зрителю. Используются порой пролог и эпилог – вступительное и заключительное слово или действие.

Наиболее применимы следующие **методы драматургической обработки материала** сценаристом-организатором зрелища.

Метод компиляции – от латинского слова *compilare*, что в переводе означает ‘грабить’. Сценарист компилирует чью-то идею со своим материалом или, наоборот, придумывает сам идею, ход и многое другое, но материал заимствует. Этот метод также является творческим, и в результате с его помощью рождается новое произведение, новое зрелище.

Метод инсценирования наиболее часто применяется в школьной практике и представляет собой перенос произведений, предназначенных для чтения на сцену, в действенную форму. В инсценировании важно соблюдать драматургические законы и правила сценического воплощения авторского произведения.

Метод творческого монтажа разнородного материала. Монтаж – это сборка, стыковка друг к другу и песен, и танцев, и документов, и выступлений реальных героев, и многих других материалов. Наиболее часто эпизоды и материалы монтируются один с другим с использованием следующих приемов монтажа: контрастного, параллельного, логически-последовательного, рефрена или лейтмотива, ретроспективного и ассоциативного.

Собственно драматургический метод. Этот метод предполагает практически полную авторскую работу сценариста. Подобранный им материал и осмысленный им по-своему он решает наделить сюжетом, выстроить его по

всем правилам драматургии, и чаще всего такие работы становятся его пьесами для ребят, театрализованными представлениями или другими формами, в которых присутствует сюжет.

Постановочные аспекты работы. Талантливо написанный сценарий еще предстоит реализовать и воплотить в зримых образах и действиях. Слово режиссер означает «управляющий». В данном случае учитель управляет сценарно-постановочным процессом [9]. Учитель, пишущий сценарий, чаще всего уже заранее «видит» то, что переносит на чистые листы бумаги. Это режиссерский подход к сценарной работе.

Для слаженной работы всего творческого коллектива **режиссер создает режиссерскую экспликацию**, которая конкретно и четко отражает все важные компоненты: указание номера программы, название эпизода, место действия, характер действия, текст, световые и другие технические средства и т. д.

Г. Товстоногов одним из главных качеств таланта режиссера называл чувство зрелищности. Учителю важно помнить о том, что детская аудитория особенно восприимчива к яркой образности и именно к зрелищности представлений. На основе экспликации и всего режиссерского замысла распределяются роли и проводятся репетиции по эпизоду, сводные, прогонные, генеральные, и первый показ зрителю, чтобы внести коррективы в работу.

Режиссер выстраивает мизансцены – пластическое воплощение с переходами их друг в друга. Все должно быть мотивировано.

В работах для детей не стоит усложнять постановочные решения. И конструкции декораций школьных театрализованных зрелищ должны быть легкими, компактными, многофункциональными.

Режиссер помнит о многофункциональности музыкального оформления зрелища. Музыка может украшать действие, оттенять настроение, разграничивать эпизоды, предварять и завершать действенные части, но может и сама являться действующим лицом. Использовать музыкальные средства в работе с детьми следует с учетом их возраста и возможностей. Случается и такое в школьной практике, когда слабую игру ребенка-актера режиссер старается поддержать серьезной классической музыкой.

И ее пафос создает нежелательный и неуместный контраст с беспомощностью исполнения. Образуется обратный эффект, когда вместо ожидаемого драматизма ситуация предстает в комическом свете.

Использование режиссером различных технических средств в сочетании с художественными также происходит в соответствии с главной идеей, основным замыслом. И в этот творческий процесс очень важно включать богатую детскую фантазию и способности юных участников театрализованных зрелищ. Эта работа сплачивает ребячий коллектив и способствует активизации всех творческих задатков и склонностей детей.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Савенков А. И.* Педагогическая психология: учебник для бакалавров. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2012. – 659 с.
2. *Шмаков С. А.* Нетрадиционные праздники в школе. – М.: Новая школа, 1997. – 336 с.
3. *Опарина Н. А.* Педагогика детского зрелищного досуга: моногр. – М.: Белый ветер, 2013. – 254 с.
4. *Опарина Н. А.* Организация театрализованного досуга школьников: моногр. – 2-е изд., доп. – М.: Белый ветер, 2017. – 235 с.
5. *Черный Г. П.* Торжественно, красиво, памятно: массовые школьные праздники и театрализованные представления: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
6. *Стрельцов Ю. А., Стрельцова Е. Ю.* Педагогика досуга: учеб. пособие. – М.: МГУКИ, 2008. – 272 с.
7. *Гагин В. Н.* Национальные праздники и обряды, или праздничность как феномен русской культуры. – М.: Профиздат, 2005. – 319 с.
8. *Чечетин А. И.* Основы драматургии театрализованных представлений: история и теория: учебник для студентов ин-тов культуры. – М.: Просвещение, 1981. – 193 с.
9. *Захава Б. Е.* Мастерство актера и режиссера: учеб. пособие. – 5-е изд. – М.: РАТИ – ГИТИС, 2008. – 432 с.

REFERENCES

1. Savenkov A. I. *Pedagogicheskaya psikhologiya: uchebnik dlya bakalavrov*. Moscow: Yurayt, 2012. 659 p.

2. Shmakov S. A. *Netraditsionnye prazdniki v shkole*. Moscow: Novaya shkola, 1997. 336 p.
3. Oparina N. A. *Pedagogika detskogo zrelishchnogo dosuga: monogr.* Moscow: Belyy veter, 2013. 254 p.
4. Oparina N. A. *Organizatsiya teatralizovannogo dosuga shkolnikov: monogr.* Moscow: Belyy veter, 2017. 235 p.
5. Chernyy G. P. *Torzhestvenno, krasivo, pamyatno: massovye shkolnye prazdniki i teatralizovannye predstavleniya: kniga dlya uchitelya*. Moscow: Prosveshchenie, 1989. 189 p.
6. Streltsov Yu. A., Streltsova E. Yu. *Pedagogika dosuga: ucheb. posobie*. Moscow: MGUKI, 2008. 272 p.
7. Gagin V. N. *Natsionalnye prazdniki i obryady, ili prazdnichnost kak fenomen russkoy kultury*. Moscow: Profizdat, 2005. 319 p.
8. Chechetin A. I. *Osnovy dramaturgii teatralizovannykh predstavleniy: istoriya i teoriya: uchebnik dlya studentov in-tov kultury*. Moscow: Prosveshchenie, 1981. 193 p.
9. Zakhava B. E. *Masterstvo aktera i rezhissera: ucheb. posobie*. Moscow: RATI – GITIS, 2008. 432 p.

Опарина Нина Александровна, кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры социально-культурной деятельности Института культуры и искусств Московского городского педагогического университета, член Союза писателей России

e-mail: oparil18@yandex.ru

Oparina Nina A., PhD in Education, Professor, Social and cultural activities Department, Institute of Culture and Arts, Moscow City Pedagogical University, member of the Union of Writers of Russia

e-mail: oparil18@yandex.ru

УДК 372.881.161.1

ББК 74.268.1Рус

РАБОТА НАД СЛОВОМ НА УРОКАХ РУССКОГО КАК ИНОСТРАННОГО В ВУЗЕ. ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКОГО ПОДХОДА

Дж. Римонди

Аннотация. Статья посвящена лексическому подходу (*lexical approach*) к обучению иностранным языкам, что позволяет ставить в центр учебного процесса учащегося-иностранца и развивать его коммуникативные навыки. Растущий интерес к лексическому аспекту в последнее время определяется переходом от грамматики к лексике обучающегося, формирование которой составляет основную цель усвоения иностранного языка.

Автором представляются некоторые виды деятельности и методы обучения русскому языку как иностранному (в том числе мультимедийный самоучитель), опирающиеся на лексический подход, с помощью которых учащиеся вовлекаются в процесс осознания и идентификации лексических единиц, обрабатывая их в устной или в письменной форме.

Ключевые слова: лексический подход, иноязычная коммуникативная компетенция, лексические материалы, отработка лексических единиц, личностные аспекты обучения, методика преподавания РКИ, формирование словаря учащегося.

WORKING ON WORDS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE CLASS AT UNIVERSITY PARTICULARITIES OF THE LEXICAL APPROACH

G. Rimondi

Abstract. The article is devoted to the lexical approach to teaching foreign languages, which allows to put the student in the center of the educational process and to develop his communication skills. The recent growing interest in the lexical aspect has been determined by the transition from grammar to vocabulary learning, the formation of which is the main goal of mastering a foreign language.

The author presents some class activities and methods of teaching Russian as a foreign language inspired by the lexical approach, with the help of which the students are involved in the process of identification and become aware of lexical units, processing them orally or in writing.

Keywords: lexical approach, communicative competence in foreign language, lexical materials, development of lexical units, personal aspects of learning, teaching methods of Russian as a foreign language, formation of learner's vocabulary.

В течение длительного времени в центре внимания преподавателей иностранных языков была грамматика, а лексикой пренебрегали. Только в 1990-х гг. появился лексический подход, благодаря которому отдается приоритет формированию словаря учащегося. В соответствии с новой перспективой изменилось понимание обучения иностранным языкам, главная цель которого заключалась в создании комплексных связей между уже знакомыми словами и в добавлении новых, чтобы заполнить лексические пробелы и развивать устную и письменную речь для высказывания собственной мысли.

Однако процесс расширения и систематизации лексической системы учащихся является сложным явлением и не всегда оказывается успешным. Учебные материалы не всегда являются адекватными, то есть не предусматривают специально посвященных лексике разделов. К тому же в методологическом плане время, посвященное работе над лексикой на уроке иностранного языка, часто снижается в пользу морфосинтаксиса и деконтекстуализированных деятельностей (то есть деятельностей, разработанных на основе предложенных на уроке текстов).

В настоящее время можно выделить два наиболее популярных метода обучения иноязычной лексике. Первый состоит в традиционном использовании списков слов. С помощью компьютеров можно сделать более активным формирование словаря учащегося, что позволяет им создать свой собственный словарный запас, а не просто воспринимать уже готовый. Второй метод, более «современный», структурирован по семантическим полям, в которых слова, принадлежащие к одному семантическому полю (питание, жилье, животные и т. д.), учатся вместе. Эффективность указанных методов, естественно, *зависит от поставленной цели и желания ее достичь*. В связи с этим Хэч и Браун [1] выделяют пять основных шагов в обучении: встреча с новыми словами, усвоение формы слов, усвоение смысла слов, закрепление формы и значения слов, фактическое использование слов.

Лексика усваивается по ассоциациям и постепенно. После начальной фазы, где слова связываются по форме и звуку, учащиеся начинают связывать слова по смыслу. Согласно современным психолингвистическим теориям, вторая фаза усвоения лексики зависит от:

- запоминания по семантическим полям (например, «цвет», «размер» и т. д.) или по ситуационным диалогам («в ресторане», «в кино»);
- бимодальности и направленности: от правого полушария (визуального и одновременного) к левому (аналитическому, вербальному и рациональному [2];
- теории двойного кодирования [3]: две различные системы мысленных представлений – вербальные компоненты (последовательный процесс) и невербальные компоненты (целостный и одновременный процесс).

К тому же эффективность процесса обучения зависит от многих факторов, как субъективных, так и связанных с индивидуальными особенностями каждого преподавателя и каждого студента. Во всех методах обучения лексике важно поддерживать на высоком уровне интерес и мотивацию учащихся, поощряя их к использованию изученных слов и вне аудитории.

Гуманистически-аффективные аспекты обучения лексике включают в себя: новые слова вне контекста (списки, глоссарии и т. д.), уровень мотивации (например, значение, придан-

ное данной задаче), отбор, презентация и распределение лексики в учебнике (мало разнообразия, отсутствие закрепления, чисто продуктивная лексика и т. д.), субъективные стили обучения (визуальные, слуховые, кинестетические и пр.) [4].

Методологический аспект работы над лексическим материалом по русскому как иностранному

Усвоение русской лексики иностранными учащимися часто вызывает у них значительные трудности. Трудности создает, во-первых, системность русского языка. К тому же само по себе слово как основная единица языка – сложное, разноплановое и многомерное по объему его функций. Другими словами, трудности определяются богатством лексической базы русского языка и многозначностью лексических единиц. Лексика представляет собой открытую систему: на лексическом уровне количество единиц обучения практически бесконечно, словарный состав русского языка очень велик, и овладеть всем словарным составом языка невозможно, поэтому обучение лексике должно быть определенным образом ограниченным и управляемым. Проблемы в обучении русской лексике также объясняются расхождениями в значении слов в родном и иностранном языках, которые значительно замедляют процесс семантизации. Большое значение в этой связи имеет отбор лексических минимумов (единиц), а также поиск эффективных приемов работы с ними. Конечно, без тщательно разработанной системы работы над словом трудно достигнуть нужной эффективности в обучении иностранцев русскому языку.

Проблема обучения иноязычной лексике нашла разработку в творчестве Майкла Льюиса. Предлагаемый Льюисом лексический подход к обучению иностранному языку отличается от других коммуникативных подходов своим гуманистически-аффективным значением. В нем социально-прагматическая и социальная компетенции рассматриваются в качестве *основы*, а не как результат грамматической компетенции. В связи с этим язык является личностным ресурсом, а не абстрактным представлением. Кроме того, среди основных методологических принципов лексического подхода ле-

жит преодоление традиционной дихотомии между лексикой и грамматикой. Действительно, язык состоит не из грамматики и лексики, а скорее «грамматикализованной» лексики.

Лексический подход является одним из наиболее интересных результатов в области лингводидактики последних лет. Именно в его методологических парадигмах отражается текущая эволюция мысли, которая в ходе учебного процесса фокусируется на обучаемых и их коммуникационных потребностях. Переход от грамматики к лексике в перспективе, которая не исключает первую, а ее переосмысляет в форме «лексико-грамматики», закладывает основу для пересмотра учебных программ по любому языку. В последних работах на эту тему нельзя не отметить многочисленные положительные нововведения, которые проявляются в форме растущего внимания к живому языку, рассматриваемому на фоне его социально-культурных контекстов, особенно в том, что касается выбора лексических единиц и перевода. К тому же наблюдается интерес к осознанию многослойности регистров и разновидностей языка, что и находится в центре современных лингвистических и методических исследований.

Лексическая компетенция возникает, главным образом, от осознания предопределенных единиц (*chunks*), изучаемых в виде сложных лексических блоков. В связи с этим итальянский исследователь Марио Кардона [5], опираясь в своем анализе на предпосылки лексического подхода, проверил гипотезу об эффективности обучения по лексическим единицам с целью улучшения устных навыков студентов. Исследователю удалось доказать, что усвоение лексических единиц значительно улучшает иноязычную коммуникативную компетенцию, так как студенты воспринимают их как «зону безопасности» и используют их в качестве прагматических стратегий речевой организации.

Следует отметить, что под лексической компетенцией понимается не только знание синтаксических, морфологических и семантических единиц, но и знание того, какие слова чаще всего сочетаются друг с другом. Коллокации представляют собой своеобразный и очень важный аспект в лексике каждого языка. Они являются высокочастотными словосочетаниями, принадлежащими синтагматическому уров-

ню, которые имеют не столько синтаксические, сколько парадигматические отношения.

Возможные их применения на уроке по русскому языку в вузе включают упражнения, сосредоточенные на сочетаемости глагола и связанного с ним слова.

Однако овладение устойчивыми фразеологическими сочетаниями слов затрудняется тем, что их необходимо запомнить в неизменном виде в определенных контекстах, поэтому сначала они появляются в упражнении (например, просят соотнести слова в колонках, чтобы образовались коллокации [6, с. 254]), а контекстуализация происходит во вторую очередь. В целях закрепления и активного овладения описанными правилами учебники предлагают практические задания, часто в форме диалога или текста.

Другой способ развития лексической компетенции учащегося – использование мультимедийного учебника в качестве составной части основного (аудиторного) курса. Часто вузовские студенты, обучающиеся по филологическому направлению, продолжают учебную деятельность вне аудиторных часов в лаборатории иностранных языков. Преимущество самостоятельной работы состоит в том, что она способствует развитию того аффективного аспекта, который исследователи рассматривают как основу образовательного процесса.

Современная организация учебного процесса опирается на практические знания и навыки, предусмотренные системой Европейских компетенций владения иностранным языком (*Common European Framework of Reference, CEFR*), приобретенные студентами в течение аудиторных часов. По сравнению с фронтальными занятиями, образовательная структура в преподавании иностранного языка не является мономедиальной, то есть основанной главным образом на учебнике или на бумажном материале, она представляет собой мультисенсорное и мультимедийное средство, поощряющее активное обучение.

Различные виды деятельности, представленные в мультимедийном учебнике, способствуют развитию разных компетенций, как собственно лингвистических (лексических, грамматических, семантических, фонологических, орфографических), так и социолингвистических, а также прак-

тических (функциональное использование особенностей языка, таких как организация дискурса, сплоченность, согласованность).

Язык все чаще определяется рядом вариантов поведения (индивидуальных, социальных, культурных), которые не подлежат определенной систематизации, поэтому учитель призван быть компетентным в организации учебной деятельности и в отборе лексико-грамматического материала.

Мультимедийная лаборатория иностранных языков является средством, позволяющим активно использовать различные виды дидактического материала (онлайн-ресурсы, видео и аудиоматериалы, презентации, изображения, интерактивные упражнения), специально подготовленного для усиления коммуникативных навыков.

С другой стороны, от учащегося требуется развивать понимание и продуктивные навыки в рамках тех видов деятельности, в которых язык используется для выполнения определенных задач, для достижения поставленных целей. Смещение акцента с того, *как* сказать, на то, *что* сказать, по модели «обучение на собственном опыте» (*learning by doing*), позволяет эффективно обогатить лексику благодаря образованию сложных семантических сетей.

Это и является целью *мультимедийного учебника* русского языка как иностранного для италоговорящих «Краски» [7]. Электронное пособие является коммуникативно-ситуативным курсом с сильным аудиовизуальным компонентом. Методологическое решение о представлении учебного материала в виде аудиовизуальных средств было продиктовано необходимостью стимулировать различные типы памяти, в том числе эмоциональную (сенсорную) и семантическую (ассоциативную) память [8, с. 256], на фоне которых осуществляется процесс лексикализации и обработки новых лексических единиц. В частности, три традиционных этапа предъявления лексики на уроке (определение смысла, задание, применение на практике) происходят одновременно.

При этом курс *включает в себя все основные виды деятельности, ориентированные на лексику:*

- *сочетание текста и изображения, аудиозаписи и изображения;*

- *сочетание морфологических единиц;*
- *выбор слов из списка.*

Также на основе курса «Краски» преподаватель может добавить следующие упражнения на закрепление материала, развивающие металингвистическую компетенцию:

- построение таблиц на основе критериев однородности (гетерогенности, включения, исключения или упражнения сортировки по определенным критериям);

- экспликация (открытый ответ, завершение предложений, определение грамматических или коммуникативных механизмов);

- *перефразирование;*

- задание на сочетание слов/предложений;

- задание «найди лишнее слово»/«найди ошибку» (по содержанию, форме, лексике, реестру);

- задания по сравнительной грамматике.

Конечно, акцентирование внимания на лексических единицах, коллокациях и других аспектах использования языка противоположно традиционному подходу в преподавании лексики, опирающемуся на структуралистическую концепцию в форме «предъявление/упражнение/применение на практике» (*present-practice-produce*). Наоборот, лексический подход принимает модель «наблюдение/гипотеза/опыт» (*observe-hypothesis-experiment*), которая имеет индуктивное направление, от конкретного случая к пониманию структуры и функции слов.

Заключение. В разработке образовательных методик в последние годы наметился переход от применения методов, сосредоточенных на языке и его систематическом описании, в которых преподаватель играет доминирующую роль, ко все более разнородным подходам, опирающимся на активное участие учащегося в процессе обучения иностранному языку.

Несмотря на то, что лексический подход еще не может считаться полностью научной теорией, как утверждает Дж. Фредди [9, с. 11], он несомненно является тенденцией, способствующей освоению языка через содержание, а не через форму. Намеченные выше методические концепции основаны на субъективной разработке лексического материала посредством ассоциации, контекстуализации и межъязыкового и интралингвистического сопоставления. В свою очередь, преподаватель, учитывая по-

требности учащегося и цели курса, выбирает нужную лексику для обучения на основе анализа корпуса и лексической частоты.

Изучение русского языка как иностранного с помощью *многословных* единиц (*multi-word chunks*) дает явное улучшение в усвоении лексики иностранного языка. Это является не только желательным и полезным для целей языкового обучения, но и необходимым, поскольку учащиеся становятся вовлеченными в процесс осознания и идентификации лексических единиц фразы, обрабатывая их в устной или в письменной форме, проводя различие между высокочастотными и низкочастотными лексическими единицами. Таким образом, развиваются специфические метакогнитивные стратегии, способствующие автономии учащихся в обучении и развитии лексической компетенции.

Действительно, недостаточно указать на виды деятельности, обогащающие лексику с чисто количественной точки зрения, скорее важно понимать внутренние структуры языка, с тем чтобы создать металингвистическое осознание со стороны учащегося.

Еще один важный аспект теории Льюиса, на который следует обратить внимание, состоит в том, что язык – это не теоретическая система, а личностный ресурс. Это и находит свое отражение в *современной перспективе* оптимизации процесса обучения, фокусирующего внимание на формировании социолингвистической и прагматической компетенции при использовании иностранного языка в разных коммуникативных контекстах.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. Hatch E., Brown C. *Vocabulary, Semantics, and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. 468 p.
2. Danesi M. *Neurolinguistica e glottodidattica*. Padova: Liviana, 1998. 124 p.
3. Clark J. M., Paivio A. Dual Coding Theory and Education. *Educational Psychology Review*. 1991, No. 3, pp. 149–210.
4. Bogaards P. *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris: Hachette/Didier, 1994. 255 p.
5. Cardona M. Insegnamento e apprendimento del lessico in ambiente CLIL. *Studi di glottodidattica*. 2009, No. 2, pp. 1–19.
6. Tancon E. (ed.) *Grammatica russa*. Bologna: Zanichelli, 2013. 304 p.
7. Berardi S., Buglakova L. Kraski A2. Corso comunicativo multimediale per l'autoapprendimento della lingua russa di livello A2. Bologna: Clueb, 2006. Available at: <http://www.kraski.it/> (accessed: 13.10.2017).
8. Berardi S., Buglakova L. L'autoapprendimento multimediale del russo per principianti: Kraski. *Studi Slavistici: Rivista dell'Associazione Italiana degli Slavisti*. FUP. 2004, No. 1, pp. 253–260. Available at: <http://www.fupress.net/index.php/ss/article/view/2057/1979> (accessed: 13.10.2017).
9. Freddi G. Il Lexical Approach nel quadro della glottodidattica contemporanea. *R.I.L.A.*, 2003, No. 1, 2, pp. 5–18.

Римонди Джорджия, PhD, Пармский Государственный Университет (Италия), Институт мировой литературы им. А. М. Горького (Москва), аспирант кафедры методики преподавания русского языка Московского педагогического государственного университета

e-mail: giorgia.rimondi@gmail.com

Rimondi Giorgia, PhD, University of Parma (Italy), Gorky Institute of World Literature, Post-graduate student, methods of teaching Russian language Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: giorgia.rimondi@gmail.com

УДК 908
ББК 74.200.585.4

«НОВОЕ КРАЕВЕДЕНИЕ» КАК СОВРЕМЕННОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЯ МУЗЕЙНОЙ ПЕДАГОГИКИ XXI ВЕКА

М. В. Короткова

Аннотация. Статья посвящена важному аспекту музейной педагогики – разработке современного направления педагогического образования «нового краеведения», которое отвечает государственным программным документам Российской Федерации и образовательным вызовам музея и школы. Статья выявляет теоретические аспекты проблемы и предлагает примеры из музейной практики.

Ключевые слова: музейная педагогика, краеведение, регионоведение, «новое краеведение», региональная идентичность, локальная история, новая краеведческая экспозиция, краеведческая деятельность.

“NEW REGIONAL STUDY” AS A CONTEMPORARY DIRECTION OF DEVELOPMENT OF THE MUSEUM PEDAGOGICS OF THE XXI CENTURY

M. V. Korotkova

Abstract. The article is devoted to an important aspect of museum pedagogy – the development of a modern pedagogical education „new lregional study”, which meets the state program documents of the Russian Federation and the educational challenges of the museum and school. The article reveals theoretical aspects of the problem and offers examples from museum practice.

Keywords: museum pedagogic, regional study, local lore, study of region, regional identity, local history, new local lore exposition, local lore activity.

Среди первоочередных задач национальной культурной политики, четко прописанных в официальном документе, утвержденном Указом Президента РФ 24 декабря 2014 г., выделены следующие приоритетные задачи:

- сохранение этнических культурных традиций и поддержка основанного на них народного творчества;
- создание условий для развития творческой самостоятельности граждан, поддержка общественных инициатив в этой сфере с уче-

том этнонациональных традиций, особенно-стей регионов и местных сообществ;

- возрождение и развитие массового краеведческого движения в стране, а также деятельности по историческому просвещению граждан [1, с. 12–14, 18].

Личностные результаты образовательной политики государства предполагают воспитание российской гражданской идентичности – патриотизма, любви и уважения к Отечеству, чувства гордости за свою Родину, осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка,

культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России. Этим задачам в полной мере отвечает музейное краеведение.

В контексте поставленных задач музеи и школы обращаются к востребованному сейчас на новом уровне краеведческому материалу. Это не случайно. Д. С. Лихачев писал о воспитании высокой степени духовности человека через краеведение, о создании на местном уровне заповедников «добрососедства» с историей, культурой и природой. Сущность самого понятия краеведения – спорная научная проблема.

Существуют три точки зрения на это понятие:

1) изучение своего «отчего» края, своей «малой» родины, комплексное изучение определенной географической территории (А. Г. Озеров);

2) школа нравственного воспитания и понимания значения исторического опыта и культурного наследия (С. О. Шмидт);

3) деятельность по сохранению своими руками культурного и природного наследия (Д. С. Лихачев). Последний отмечал: «Краеведение не только наука, но и деятельность. Традиции, обряды, народное творчество требуют в известной мере своего воспроизведения, исполнения, повторения в жизни! Культура становится действенной и „работающей“» [2, с. 159–173]. Ученый наметил формы такой деятельности: развитие обществ друзей того или иного памятника, возведение кустарных производств, разведение местных редких растений и др.

Современный этап развития краеведения связан с формированием региональной идентичности, мобилизацией исторической памяти на местном уровне, антропологизацией истории в целом и глокализацией локальной истории. Концепция глокализации заключается в следующем: рассмотрение процесса и результата противоположных тенденций – глобализации с ее унификацией и универсализацией жизни и локализации с ее интересом к глобальным отличиям, своеобразием, уникальности и неповторимости, к традициям, историческим корням и современному состоянию локальных культур. Антропологический поворот в гуманитарных науках, наряду с интересом к локальным сообществам и природным системам, стал уже традиционным образовательным модусом. Однако новые экономические реалии, развитие местной инициативы и государственная

политика, выдвигающая новые образовательные задачи, определили совершенно иную парадигму изучения региональной истории.

В русле традиционного краеведения миссия региональной и локальной истории виделась в подтверждении, конкретизации и иллюстрации процессов, раскрываемых в рамках общенациональной истории. Региональная и локальная история изучалась в ракурсе краеведения и рассматривалась как вторичная, местечковая, менее научная и более подверженная влиянию обыденного сознания. Регионоведение – наука, изучающая внутренние и внешние факторы развития территориальных сообществ, связана с локальной историей (Л. И. Скрипкина). Под локальной историей сегодня понимается не территория, а «микрообщество», совокупность людей, осуществляющих определенную историческую деятельность. Региональная история, регионоведение – это способ мобилизации исторической памяти и одновременно инструмент научно-исторического познания, в основе которого лежит метод реализации – «история снизу». Л. И. Скрипкина под «историей снизу» понимает изучение отдельных личностей, комплектование местных нарративных, изобразительных и вещественных источников, исследования вокруг «мест памяти», «образов места», «фигур памяти», составление ментальных карт регионов [3].

Новое содержание региональной истории обусловлено новым подходом к понятию «регион», которое рассматривается как многоуровневое, как поликультурный феномен с носителями различных образов, картин мира и ценностных систем. Если краеведение отдавало предпочтение изучению событий, процессов и трансформаций, происходящих на определенной местной территории, то сегодня регионоведение изучает локус – как совокупность микрообществ и людей с их микросториями, их восприятие и мироощущение по поводу происходящего. В центре локальной истории оказывается человек в его социальной среде. Новое содержание локальной истории подразумевает, прежде всего, человеческое, ценностное наполнение и измерение истории. Итак, новое содержание понятия «локальная история»: человек в его социальной среде, совокупность микрообществ и людей

с микроисториями, ценностное наполнение и измерение истории, тип местного социума во всем многообразии социокультурной жизни.

«Новое краеведение» – это не только изучение локальной истории и частная память, но и современные формы актуализации краеведческой деятельности. В педагогической науке известно три уровня краеведческой деятельности музея: 1) получение «готовых» знаний о своем крае; 2) самостоятельное приобретение посетителем знаний по краеведению на основе музейной экспозиции; 3) изучение края в ходе углубленного исследовательского поиска и привнесение его результатов в музей.

Человек может почувствовать свою «укорененность» в данном регионе только через деятельность, тогда его местожительство приобретает дополнительную ценность. Важными направлениями «нового краеведения» являются собирание жителями местных коллекций вещей, локальных человеческих историй, патрофикация и «воскрешение отцов» Н. Ф. Федорова. Реконструкция и понимание особенностей места и сообщества людей данной местности наиболее наглядно и емко реализуется через изучение и демонстрацию повседневной жизни судеб «обычных людей» путем изучения личных архивов земляков.

«Новое краеведение» в России призвано нейтрализовать негативную окраску с важного в педагогической деятельности понятия «патриотизм». Основанное на почитании земляков, любви к семье, «малой родине», «новое краеведение» станет мощным средством воспитания патриотизма школьников и чувства собственного достоинства, необходимого каждому человеку и российскому обществу в целом.

«Новое краеведение» – это своеобразный маркер для понимания нового места и роли краеведческих музеев в социальном, культурном и образовательном пространствах. Краеведческий музей в современных условиях становится образовательным и культурным кодом местности. Краеведческий музей не просто «хранитель» и «просветитель», он – «визитная карточка» данной территории. Он создает узнаваемый «образ места». В большинстве краеведческих и школьных музеев экспозиция всегда была построена «от неолита до главлита» по хронологическому принципу. «Новое краеведение» требует тематических и проблемных, а главное, авторских экспозиций,

выявляющих реальную региональную специфику в контексте исторического развития. Это любопытные коллекции и локальные человеческие истории, представленные в экспозициях местных музеев; и как ручейки наполняют полноводные реки, так и они обогащают большую историю. В экспозиции музея «нового краеведения» больше локального, чем глобального. Экспозиция должна воссоздавать узнаваемый образ данного региона и одновременно давать импульс к творчеству посетителей.

Миссия краеведческого музея этим не исчерпывается, он должен удовлетворять потребности в самоидентификации, создавать местную канву, по которой каждый сможет вышить собственную память. Задача «нового краеведения» – максимально приблизиться к индивидуальной и семейной памяти и собирать те экспонаты, которые трогают душу местных жителей. Примером может служить музейный проект «Чемодан историй», согласно которому из набора предметов в экспозиции надо создать рассказ и инсталляцию о своей жизни или жизни родных, свои личные истории. В проекте «Чемодан прожитых вещей» люди приносят в краеведческий музей свои собственные старые вещи вместе с историями этих экспонатов, пробуют создать свой этикетаж. В этом случае преобладает индустрия впечатлений и переживаний, и краеведение становится настоящей деятельностью.

Передовой опыт создания местных брендов в государственных и частных краеведческих музеях может быть использован при реализации проектов «нового краеведения». Примером такого опыта является город Коломна. Создание Музея забытого вкуса «Коломенская пастила», знакомящего посетителей с историей коломенского купечества XVIII – начала XX в. на базе сохранившейся купеческой лавки, где проходит дегустация пастилы, приготовленной по старинным рецептам. Музей-мануфактура «Душистые радости», «Калачная», «Арткоммуналка» – это музеи эпохи «нового краеведения». Музей проводит книжный артфестиваль «Антоновские яблоки», возрождая еще один забытый вкус – вкус к чтению. Сегодня он превратился в мощный музейный комплекс, возрождающий целую серию старинных коломенских брендов.

Заброшенный дом в селе Поповка Саратовской области, непригодный для жилья, внезапно

для местных жителей превратился в музей народной монументальной живописи «Дом со львом». Открылся культурный центр, где проводятся экскурсии, выставки, мастер-классы и кинопоказы для детей, местных жителей и приезжающих гостей. Местные жители благодаря «Дому со львом» неожиданно почувствовали себя частью культурного поля, стали понимать ценность своего села и важность сохранения наследия прошлого, осознали радость творчества.

Перспективы развития краеведческих ресурсов музейной педагогики заключаются в следующем. С одной стороны, расширение проблемного поля культурно-образовательной деятельности краеведческих музеев с учетом локальной специфики и «нового краеведения». С другой стороны, совершенствование самого процесса, форм и технологий интерактивного изучения краеведческих контентов в музейном пространстве.

Таким образом, «новое краеведение» сегодня стало стратегическим направлением решения образовательных, воспитательных и культурных задач региональной политики. Первостепенную роль в этой деятельности играет самое многочисленное музейное сообщество – краеведческие музеи – образовательные центры, где организуется педагогическая работа с молодежью. Реализация краеведческих проектов способствует консолидации местного сообщества, воспитанию патриотизма и гордости за свое место проживания, формированию региональной и российской идентичности, что немаловажно в условиях временной изоляции России.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Основы государственной культурной политики. – М., 2015.
2. Лухачев Д. С. Русская культура. – М., 2000.
3. Скрипкина Л. И. Краеведение, регионоведение, локальная история // Музей. – 2015. – № 4. – С. 14–15.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. – М., 2014.
5. Мишина И. А. Цыренова М. Г. Методологические подходы к преподаванию курсов Федеральной, региональной и локальной истории // Преподавание истории в школе. – 2016. – № 7. – С. 3–12.
6. Озеров А. Г. История и методика краеведения. – М., 2015.
7. Фролов А. Краеведение в российской традиции // Музей. – 2015. – № 4. – С. 20–21.
8. Шмидт С. О. Общественное самосознание российского благородного сословия. – М., 2002.

REFERENCES

1. Osnovy gosudarstvennoy kulturnoy politiki. Moscow, 2015.
2. Likhachev D. S. *Russkaya kultura*. Moscow, 2000.
3. Skripkina L. I. Kraevedenie, regionovedenie, lokalnaya istoriya. *Muzey*. 2015, No. 4, pp. 14–15.
4. Federalnyy gosudarstvennyy obrazovatelnyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya. M., 2014.
5. Mishina I. A. Tsyrenova M. G. Metodologicheskie podkhody k prepodavaniyu kursov Federalnoy, regionalnoy i lokalnoy istorii. *Prepodavanie istorii v shkole*. 2016, No. 7, pp. 3–12.
6. Ozerov A. G. *Istoriya i metodika kraevedeniya*. Moscow, 2015.
7. Frolov A. Kraevedenie v rossiyskoy traditsii. *Muzey*. 2015, No. 4, pp. 20–21.
8. Shmidt S. O. *Obshchestvennoe samosoznanie rossiyskogo blagorodnogo sosloviya*. Moscow, 2002.

Короткова Марина Владимировна, доктор исторических наук, профессор Института истории и политики Московского педагогического государственного университета, руководитель творческой лаборатории «Музейная педагогика», академик МАНПО

e-mail: markor13@mail.ru

Korotkova Marina V., ScD in History, Professor, Institute of History and Politics, Moscow Pedagogical State University, head of the creative laboratory „Museum Pedagogy”, academician, International Teacher’s Training Academy of Science

e-mail: markor13@mail.ru

УДК 37.01
ББК 74.04

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД КАК КОНЦЕПТУАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ОСНОВА УПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

И. А. Синицина, Н. В. Корчаловская, А. Х. Сундукова

Аннотация. Данная статья посвящена анализу основных аспектов управления современным образованием в ракурсе постнеклассической научной парадигмы. В статье получили дальнейшее развитие основные позиции системно-синергетического подхода в части разработки проблемы управления современным образованием, повышения эффективности механизмов, регулирующих деятельность субъектов управленческого взаимодействия. Авторы представили организационную структуру управления образованием, определили ее сущность, рассмотрели функции управления образованием (традиционные и инновационные), рассмотрели явление антропосинергизма, определили общие признаки, характеризующие управление образованием с позиций системно-синергетического подхода, выявили механизмы, регулирующие деятельность субъектов управленческого взаимодействия. При рассмотрении проблемы управленческого взаимодействия авторы делают акцент на внутренней деятельности человека, что приводит к понятию полифоничной самости, отражающей способность человека быстро реагировать на непрерывно изменяющиеся реалии времени, совмещать в процессе жизнедеятельности сложные, иногда противоречивые самостные образы, но соединенные человеком в целостный опыт, обеспечивающий их гармонию.

Ключевые слова: система, синергетика, системный подход, синергетический подход, системно-синергетический подход, фрактал, антропосинергизм, полифоничная самость, управление образованием, управленческое взаимодействие.

SYSTEM-SYNERGETIC APPROACH AS A CONCEPTUAL-SYSTEM- SYNERGETIC APPROACH AS A CONCEPTUAL-THEORETICAL BASIS OF MANAGEMENT OF CONTEMPORARY EDUCATION

I. A. Sinitsyna, N. V. Konchalovsky, A. Kh. Sundukova

Abstract. The article analyzes the main aspects of modern education from the perspective of post-non-classical scientific paradigm. In the article, the main positions of the system-synergetic approach regarding the development of the problem of managing modern education, enhancing the effectiveness of the mechanisms regulating the activity of subjects of managerial interaction, have been further developed. The authors present the organizational structure of the management of education, define its essence, examine the functions of education management (traditional and innovative), study the phenomenon of anthroposynergism, identify common features characterizing the management of education from the position of a systemic-synergetic approach, and reveal the mechanisms that regulate the activity of subjects of managerial interaction. When considering the problem of managerial interaction, the authors emphasize the internal activity of a person, which leads to the concept of a polyphonic self-reflecting the ability of a person to respond quickly to the constantly changing realities of time, to combine in the process of vital activity complex, sometimes contradictory images, but connected by a person into a holistic experience providing their harmony.

Keywords: system, synergetic, system approach, synergetic approach, system-synergetic approach, fractal, anthroposynergism, polyphonic self, education management, management interaction.

В условиях инновационного развития общества растёт понимание образования как главного фактора социально-экономического роста и формирования инновационного потенциала государства. Определяя потен-

циал человеческого развития, образование играет ведущую роль в создании условий для становления, самореализации и самоопределения личности и выступает в качестве основного приоритета современного общества и государ-

ства. Соответственно, разработка основ управления образованием и человеческими ресурсами предполагает осуществление теоретического анализа, определение оптимальных подходов к управлению образованием, выявление механизмов управленческого взаимодействия.

В рамках современной научной картины мира и достижений синергетики открываются широкие возможности для моделирования образовательных процессов, создания вариативных систем и технологий, управления ими посредством методов и подходов, которые традиционно применялись к естественным и точным наукам. Одним из базовых подходов выступает *системный подход* – направление научного познания и социальной практики, связанное с задачами организационного развития.

Как отмечает М. С. Каган, еще в античной философии возникла взаимосвязь категорий «часть–целое», которая отражала становление аналитической мысли, осознающей структурную организованность бытия. Категории «система», «системность» и производные от них завоевали высокий авторитет и в немецкой классической философии (Г. Лейбниц, И. Кант, Г. Гегель, Ф. Ницше). Однако в период XIX – начала XX в. учеными опровергалась продуктивность «системосозидания», которая часто отождествлялась с «систематизацией» как процедурой формально-педантичного упорядочивания имеющихся знаний [1]. В середине XX в. понятие «система» было «реабилитировано» становлением общей теории систем и разработкой методологии системных исследований.

Основоположителем общей теории систем является Л. Берталанфи, который доказал наличие глубокой взаимосвязи между философией Г. В. Лейбница и общей теорией систем.

Философское мировоззрение Г. Лейбница сложилось в результате критической переработки основных идей Аристотеля, Платона, Р. Декарта, Т. Гоббса, Б. Спинозы. В своих трудах он одним из первых осуществил попытку синтезировать все рациональное в предшествующей философии с новейшим научным знанием на основе предложенной им методологии, важнейшими требованиями которой были универсальность и строгость философских рассуждений. По мнению Лейбница, совершенство окружающей действительности следует понимать

как «гармонию сущности и существования», что подразумевает оптимальность отношений между разнообразием существующих вещей и действий природы и их упорядоченностью [2].

В основе общей теории систем Л. Берталанфи лежит положение о живых организмах как системах, которые постоянно обмениваются веществом и энергией с окружающей средой. Здесь мы видим проявление характерных черт синергетики Г. Хакена и термодинамики диссипативных процессов И. Пригожина [3]. В рамках общей теории систем главной задачей выступает объединение науки посредством разработки общих принципов, которые могут быть применены к различным системам, что повлекло за собой существенные изменения в научной картине мира XX в. Как отмечает М. С. Каган, «в ходе развития теории систем и выросшей на ее основе синергетики утверждалась всеобщность принципов системного и синергетического изучения реальности, и принципы эти все чаще применялись в научной практике в познании наиболее сложных – социо-культурных – систем» [1].

В настоящее время *системный подход* рассматривается как современный способ мышления, своеобразный инструмент, с помощью которого можно объяснить сложные явления и процессы, обосновать решения, осуществить декомпозицию общей цели системы и последовательно подчинять ей цели множества подсистем.

Большой вклад в разработку системного подхода внесли зарубежные (Л. фон Берталанфи, А. Рапопорт, К. Боулдинг, У. Р. Эшби и др.) и отечественные исследователи (И. В. Блауберг, А. А. Кошкин, Н. Н. Моисеев, А. И. Уемов, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.). Они сформулировали основные принципы системного подхода, такие как *целостность, иерархичность строения, структуризация, множественность и системность*.

Базовыми аксиомами системного подхода выступают следующие:

- системное представление истинно;
- системы взаимодействуют друг с другом, следовательно, между ними существует взаимосвязь;
- системы состоят из взаимодействующих элементов, образующих целое и выражающих этим сущность различных систем;
- любой отдельно взятый элемент системы можно представить как отдельную систему;

• окружающий мир представляет собой сверхсложную систему и выражается в понятиях системного представления.

Основными свойствами системы являются *способность к взаимодействию, упорядоченность, устойчивость, всеобщий характер и противоречивость* [4]. Следовательно, система (целое, составленное из частей; соединение) образуется посредством слияния множества элементов, которые находятся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенное единство, целостность. Взаимодействия (отношения) элементов системы порождают новые свойства, не присущие одному или множеству элементов в отдельности.

Чтобы понять систему как целостность и осуществить поиск общих подходов к описанию ее функционирования, необходимо рассмотрение каждого элемента по отдельности, выявление критериев или ведущих признаков, с помощью которых происходит объединение элементов, образование новых взаимосвязей, определяющих свойства целого и его иерархию. В зависимости от задач исследования одни и те же элементы можно выстраивать по-разному:

- по размерам – *масштабный критерий*, позволяющий разделить системы на микро-, макро- и мегасистемы;
- в порядке усложнения их структуры – *структурный критерий*, разделяющий системы на простые и сложные;
- по функции элементов – *функциональный критерий*, позволяющий определить живое и неживое, социальное;
- по наличию информации – *информационный критерий*, акцентирующий внимание на системах с различным уровнем обмена информацией (простые, динамические, самоорганизующиеся и др.).

Любая деятельность или социальная система (наука, образование культура) являются иерархическими структурами, что позволяет определить иерархичность и системность в качестве фундаментального свойства окружающего мира; мировоззренческого и общеметодологического принципа рассмотрения любого объекта или явления окружающего мира, а понятие «система» – как базовую категорию в представлениях о мире в любой области человеческой деятельности.

Рассматривая образование как целостную систему, состоящую из совокупности взаимо-

связанных элементов, следует учитывать их иерархическую взаимосвязь, а также влияние внешних и внутренних условий на результативность ее функционирования, что обуславливает изучение процесса управления образованием на макро- и микроуровнях.

Изучение процесса управления образованием на *макроуровне* предполагает рассмотрение взаимосвязи всех компонентов системы с внешней средой, на *микроуровне* предполагается рассмотрение внутренних связей между учреждениями и сопутствующих им видов деятельности, а также отношений субъектов управленческого взаимодействия. На рисунке представлена организационная структура управления образованием.

Как показано на рисунке, система содержит ряд подсистем, каждая из которых является частью иерархии, которая устремляется вверх к наибольшим структурам, так и вниз к наименьшим из них. По нашему мнению, организационная структура управления образованием имеет *фрактальный характер*, который определяется принципом иерархической упорядоченности; это *неустойчивая система*, имплицитно содержащая в себе различные траектории развития составляющих ее систем.

Стратегия управления образованием базируется на выборе и достижении целей образовательной политики на основе тесного взаимодействия субъектов образовательной деятельности (лица,

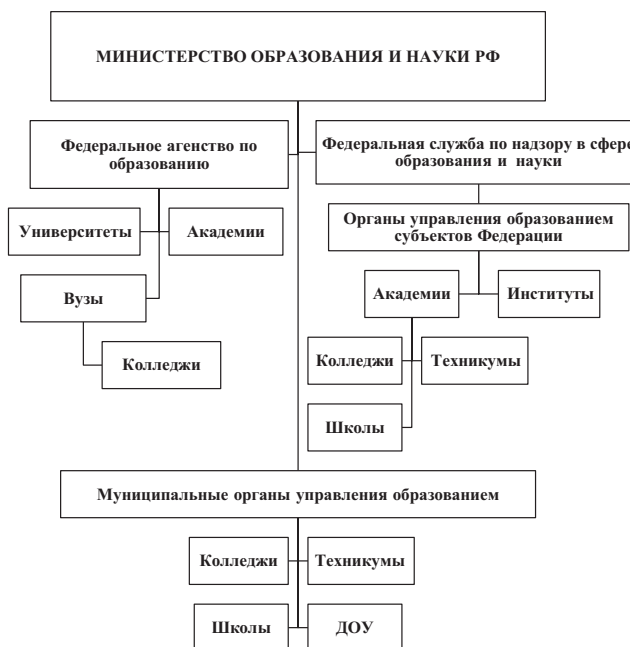


Рис. Организационная структура управления образованием

группы лиц, государственные учреждения и другие организации, занимающиеся вопросами функционирования и развития системы образования) и определяет необходимость обращения к синергетическому подходу (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецкий, И. Пригожин, Г. Хакен и др.).

В научной литературе *синергетический подход* (греч. *synergeia* 'сотрудничество', 'содействие', 'соучастие'; *synergos* 'совместно действующий') представлен в виде результата эволюции системного подхода и предполагает применение совокупности идей, понятий и методов в исследовании и управлении открытыми нелинейными самоорганизующимися системами.

Синергизм социальных систем является научным основанием для интегрирования системного и синергетического подходов в решении проблемы эффективного управления образованием. Смысл коллективного эффекта (*synergeia*), отраженный в названии подхода, предоставляет возможность с новых позиций подойти к решению проблемы управления педагогическими системами, рассматривая их с позиции открытости, сотрудничества и ориентации на саморазвитие.

Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов придают использованию идей синергетики в образовании большое значение и считают, что синергетический подход в образовании есть восполнение недостающих звеньев, «перебрасывание мостов, самодоотраивание целостного образа» [5]. В своем исследовании авторы показывают, как можно управлять, не управляя, как резонансными воздействиями подтолкнуть систему на один из собственных и благоприятных для нее путей развития, как обеспечить самоуправляемое и самоподдерживаемое воздействие. Суть образования они видят в открытии человеком себя в сотрудничестве с самим собой и другими, а важнейшей задачей образования – содействие развивающемуся человеку и человеческой общности в обретении способности жить в ситуации нестабильности, неустойчивости, динамичности и нелинейности развития систем [6].

В данном контексте целесообразно говорить о таком явлении, как антропосинергизм (греч. *anthropos* 'человек' и '*synergos*' – совместно действующий), с позиции которого управление образованием можно рассматривать как процесс взаимодействия сложных систем, подчиняющихся определенным закономерностям, находящихся

в зависимости от влияния внешних и внутренних факторов, определяющих вариативность траекторий развития систем при ведущей роли управленческого взаимодействия субъектов.

Б. А. Куган, Г. Н. Сериков при рассмотрении проблемы управленческого взаимодействия субъектов обращают внимание на психологические механизмы саморегуляции, самоуправления – процессы, направляющие человека к согласованной деятельности с другими людьми [7]. Такой акцент на внутренней деятельности человека приводит к понятию субъектной самости.

Самость – архетип целостности человеческого потенциала. В трудах К. Г. Юнга самость рассматривается не как понятие или логический постулат, а как психическая реальность, выразить которую саму по себе непостижимо. «Как эмпирическое понятие, самость обозначает целостный спектр психических явлений у человека. Она выражает единство личности как целого» [8, с. 990]; предопределяет жизнедеятельность человека, осуществляет баланс и гармонизирует в психике различные противоположные элементы, то есть интегрирует психические процессы в упорядоченное целое, обеспечивает формирование конструктивно-творческой доминанты и определяет полноту реализации сущностных сил человека на всех этапах жизненного пути.

На наш взгляд, при рассмотрении проблемы управленческого взаимодействия субъектов целесообразно обращение к понятию «*полифоничная самость*». Данное понятие отражает способность человека быстро реагировать на непрерывно изменяющиеся реалии времени, совмещать в процессе жизнедеятельности сложные, иногда противоречивые самостные образы, но соединенные человеком в целостный опыт, обеспечивающий их гармонию [2]. Следовательно, образование следует рассматривать в трех измерениях, соответствующих трем социально-психологическим аспектам: науке, морали и социальной практике, где ценностью образования выступает не только достижение социального благополучия личности, но и в большей степени формирование у личности способности к саморазвитию [3].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод, что управленческие проблемы носят комплексный, междисциплинарный характер, и системное рассмотрение проблем управления образованием требует интеграции не только

наук о человеке (философии, педагогики, психологии), но и методологических подходов, и началом этой интеграции может выступить *системно-синергетический подход*.

Важнейшими механизмами данного подхода выступают человекомерность и адаптивность, открытость, преемственность, междисциплинарная толерантность к новым методам и гипотезам, философская диалогичность и рефлексивность [9]. Именно поэтому в сфере образования системно-синергетический подход позволяет по-новому ставить и решать проблему соотношения опыта, мышления и теории.

С позиций системно-синергетического подхода особое значение отводится созданию условий для эффективного управления, способствующих развитию самостей субъектов управленческого взаимодействия. К общим признакам, характеризующим управление образованием с позиций системно-синергетического подхода, мы относим открытость, нелинейность, связь с другими системами, стремление к целостности, наличие системообразующей цели, способность к самоорганизации и расширению социальных связей, рефлексии, стремление к максимальной устойчивости независимо от факторов внешней среды, ориентацию на механизмы «мягкого» управления.

В контексте исследуемой проблемы особый интерес вызывает обоснование функций управления образовательной системой. Исследователи (О. Г. Тринитатская, С. Ф. Хлебунова, О. Е. Сироткин, О. Н. Тихонова) говорят о необходимости трансформации общих функций управления, к которым относят функции планирования, руководства, организации, контроля, мониторинга и внедрения *системных функций*, характеризующих особенности и специфику в условиях стратегического управления образовательной организацией, в числе которых:

- *прогностико-футуристическая функция*, способствующая выявлению тенденций развития образовательной системы посредством создания конструктивных моделей управления;
- *коммуникативно-делиберативная функция*, которая обеспечивает процесс коммуникации, публичный дискурс, аргументированный консенсус;
- *функция прогностичности*, нацеленная на личностно-профессиональное становление руководителей образовательных организаций;
- *функция трансверсальности*, обеспечивающая оптимальность решений при вари-

тивности задач на основе партнерских отношений;

- *партисипативно-коммуникативная функция*, которая обеспечивает конструктивное взаимодействие субъектов управления;
- *функция диалогизации*, реализующая подлинное взаимопонимание и взаимораскрытие субъектов управленческого взаимодействия [10].

Все вышесказанное позволяет сделать вывод о том, что управление образованием с позиции системно-синергетического подхода можно рассматривать в двух аспектах:

- как сложную организационно-структурную систему, объединяющую структуры различного уровня, ориентированную на осуществление планирования, организации, руководство и контроль, определяющих функционирование и саморазвитие образовательных процессов;
- как нелинейный процесс, базирующийся на сотрудничестве, партнерском взаимодействии, сориентированном на осуществление приоритетных идей современного образования, в числе главных выступают доступность качественных образовательных услуг, качество, гибкость, вариативность, интеграция.

В качестве главных механизмов, регулирующих деятельность субъектов управленческого взаимодействия, выступают социально-психологическая рефлексия и способность к самоорганизации и саморазвитию.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Каган М. С.* Системность и целостность. – URL: http://psylib.org.ua/books/_kagam01.htm#top (дата обращения: 14.02.2017).
2. *Абдуллина Л. Б., Маджуга А. Г., Синицина И. А.* Фрактальная педагогика: моногр. – М.: Университетская книга, 2016. – 318 с.
3. *Сундукова А. Х.* Образование как функция культуры: автореф. дис. ... канд. филос. наук. – Ростов н/Д, 2004. – 23 с.
4. *Блауберг И. В., Юдин Э. Г., Садовский В. Н.* Системный подход // Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М.: Мысль, 2001. – Т. 3. – 692 с.
5. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
6. *Князева Е. Н., Курдюмов С. П.* Основания синергетики: синергетическое мировидение. – М.: КомКнига, 2005.

7. Куган Б. А., Сериков Г. Н. Системно-синергетическая интерпретация управленческого взаимодействия в сфере образования // Вестн. Южно-Уральского гос. ун-та. – 2009. – № 13. – С. 16–29.
8. Юнг К. Г. Психологические типы. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 1212 с.
9. Буданов В. Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. – М.: ЛКИ, 2007. – 232 с.
10. Сопротивление организационным изменениям в школе: оценка и средства преодоления / О. Г. Тринитатская, С. Ф. Хлебунова, О. Е. Сироткин, О. Н. Тихонова // Мир науки. – 2017. – Т. 5. – № 2. – С. 44.
11. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. – М.: Едиториал УРСС, 2014. – 294 с.
4. Blauberger I. V., Yudin E. G., Sadovskiy V. N. Sistemnyy podkhod. In: *Novaya filosofskaya entsiklopediya: in 4 vol.* Moscow: Mysl, 2001. Vol. 3. 692 p.
5. Knyazeva E. N., Kurdyumov S. P. Antropnyy printsip v sinergetike. *Voprosy filosofii.* 1997, No. 3, pp. 62–79.
6. Knyazeva E. N., Kurdyumov S. P. *Osnovaniya sinergetiki: sinergeticheskoe mirovidenie.* Moscow: KomKniga, 2005.
7. Kugan B. A., Serikov G. N. Sistemno-sinergeticheskaya interpretatsiya upravlencheskogo vzaimodeystviya v sfere obrazovaniya. *Vestn. Yuzhno-Uralskogo gos. un-ta.* 2009, No. 13, pp. 16–29.
8. Jung C. G. *Psikhologicheskie tipy.* Moscow: Direkt-Media, 2008. 1212 p. (in Russian)
9. Budanov V. G. *Metodologiya sinergetiki v postneklassicheskoy nauke i v obrazovanii.* Moscow: LKI, 2007. 232 p.
10. Trinitatskaya O. G., Khlebunova S. F., Sirotkin O. E., Tikhonova O. N. Soprotivlenie organizatsionnym izmeneniyam v shkole: otsenka i sredstva preodoleniya. *Mir nauki.* 2017, Vol. 5, No. 2, pp. 44.
11. Prigozhin I., Stengers I. *Poryadok iz khaosa: novyy dialog cheloveka s prirodoy.* Moscow: Editorial URSS, 2014. 294 p.

REFERENCES

1. Kagan M. S. Sistemnost i tselostnost. Available at: http://psylib.org.ua/books/_kagam01htm#top (accessed: 14.02.2017).
2. Abdullina L. B., Madzhuga A. G., Sinitsina I. A. *Fraktalnaya pedagogika: monogr.* Moscow: Universitetskaya kniga, 2016. 318 p.
3. Sundukova A. Kh. Obrazovanie kak funktsiya kultury. *Extended abstract of PhD dissertation (Philosophy).* Rostov-on-Don, 2004. 23 p.

Синицина Ирина Анатольевна, старший преподаватель кафедры психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»

e-mail: irinasinica@mail.ru

Sinitsina Irina A., senior lecturer, Psychological and Pedagogical Education Department, Sterlitamak Branch, Bashkir State University

e-mail: irinasinica@mail.ru

Корчаловская Наталья Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования ГБУ ДПО Ростовской области «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

e-mail: nk232@yandex.ru

Korchalovskaya Natalia V., PhD in Education, Associate Professor, Preschool Education Department, Rostov Region, Rostov Institute for Advanced Studies and Professional retraining of educators

e-mail: nk232@yandex.ru

Сундукова Адия Хесеиновна, кандидат философских наук, доцент, декан факультета начального и дошкольного образования ГБУ ДПО Ростовской области «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования».

e-mail: sundukowa.alla@yandex.ru

Sundukova Adiya Kh., PhD in Philosophy, Associate Professor, Dean, Primary and Preschool Education Faculty, Rostov Region, Rostov Institute for Advanced Studies and Professional retraining of educators

e-mail: sundukowa.alla@yandex.ru

УДК 332.143:373(470.12)

ББК 65.497.4(2Рос-4Вол)

ОТНОШЕНИЕ К УЧИТЕЛЬСКОМУ ТРУДУ У ГОРОДСКИХ И СЕЛЬСКИХ ПЕДАГОГОВ: ПО МАТЕРИАЛАМ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

М. А. Головчин

Аннотация. Перспективы развития образования во многом зависят от положения преподавателя как одного из ключевых субъектов процесса формирования человеческого потенциала. В современной России педагогическая общественность весьма дифференцирована. Миссия и труд учителя по-разному воспринимается персоналом городских и сельских школ, несмотря на относительно одинаковые условия труда в этих организациях.

Цель представленного исследования – определение разницы в удовлетворенности трудом среди городских и сельских учителей, современных трендов отношения педагогов к работе в школе и факторов, влияющих на это отношение.

В исследовании поставлена гипотеза о том, что удовлетворенность трудом в городских и сельских школах определяют разные факторы. «Учителя-горожане» склонны формировать отношение к профессии исходя из объективных причин (размер заработной платы, преподавательская загруженность и т. п.). Сельские учителя имеют некий социальный резерв (особый статус в сельском сообществе), который нивелирует воздействие профессиональных рисков.

Гипотеза проверена на материалах мониторинга экономического положения и социального самочувствия педагогов школ, который проводился в 2011–2017 гг. по репрезентативной выборке на базе городских и сельских школ Вологодской области.

В статье приведены данные корреляционного анализа, определяющего тесноту парной связи между параметрами социального настроения педагогов, удовлетворенности аспектами учительской деятельности и оценкой экономического положения в стране и регионе. Установлено, что для сельских учителей более тесной является взаимосвязь социального самочувствия не со сторонами профессиональной деятельности, а с отношением к экономической ситуации, сложившейся на территории их проживания.

Ключевые слова: учитель, профессия, мониторинг, труд, корреляция, село, город.

ATTITUDES OF URBAN AND RURAL TEACHERS TOWARDS EDUCATIONAL WORK: ON THE MATERIALS OF SOCIOLOGICAL MONITORING

M. A. Golovchin

Abstract. Prospects for the development of education largely depend on the position of the teacher as one of the key actors in the process of building human potential. In modern Russia the pedagogical community is absolutely differentiated. The mission and work of the teacher are perceived in different ways by the staff of urban and rural schools, despite relatively similar working conditions in these organizations.

The purpose of this study is to determine the difference in job satisfaction among urban and rural teachers, the current trends in the attitude of teachers towards work in the school and the factors that influence this attitude (in the territorial context).

The study hypothesizes that job satisfaction in urban and rural schools is determined by different factors. „Teachers – city dwellers” tend to form a relation to the profession on the basis of objective reasons (salary, work load, etc.). Rural teachers have a certain social reserve (a special status in the rural community), which levels out the impact of occupational risks.

The hypothesis has been proved on the materials of monitoring the economic situation and the social well-being of school teachers, which was conducted in 2011–2017 on a representative sample based on urban and rural schools in the Vologda region.

The article presents the data of the correlation analysis that determines the tightness of the pair connection between the parameters of the social mood of teachers, the satisfaction with aspects of teacher

activity and the assessment of the economic situation in the country and the region. It is established that for rural teachers the interconnection of social well-being is not with the sides of professional activity but with the attitude to the economic conditions of life.

Keywords: *teacher, profession, monitoring, work, correlation, village, city.*

В общественном мнении учительство часто рассматривается как особая категория, на которой лежит ответственность за будущие поколения, воспроизводство духовных и культурных традиций [1]. В связи с этим данная группа воспринимается как неотъемлемая часть общества и экономики. Вместе с тем учительство неоднородно. Оно дифференцируется по многим признакам, однако главными из них являются критерии отношения к выполняемой работе и удовлетворенности учительским трудом.

Удовлетворенность населения профессиональной деятельностью, как общая, так и частная (удовлетворенность отдельными аспектами работы), очень подробно исследована в современной психологии и социологии труда (М. Альберт, Г. П. Бессокирная, М. Мексон, Г. Здравомыслов, О. В. Макеева, А. Л. Темницкий, Ф. Хедоури, В. А. Ядов и др.). Исследователи обычно выделяют четыре типа факторов, влияющих на отношение к труду: 1) **объективные:** характер труда и содержание труда; 2) **субъективные:** типологические особенности личности; 3) **гигиенические:** оплата труда, безопасность труда, условия труда; 4) **мотивационные:** трудовые достижения, общественное признание, престиж профессии, призвание к профессии [2, с. 87–96].

Специалисты, занимающихся изучением трудового поведения в социально-профессиональной группе педагогов (Е. М. Авраимова, Н. О. Болдышева, П. В. Деркачев, Д. В. Зернов, Т. Л. Клячко, Д. М. Логинов, С. В. Мареева, Н. Г. Типенко и др.), отмечают, что на отношение к работе учителя в школе, помимо общих факторов, оказывает влияние и ряд специфических: демографическая ситуация, образовательная политика, общественная структура, экономическое развитие территории и т. д. Так, на фоне дифференциации экономики и уровня жизни жителей разных населенных пунктов учитель-

ский труд не одинаково воспринимается работниками городских и сельских школ.

В своем исследовании мы на материалах долгосрочного мониторинга рассмотрели отличия в удовлетворенности условиями труда у двух групп: городских и сельских педагогов. В рамках мониторинга (2011–2017) по оригинальному авторскому инструментарию регулярно проводится ряд социологических опросов педагогов школ Вологодской области, результаты которых дают возможность отследить изменения в настроениях этой социально-профессиональной группы. Исследование проводилось в двух крупных городах области (Вологда и Череповец) и муниципальных сельских районах. Для формирования выборки были рассчитаны квоты по территориям в пропорциональном соотношении к генеральной совокупности¹.

В ходе исследования была подтверждена гипотеза о том, что на удовлетворенность учительским трудом в городах большее влияние оказывают объективные аспекты профессиональной деятельности (размер заработной платы, преподавательская нагрузка и т. д.), в сельской местности – ряд мотивационных факторов (в частности, статус педагога в местном сообществе).

Согласно данным исследования, в 2011 г. условиями своего труда были довольны 43% вологодских учителей, а в 2017 г. – 51%. Данный прирост произошел несмотря на то, что заметная часть (45%) учителей отмечает ухудшение ситуации в сфере, в которой они работают.

В территориальном разрезе удовлетворенность учителей своей профессией не является одинаковой. Подобные выводы подтверждает отношение респондентов к различным аспектам трудовой деятельности (оплате труда, материально-техническим условиям, профессиональной загруженности). Более 63% сельских учителей довольны условиями, в которых про-

¹ На первом этапе мониторинга (2011) было опрошено 394 чел. (в городах – 54,7%; в сельских районах – 45,3%); на втором этапе (2015) – 457 чел. (в городах – 59%; в сельских районах – 41%); на третьем этапе (2017) – 335 чел. (в городах – 62,4%; в сельских районах – 37,6%).

текает образовательная деятельность (в городах – 43%); более 40% из них удовлетворены заработной платой (в городах – 10%), более 50% – мерами мотивации и поддержки (в городах – 36%). В отношении применяемых образовательных программ в селах аналогичным образом высказались 49% (в городах – 34%) (табл. 1).

Бюрократизация образовательного процесса уже давно стала фактором, формирующим напряженность в педагогическом коллективе школ². Однако сельских учителей загруженность «бумажной» работой беспокоит намного меньше, чем жителей городов (24% против 50%). Меньшей помехой в работе сельской школы является уровень материально-технической оснащенности образовательного процесса (29% против 57% в городских школах).

Можно было бы предположить, что, поскольку в сельских школах учителя более довольны своей профессиональной деятельностью, то условия их работы более комфортны, чем в городской местности, на них не действуют современные факторы риска педагогической профессии (работа в сложном детско-подростковом коллективе, рост преподавательской нагрузки, необходимость быстро адаптироваться к новым высокотехнологичным усло-

виям проведения образовательного процесса, несоответствие трудового вклада получаемым заработкам и т. д.). На эту мысль наталкивает динамичное сокращение сельского населения: так, на 1 января 2009 г. в муниципальных районах области проживало 1218 тыс. чел., а в 2017 г. эта цифра сократилась до 544,3 тыс. Однако в условиях закрытия малокомплектных учебных заведений, объединения образовательных организаций вокруг базовых школ на учителей ложатся обязанности обучения не только местных детей, но и учеников из близлежащих районов [3, с. 12].

Как позволяют судить данные опроса, условия труда в сельских школах вовсе не легче, а зачастую и тяжелее, чем в городских. В первую очередь это проявляется в усилении трудовой нагрузки на педагога как следствие внедрения образовательных стандартов нового поколения. Этот процесс в одинаковой степени затронул как городскую, так и сельскую местность. Сельские педагоги стали использовать на уроках информационные и коммуникационные технологии, инновационные методы преподавания и заметное внимание уделять работе с родителями. Все это требует большого объема рабочего времени. Со-

Таблица 1

Аспекты профессиональной деятельности, которые удовлетворяют и беспокоят вологодских учителей в городе и селе в 2017 г. (% от числа опрошенных)

Аспекты	Удовлетворяют		Беспокоят	
	город	село	город	село
Размер заработной платы	10,4	41,3	76,7	50,0
Условия труда; материально-техническая оснащенность образовательного процесса	42,9	63,5	56,6	29,4
Престиж профессии	30,3	56,4	48,1	49,2
Отношения в профессиональном коллективе	85,0	85,7	-	-
Отношения с родителями учащихся	80,0	80,9	-	-
Отношения с учащимися	94,5	85,7	-	-
Социальная значимость профессии	48,0	61,1	-	-
Содержание образования (образовательные стандарты)	34,4	49,2	-	-
Мотивация к трудовой деятельности	35,7	52,4	-	-
Бюрократизация образовательного процесса	-	-	50,0	23,8
Завышенный уровень требований к профессиональной деятельности учителя	-	-	28,0	21,4
Квалификационный уровень коллег по педагогической профессии	-	-	0,7	1,6

Источник: здесь и далее приведены данные мониторинга экономического положения и социального самочувствия учителей школ Вологодской области (2011–2017).

² Об этом, в частности, говорят данные международного исследования TALIS, согласно которым российские учителя на составление отчетности тратят 23 ч в неделю, а их иностранные коллеги – 19 ч.

гласно данным опроса 2017 г., учитель в сельской школе находится на своем рабочем месте в среднем 30,9 ч в неделю (в городах – 28,2 ч). Часть времени (в пределах 16 ч) затрачивается на работу по совместительству и репетиторство. В 2015 г. эта цифра была намного меньше – 26 ч (в городах – 25,5 ч).

Причиной подобной ситуации нередко становится то, что в условиях дефицита предметников в сельских школах учителя вынуждены соглашаться на увеличение объема работ. Так, по данным опроса в 2017 г., около трети (29%) педагогов на селе преподают, помимо своего, другой предмет (в городах – 28%); 18% официально работают по совместительству в своей школе (в городах – 12%).

В 2017 г. в 60% случаев сельские учителя характеризовали свою нагрузку на работе как предельную и высокую (в городах – 73%). Лишь 38% считают, что работают в пределах своих возможностей (в городах – 25%) (рис.).

Более 70% (74%) сельских учителей считают, что в школе на них возложен достаточно высокий объем трудовых обязанностей (в городах – 78%). Подобным образом характеризуется ими и интенсивность работы. При этом результаты исследования показывают, что за период 2015–2017 гг. в сельских школах произошло определенное увеличение параметров труда педагогов (табл. 2).

Увеличение преподавательской нагрузки в сельских и городских школах закономерно сопровождается ростом заработной платы. Дан-

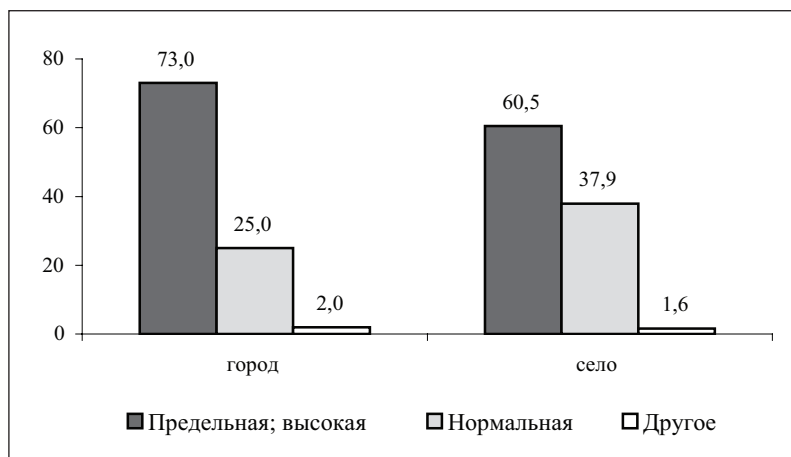


Рис. Характеристика педагогами школ нагрузки на своей работе в 2017 г. (% от числа опрошенных)

ные опроса показывают, что размеры оплаты труда как в городских, так и сельских школах находятся на примерно одинаковом уровне. Однако даже по меркам села зарплата учителя не может конкурировать с доходами работников, занятых в других сферах: так считает 55% респондентов, опрошенных в муниципальных районах области (в 2015 г. – 37%).

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют об относительной схожести условий труда городского и сельского учителя в отношении преподавательской нагрузки и заработной платы. Почему же в случае с педагогами сельских школ профессиональная сфера не столь явно становится источником недовольства и психологического дискомфорта?

Ответ на этот вопрос кроется в положении учителя в сельском сообществе. В России сельский учитель в местном социуме выполняет заметную культурную роль, что, прежде всего, предопределено развитием школы в рамках традиционного сельского быта и уклада как уни-

Таблица 2

Характеристики объема и интенсивности труда, выполняемого педагогами школ на рабочем месте (% от числа опрошенных)

Параметр	Характеристики	2015 г.		2017 г.	
		город	село	город	село
Объем	Высокий; выше среднего	76,2	64,1	77,8	73,5
	Средний	22,2	34,6	21,8	26,5
	Низкий; ниже среднего	1,6	1,3	0,4	0,0
Интенсивность	Высокий; выше среднего	77,4	66,4	83,6	78,0
	Средний	21,0	30,4	16,1	21,2
	Низкий; ниже среднего	1,7	3,2	0,3	0,8

Примечание: в ходе опроса 2011 г. этот вопрос не задавался

кальной по своему внутреннему содержанию среды. Сельская школа, с одной стороны, является кузницей аграрных кадров, с другой – едва ли не единственным очагом духовной жизни, локальным центром инноваций [4, с. 144–145]. В этой связи в сельской общине преподавательский корпус школ всегда воспринимался как сообщество немногочисленных и самоотверженных высококвалифицированных профессионалов и интеллектуалов, которые не мигрировали в город, несмотря на, казалось бы, сопутствующие этому условия [4, с. 144–145].

При этом роль учителя в сельской школе, как правило, не ограничивается сугубо профессиональными функциями. Он принимает самое активное участие в социокультурной и общественной жизни села, что в ретроспективе можно проследить на ряде исторических примеров:

1) 1920–1930-е гг. – в первые годы советской власти именно учителя были основными организаторами ликвидации неграмотности крестьян и социально-экономического переустройства деревни [5, с. 117–122];

2) 1940–1950-е гг. – во время Великой Отечественной войны сельские учителя стали инициаторами работы по привлечению школьников к общественно-практическим делам в сельском хозяйстве на помощь фронту и тылу. В послевоенные годы их деятельность была тесно связана с задачами социального, экономического и культурного подъема и развития сельских территорий [5, с. 117–122];

3) первое десятилетие XXI в. – в годы активных социально-экономических преобразований сельский учитель становится фигурой, посредством которой в закрытый «деревенский мир» проникают инновационный уклад и дух. По меткому выражению А. П. Романова, преподаватель стал «рыцарем модернизации», для которого стремление участвовать в жизни сельского сообщества граничит с его профессиональной компетентностью и идейностью [6, с. 118–119].

В крупных городах педагог не находит возможности занимать столь значимое место в жизни социума, поскольку к исполнению присущих ему культурных функций привязано огромное количество социальных агентов (органы власти, партийные и общественные организации, СМИ, бизнес и т. д.). Последние, зача-

стую благодаря наличию необходимых ресурсов, своим влиянием и деятельностью заполняют все пространство общественной активности, не оставляя шансов остальным субъектам.

Подобную разницу в положении городского и сельского учителя подтверждают и данные опроса. Среди первых своим положением в обществе удовлетворены 48%, среди вторых – в 1,5 раза больше (73%). В 2011 г. (на начальном этапе образовательных реформ) свое место в социуме считали приемлемым лишь 43% респондентов, после чего в 2015 г. произошел рост этого показателя в 1,6 раза (до 68%). В последние три года (2015–2017) оценки своего социального статуса среди городских учителей вновь начали снижаться (с 62 до 48%), тогда как в сельских школах, наоборот, рост этого показателя продолжился.

Сельских педагогов отличает твердая уверенность в том, что носитель профессии учителя – не случайный человек. В этой связи среди них меньше тех, кто выбрал дело своей жизни, исходя из финансовых мотивов (36 против 47% в городах). Больше же тех, кто в этом вопросе руководствовался востребованностью (13 против 22% в городах), престижем профессии (8 против 1% в городах) и изначально уверенных в своем призвании (35 против 22% в городах).

Для городских учителей характерна иная модель выстраивания трудовых траекторий: на этапе выбора профессии они ориентируются на инструментальные ценности (заработок, социальные гарантии и т. п.), а затем уже, втянувшись в работу, начинают ощущать связь с преподаванием на ментальном уровне (среди тех, кто связывает свою профессию с призванием, 74% городских и 68% сельских учителей).

Факт того, что социальная миссия сельского учителя не ограничивается рамками преподавания, развивает особую преданность своей профессии. Если в 2011 г. около половины (58%) педагогов, работающих в сельской школе, были готовы при удобном случае сменить профессию на любую другую, не связанную с образованием, то в 2017 г. имеющих такие планы осталось только 15% (табл. 3). При этом в городах, несмотря на положительную тенденцию, покинуть школу готовы 24% опрошенных преподавателей (в 1,6 раза больше, чем в сельских населенных пунктах).

Таблица 3

Ответы педагогов на вопрос: «Хотите ли Вы при возможности сменить работу на другую, не связанную с образованием?» (% от числа опрошенных)

Ответы	2011 г.		2015 г.		2017 г.	
	город	село	город	село	город	село
Да; скорее да	52,2	48,7	28,7	21,7	23,8	15,1
Нет; скорее нет	39,2	48,7	58,2	59,5	65,2	71,5
Затрудняюсь ответить	8,6	9,6	13,1	18,8	11,0	13,4

Таблица 4

Ответы педагогов на вопрос: «Хотите ли Вы, чтобы Ваши дети работали в школе?» (% от числа опрошенных)

Ответы	2011 г.		2015 г.		2017 г.	
	город	село	город	село	город	село
Да; скорее да	1,0	4,8	5,5	6,2	6,1	11,9
Нет; скорее нет	90,9	87,2	82,6	69,2	85,9	58,8
Затрудняюсь ответить	8,1	8,0	11,9	24,6	8,0	29,3

Таблица 5

Ответы педагогов на вопрос: «Что бы Вы могли сказать о своем состоянии в последние дни?» (в % от числа опрошенных)

Ответы	2011 г.		2015 г.		2017 г.	
	город	село	город	село	город	село
Прекрасное настроение; нормальное, ровное состояние	68,0	52,4	56,8	71,4	73,0	61,4
Испытываю напряжение, раздражение, страх, тоску	28,2	41,7	39,1	24,0	19,1	32,4
Затрудняюсь ответить	3,8	5,9	4,1	4,6	7,9	6,2

В начале масштабных образовательных реформ (введение ЕГЭ, новой системы оплаты труда педагогов) профессия учителя населением зачастую не связывалась с понятиями профессионального успеха и общественного признания. Как следствие, в 2011 г. лишь чуть более 2% вологодских педагогов желали, чтобы их дети также работали в школе, так как эта учительская профессия сложна и не сулит особых жизненных перспектив.

На настоящий момент ситуация в городской местности не претерпела заметных изменений (табл. 4). В то же время в селах наметился определенный прирост доли тех, кто верит в будущие трудовые перспективы своих детей в образовании: с 5% в 2011 г. до 12% в 2017 г. Несмотря на то, что эта доля крайне мала, можно констатировать, что в сельских населенных пунктах продолжают формироваться очаги педагогических династий (тогда как минимальные масштабы этих явлений в городах не соз-

дают прочной основы для развития династий в образовании).

Таким образом, большая удовлетворенность трудом сельских учителей связана, в первую очередь, не с условиями труда (поскольку в городах и на селе они в лучшем случае одинаковы), а с особым статусом учителя в сельском социуме. Наблюдается обратная зависимость: чем меньше учителей остается в школах (то есть чем более уникальной становится эта социально-профессиональная группа), тем большую значимость для села они имеют.

Вместе с тем, как показывают данные опроса, удовлетворенность жизнью в целом у сельских педагогов несколько ниже, чем у учителей городских школ. В 2017 г. в сельских районах примерно треть педагогов (32%) испытывают напряжение, раздражение, страх и тоску, тогда как в городах – 19% (табл. 5).

При этом за последние три года (2015–2017) социальные настроения сельских педагогов

ухудшились (в селах учителей с прекрасным, нормальным и ровным состоянием стало в 1,2 раза меньше; с 71 до 61%), а городских, наоборот, улучшились (в городах этот показатель вырос в 1,3 раза; с 57 до 73%).

В 2017 г. 10% сельских учителей характеризовали свое жизненное положение как бедственное, тогда как еще двумя годами ранее подобным образом высказывалось менее 3%.

Также данные опроса подтверждают, что социальные настроения сельских учителей сказываются на желании сменить свою работу (среди тех, кто планирует покинуть школу, 41% испытывает напряжение, страх и тоску) и видеть будущее своих детей в педагогической профессии (среди тех, кто отмечает стремление к этому, к негативным эмоциям склонны 89%).

Необходимо отметить, что настроения каждого человека формируются под воздействием обстоятельств как личной, так и трудовой жизни. Учитель не является исключением из этого правила. Представленные ранее исследовательские данные позволяют судить о том, что работа в школе для сельских учителей не создает отрицательного эмоционального фона. В городской местности складывается противоположная ситуация: отношение к профессии для педагогов становится основой для периодических переживаний и нервных срывов.

Учитывая это, вероятнее всего на постепенное ухудшение настроений сельских педагогов

влияет не профессиональная сфера, а бытовая неустроенность, которая становится неотъемлемой частью социально-экономической жизни деревни на фоне недофинансирования АПК и неудовлетворительного функционирования системы сбыта сельхозпродукции (отсутствие инфраструктуры, благоустроенного жилья, социальная неопределенность, обеднение сельского социума, высокий уровень безработицы на селе) [7, с. 138–143].

Подобные выводы подтверждают данные корреляционного анализа. Согласно им, аспекты профессиональной деятельности (условия труда, вознаграждение за труд) имеют слабую взаимосвязь с настроениями учителей в сельских школах. Часть из них (отношения с учащимися и родителями) никак не влияют на жизненные ощущения респондентов. В городах же на настроения педагогов факторы удовлетворенности трудом оказывают более заметное влияние (табл. 6).

Противоположная ситуация наблюдается в отношении оценок учителями экономического состояния страны и региона. В селах эти характеристики оказывают большее воздействие на отношение педагогов к своей жизни, чем в городах.

Стоит обратить особое внимание на то, что уровень настроений сельских учителей оказывается более зависимым от оценок престижа собственной профессии. Это в целом под-

Таблица 6

Степень тесноты парной связи параметров социального настроения учителей и удовлетворенности различными аспектами общественной жизни, по результатам опроса 2017 г.

Аспекты общественной жизни	Социальные настроения	
	город	село
<i>Отношение к ситуации, сложившейся в профессиональной сфере</i>		
Удовлетворенность размером заработной платы	0,234	0,044
Удовлетворенность отношениями в профессиональном коллективе	0,213	0,058
Удовлетворенность отношениями с родителями учащихся	0,139	-0,001
Удовлетворенность отношениями с учащимися	0,217	-0,048
Удовлетворенность престижем профессии	0,055	0,167
Удовлетворенность социальной значимостью профессии	0,163	0,109
Удовлетворенность содержанием образования (образовательные стандарты)	0,273	0,179
Удовлетворенность мотивацией к трудовой деятельности	0,222	0,232
Удовлетворенность условиями труда	0,291	0,105
<i>Отношение к ситуации, сложившейся в экономической сфере</i>		
Оценка экономической ситуации в России	0,177	0,306
Оценка экономической ситуации в регионе	0,121	0,392

тверждает вывод о том, что при прочих равных условиях труда педагоги, работающие в сельских школах, более довольны своей работой по причине того, что она придает им особый социальный статус в местном сообществе.

Таким образом, педагогам сельских школ (в отличие от их городских коллег) профессия видится не фактором психологического стресса, а возможностью реализовать себя в обществе. Отсюда и разное отношение к учительскому труду: в городской среде преподавание рассматривается как вынужденная необходимость, усугубляемая растущими объемами работ; в сельской местности представляется социальной перспективой (что во многом нивелирует профессиональные и экономические риски).

Параллельно инфляционному росту цен на товары и услуги удовлетворенность профессией в городских образовательных организациях снижается; в ряде случаев под гнетом экономических обстоятельств педагоги перестают видеть в учительстве «дело своей жизни». В сельских школах подобных тенденций практически не отмечается. В это немалый вклад вносит и то, что в крупных городах социум представлен разными доходными группами. Есть как бедное население, так и зажиточное. В сравнении с последними преподаватель всегда проигрывает. В селах иная ситуация: социум достаточно однообразен (сельские работники, сельская интеллигенция), поэтому в среде учительства не возникает состояния ущемленности. В условиях деревенской школы педагогу не с кем конкурировать, да и вопрос социального престижа не стоит так остро [8, с. 196–200].

Однако социальная апатия, характерная для села, может вывести учителя из разряда «рыцарей модернизации» в «деревенских аутсайдеров» [6, с. 118–119]. Для профессиональной самореализации педагогов необходимо их включение в общественную жизнь, которая в селе в условиях общей неустроенности жизни постепенно замирает. Существует риск, что учительство на фоне амбивалентной образовательной политики государства и под грузом эмоциональных проблем перейдет в фазу социальной пассивности, что не лучшим образом скажется на характере их профессиональной деятельности, преданности труду преподавателя. Поэтому сейчас как никогда важным являет-

ся развитие потенциала сельской школы не просто как образовательной организации, а социально-культурного центра, вокруг которого циркулирует жизнь местного сообщества [9, с. 68–71]. Причем этот статус должен стать не неформальным, а фактическим. С этой целью в федеральное законодательство могут быть внесены поправки, оговаривающие статус социокультурного центра села; на региональном уровне может быть разработана отдельная целевая программа, предполагающая этапы формирования подобных центров и объемы финансирования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Престиж профессии. Поговорим начистоту? // Учительская газета. – 2016. – № 33 (16 августа).
2. *Макеева О. В.* Адаптация и удовлетворенность трудом: эмпирические исследования, обобщения и результаты // Библиосфера. – 2015. – № 3. – С. 87–96.
3. *Леонидова Г. В., Головчин М. А., Соловьева Т. С.* Учителя и реформы: региональный аспект. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2016. – 108 с.
4. *Горенков Е.* Сельский учитель // Высшее образование в России. – 2005. – № 9. – С. 144–145.
5. *Вохминова Л. В.* Проблемы современной сельской начальной школы // Вестн. Северного (Арктического) федерального ун-та. Сер.: Гуманитарные и социальные науки. – 2011. – № 3. – С. 117–122.
6. *Романов А. П.* Сельский учитель – рыцарь модернизации или деревенский аутсайдер? // Вестн. Челябинского гос. ун-та. – 2002. – № 1. – С. 118–119.
7. *Воронцов А. В.* Социально-экономическое положение современного российского села в зеркале статистики // Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – № 1. – С. 138–143.
8. *Боллигер Л. В.* Сравнительный анализ особенностей профессионального самообразования городских и сельских учителей // Вестн. Иркутского гос. технического ун-та. – 2015. – № 1 (96). – С. 196–200.
9. *Тарасов С. В.* Проблемы современной сельской школы // Universum: Вестн. Герценовского ун-та. – 2010. – № 12. – С. 68–71.

10. Зубаревич Н. В. Социальная география российского кризиса // Общественные науки и современность. – 2016. – № 5. – С. 5–19.
11. Индикаторы образования: 2017: стат. сб. [Текст] / Л. М. Гохберг и др. – М.: НИУ ВШЭ, 2016. – 179 с.
12. Российские учителя в свете исследовательских данных. – М.: НИУ ВШЭ, 2016. – 320 с.

REFERENCES

1. Prestizh professii. Pogovorim nachistotu? *Uchitelskaya gazeta*. 2016, No. 33 (16 Aug).
2. Makeeva O. V. Adaptatsiya i udovletvorennost trudem: empiricheskie issledovaniya, obobshcheniya i rezultaty. *Bibliosfera*. 2015, No. 3, pp. 87–96.
3. Leonidova G. V., Golovchin M. A., Solovyeva T. S. *Uchitelya i reformy: regionalnyy aspekt*. Vologda: ISERT RAN, 2016. 108 p.
4. Gorenkov E. Selskiy uchitel. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2005, No. 9, pp. 144–145.
5. Vokhminova L. V. Problemy sovremennoy selskoy nachalnoy shkoly. *Vestn. Severnogo (Arkticheskogo) federalnogo un-ta. Ser.: Gumanitarnye i sotsialnye nauki*. 2011, No. 3, pp. 117–122.
6. Romanov A. P. Selskiy uchitel – rytsar modernizatsii ili derevenskiy autsayder? *Vestn. Chelyabinskogo gos. un-ta*. 2002, No. 1, pp. 118–119.
7. Vorontsov A. V. Sotsialno-ekonomicheskoe polozhenie sovremennogo rossiyskogo sela v zerkale statistiki. *Obshchestvo. Sreda. Razvitie (Terra Humana)*. 2011, No. 1, pp. 138–143.
8. Bolliger L. V. Sravnitelnyy analiz osobennostey professionalnogo samoobrazovaniya gorodskikh i selskikh uchiteley. *Vestn. Irkutskogo gos. tekhnicheskogo un-ta*. 2015, No. 1 (96), pp. 196–200.
9. Tarasov S. V. Problemy sovremennoy selskoy shkoly. *Universum: Vestn. Gertsenovskogo un-ta*. 2010, No. 12, pp. 68–71.
10. Zubarevich N. V. Sotsialnaya geografiya rossiyskogo krizisa. *Obshchestvennye nauki i sovremennost*. 2016, No. 5, pp. 5–19.
11. Gokhberg L. M. (et al.) *Indikatory obrazovaniya: 2017: stat. sb.* Moscow: NIU VShE, 2016. 179 p.
12. Rossiyskie uchitelya v svete issledovatel'skikh dannykh. Moscow: NIU VShE, 2016. 320 p.

Головчин Максим Александрович, кандидат экономических наук, старший научный сотрудник Института социально-экономического развития территорий РАН

e-mail: mag82@mail.ru

Golovchin Maxim A., PhD in Economics, senior researcher, Institute of Socio-Economic Development of Territories, RAS

e-mail: mag82@mail.ru

УДК 373.51
ББК 88.53

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ЦЕННОСТЬ СТАРШЕКЛАСНИКА

Н. Н. Давидович

Аннотация. В статье представлен механизм формирования коммуникативной компетентности у старшеклассника, основанный на ценностных ориентациях личности (социальных, учебных, профессиональных). Рассмотрена содержательная область коммуникативной компетентности старшеклассника, включающая в себя ряд компетенций: компетенции интерактивной коммуникации («личностное знание», «межличностное знание»); коммуникативно-речевые компетенции («личностное понимание», «межличностное понимание»); компетенции перцептивной коммуникации («межличностное взаимодействие», «командное взаимодействие»).

Содержательное наполнение понятия «коммуникативная компетентность» задает вектор процессу формирования данного качества у учащихся старших классов, раскрывает признаки и показатели коммуникативной компетентности, обогащает теорию и практику педагогической психологии.

Проведенное исследование позволило сформировать поэтапный механизм усвоения коммуникативных действий: создание мотивации к проявлению компетенции; принятие ценностей коммуникации как ее цели; учет ресурсов и возможностей коммуникации; инициативное сотрудничество; коммуникативная рефлексия с целью формирования коммуникативной компетентности как качества личности.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, коммуникационные ценности, коммуникационные процессы, старшеклассник.

COMMUNICATIVE COMPETENCE AS THE ASSET OF A HIGH SCHOOL STUDENT

N. N. Davidovich

Abstract. The article presents the mechanism of forming communicative competence of the student, based on the value orientations of the individual (social, educational, professional) and considers substantive area of communicative competence of the student, which includes a number of competencies: competence of interactive communications („personal knowledge”, „interpersonal knowledge”); communicative and speech competence („understanding of personality”, „interpersonal understanding”); perceptual competence communication („interpersonal interaction”, „teamwork”).

The substantive content of the concept „communicative competence” defines the vector for process of forming the given qualities in high school students, reveals the signs and indicators of communicative competence, enriches the theory and practice of educational psychology.

The study has enabled the formation of a mechanism of gradual assimilation of communicative action: the creation of motivation to the manifestation of competence; the adoption of the values of communication as its goals; accounting for resources and communication opportunities; proactive collaboration; communicative reflection with the purpose of formation of communicative competence as a personal quality.

Keywords: communication, communicative competence, communicative values, communication processes, a high school student.

Обращая внимание на старший школьный возраст, можно отметить, как складывается общение в современной молодежной среде. В настоящих реалиях виртуальное общение вытесняет живое взаимодействие, сводит к минимуму тепло человеческого общения, погружая молодое поколение в мир гаджетов и социальных сетей. При этом старшекласснику необходимо быть социально адаптированным, успешным, социализированным, коммуникативно компетентным гражданином.

Компетентность старшего школьника в коммуникации, на наш взгляд, содержит в себе три ценностно-смысловые ориентации: социальную, учебную, профессиональную.

Социальная адаптация. Трудности в межличностной коммуникации старшеклассника сужают круг его друзей и круг деятельности, вызывают ощущения отчужденности, что может провоцировать асоциальные формы поведения. В то время как умение легко найти общий язык с окружающими способствует эмоциональному комфорту личности во взаимодействии и удовлетворенности жизненной перспективой. Социальная значимость коммуникации представляет собой развитие активного слушания, инициативы в дискуссии, умение презентовать проблемный вопрос, аргументировать свою точку зрения.

Учебная успешность. Неумение ученика грамотно преподнести свои знания существенно занижает отметку и снижает учебную мотивацию, что способно закрепить за устным творчеством штамп негативного переживания. С целью предотвращения подобного исхода подрастающей личности необходимо уметь публично выражать свое мнение, владеть словом, выстраивать предложения при ответе на вопрос учителя или презентации выполненной работы, владеть рядом умений: умение формулировать проблему, ставить вопрос и отвечать на него, структурировать получаемые знания, планировать учебную деятельность, качественно выстраивать и презентовать материал.

Профессиональное становление. Коммуникативная компетентность представляет собой ресурс эффективности и благополучия будущей взрослой жизни школьника. Умение находить язык с любым и каждым позволяет человеку не только с блеском пройти собеседова-

ние и устроиться на желаемую должность, но и наладить межличностные отношения в настоящий момент времени. Основными личными мотивами формирования коммуникативной компетентности выступает преодоление неуверенности и неверия в собственные силы, формирование вовлеченности в общее дело и умения работать в группе, формирование доверия к другим и к себе, повышение интереса к процессу коммуникации; определение пути к собственным достижениям.

Коммуникационными ценностями являются отношения согласия/разногласия, понимания/отчуждения, доверия/недоверия, симпатии/антипатии, экзистенции, толерантности, самоидентификации.

С. Л. Рубинштейн отмечает, что ценности «производны от соотношения мира и человека, выражая то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека» [1, с. 369]. Собственно, общество и задает человеку систему ценностей, которые индивид исследует в процессе своего непрерывного развития и «обследования норм», подстраивает их под себя и присваивает как собственные стратегические жизненные постулаты. Только признаваемая человеком ценность явится для него ориентиром.

В. Ф. Сержантов обращает внимание на то, что «всякая ценность характеризуется двумя свойствами – значением и личностным смыслом» [2, с. 40]. Значение представляет собой комплекс общественно значимых идей, положений или функций предмета, принятых обществом, а личностный смысл выражается в ценностно-смысловых ориентирах личности.

Формированию коммуникативной компетентности следует уделять пристальное внимание, так как данный вид компетентности относится к группе ключевых компетентностей, имеющих особую значимость в жизни человека.

По мнению Г. К. Селевко, компетенция – это готовность субъекта эффективно организовать внутренние (знания, умения, навыки, способы деятельности, психологические особенности, ценности и т. д.) и внешние ресурсы (социальные и общественные связи) для постановки и достижения цели, а компетентность – качество, приобретенное через проживание ситуаций, рефлексию опыта [3, т. 2, с. 14].

А. В. Хуторской определяет термин «компетенция» как нечто отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. В свою очередь основным признаком компетентности является систематичная трансформация, связанная с изменениями к прогрессу индивида в развивающемся обществе и представляет собой более глубокую дефиницию в овладении того или иного навыка. Компетентность выступает как уже состоявшееся качество личности, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность, по определению А. В. Хуторского, это совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере [4].

Проблема формирования и развития коммуникативной компетентности особенно актуальна в старшей школе, поскольку отвечает возрастным задачам старшего школьного возраста и является условием успешного личностного развития школьников. Компетентность в общении выражается в разрешении межличностных проблем за счет достижения большей определенности в понимании ситуации и способствует достижению целей с оптимальным расходом ресурсов.

Опираясь на исследования А. М. Абрамова, В. П. Дронова, В. В. Козлова, А. М. Кондакова, Н. Д. Никандрова и др., мы выделяем ряд компетенций, обязательных для формирования коммуникативной компетентности старших школьников [5]: *компетенции интерактивной коммуникации*, позволяющие усваивать коммуникативные навыки («личностное понимание», «межличностное понимание»); *коммуникативно-речевые компетенции*, позволяющие осознано передавать информацию, интерпретировать ее и анализировать («личностное знание», «межличностное знание»); *компетенции перцептивной коммуникации*, позволяющие ученику овладеть коммуникацией в действии («межличностное взаимодействие», «командное взаимодействие»).

Процедура присвоения обучающимися коммуникативных компетенций состоит из поэтапных, поуровневых действий, среди которых разработчики ФГОС ООО (А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.) называют «общение и взаимодействие с партнерами по совместной деятельности или обмену информацией»; «способность действовать с учетом позиции другого и уметь согласовывать свои действия»; «организацию и планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками»; «следование морально-этическим и психологическим принципам общения и сотрудничества»; «речевые действия как средства регуляции собственной деятельности» [6, с. 57–59].

Для того чтобы выстраивать содержание ключевых компетенций в дидактике и методиках, необходима специальная технология их конструирования.

В нашем исследовании мы отдаем предпочтение технологии формирования ключевых компетенций А. В. Хуторского. Формирование коммуникативной компетентности построено на основе компетентностного содержания образования. Компетентностный подход представляет собой получение знаний, ориентированных на пригодность их в будущем с непрерывной мотивацией на получение образования.

В основу формирования коммуникативной компетентности положен деятельностный подход, обеспечивающий непрерывную творческую активность каждого старшеклассника. Согласно данному подходу в самостоятельной творческой деятельности каждого ученика надо идти от внешних практических материальных действий к действиям внутренним, теоретическим, идеальным, отмечает П. Я. Гальперин.

Относительно понятий «компетенция» и «компетентность» мы придерживаемся их разграничения, вслед за А. В. Хуторским разделяем положение о том, что компетентность представляет собой более общее понятие и может состоять из совокупности отдельных компетенций. Чтобы формирование коммуникативной компетентности было результативным, более успешным, необходимо создать оптимальные условия для продвижения каждого ученика и учитывать компетенции, входящие в структуру коммуникативной компетентности старше-

классника, выразив компетенции через признаки коммуникативной компетентности.

1. Личностное знание.

Предполагает способность к самопознанию: *умение выявить собственные коммуникативные возможности; объективно оценить свои сильные и слабые стороны.*

2. Межличностное знание.

Включает в себя знание о межличностных ситуациях: *знание о процессе общения, знание о личностных характеристики партнера: умение оценить стиль, позицию и дистанцию общения с собеседником; понимание намерений собеседника и прогнозирование последствий коммуникативной ситуации; понимание невербальной коммуникации и вербальной экспрессии.*

3. Внутрличностное понимание.

Понимание и управление своими эмоциями: *осознание собственных эмоций и причин их возникновения; способность к вербальному описанию своих эмоций; умение вызывать и поддерживать желательные эмоции и держать под контролем нежелательные.*

4. Межличностное понимание.

Понимание и управление чужими эмоциями: *понимание эмоционального состояния человека на основе внешних проявлений эмоций (мимика, жестикация, звучание голоса) и (или) интуитивно; умение сопереживать и страдать, воспринимать оттенки настроения собеседника и действовать в соответствии с ними.*

5. Межличностное взаимодействие.

Подразумевает умение выстраивать и поддерживать дружеские, взаимно доброжелательные и теплые отношения и контакты с людьми: *умение вступать в конструктивный диалог и продуктивно вести его; выступать с устным сообщением; полно и развернуто выражать мысль; уметь отстоять свою позицию.*

6. Командное взаимодействие.

Представляет собой стремление к сотрудничеству и взаимопомощи: *владение способами совместного планирования предстоящего дела; умение искать и находить содержательные компромиссы; проявлять инициативу при взаимодействии; руководить процессом группового обсуждения.*

Обозначив важность каждого признака в структуре коммуникативной компетентности,

обозначим *этапы формирования коммуникативной компетентности:*

1) формирование структуры коммуникативной компетентности (компоненты) [7];

2) определение содержания конкретных компетенций, входящих в коммуникативную компетентность (замеряемые параметры);

3) выявление критериев оценки уровня их достижения (методы диагностики);

4) оценка уровня владения конкретными компетенциями.

Проведенное исследование позволило сформировать поэтапный механизм усвоения коммуникативных действий:

1) создание мотивации к проявлению компетенции;

2) принятие ценностей коммуникации как ее цели;

3) учет ресурсов и возможностей коммуникации;

4) инициативное сотрудничество;

5) коммуникативная рефлексия.

Формирование коммуникативной компетентности происходит в ходе принятия личностной, социальной и учебной значимости коммуникации как ценностно-смысловой ориентации старшеклассника посредством социального научения. Формирование данного качества происходит в процессе усвоения и приобщения индивида к социальному опыту, традиционным образцам поведения, нормам, способам жизнедеятельности народа. В результате этого процесса определенные формы поведения и жизненные цели становятся предпочтительными для индивида в данной социокультурной среде, наделяются им смыслом и приобретают для него непосредственную ценность.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. – 2-е изд. – М., 1976. – 416 с.
2. Сержантов В. Ф. Человек, его природа и смысл бытия. – Л.: ЛГУ, 1990. – 360 с.
3. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 2. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
4. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. – 12 дек. –

URL: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm>
(дата обращения: 01.11.2017).

5. Булыгина Л. Н. О формировании коммуникативной компетентности подростков в школьном обучении: из опыта работы // Образование и наука. – 2013. – № 3. – С. 26–37.
6. Формирование универсальных учебных действий в основной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская [др.]; под ред. А. Г. Асмолова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011.
7. Давидович Н. Н. Определение коммуникативной компетентности старшеклассника // Аксиологические проблемы педагогики. – 2016. – № 7. – С. 69–77.
3. Selevko G. K. *Entsiklopediya obrazovatelnykh tekhnologiy: in 2 vol. Vol. 2*. Moscow: NII shkolnykh tekhnologiy, 2006. 816 p.
4. Khutorskoy A. V. Tekhnologiya proektirovaniya klyuchevykh i predmetnykh kompetentsiy. *Internet-zhurnal "Eydos"*. 2005, 12 Dec. Available at: <http://eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (accessed: 01.11.2017).
5. Bulygina L. N. O formirovanii kommunikativnoy kompetentnosti podrostkov v shkolnom obuchenii: iz opyta raboty. *Obrazovanie i nauka*. 2013, No. 3, pp. 26–37.
6. Asmolov A. G., Burmenskaya G. V., Volodarskaya I. A. *Formirovanie universalnykh uchebnykh deystviy v osnovnoy shkole: ot deystviya k mysli: posobie dlya uchitelya*. Moscow: Prosveshchenie, 2011.
7. Davidovich N. N. Opredelenie kommunikativnoy kompetentnosti starsheklassnika. *Aksiologicheskie problemy pedagogiki*. 2016, No. 7, pp. 69–77.

REFERENCES

1. Rubinstein S. L. *Problemy obshchey psikhologii*. Moscow, 1976. 416 p.
2. Serzhantov V. F. *Chelovek, ego priroda i smysl bytiya*. Leningrad: LGU, 1990. 360 p.

Давидович Наталья Николаевна, аспирант кафедры педагогики Смоленского государственного университета

e-mail: nataldave@mail.ru

Davidovich Natalia N., post-graduate student, Pedagogy Department, Smolensk state University

e-mail: nataldave@mail.ru

УДК 378
ББК 74.58

13 ЛАЙФХАКОВ ДЛЯ ЭКСКУРСИИ В ОСЕННИЙ ПАРК (реинновация методических приемов экологической экскурсии)

М. В. Полякова

Аннотация. В статье автором рассматривается важность и необходимость оптимизации условий экологического воспитания в вузе.

Изучаются способы воздействия на сознание и поведение студентов с помощью реновированных методических приемов, разработанных и опробованных во время экологических экскурсий в осенний парк. Особенностью организации деятельности студентов являются: 1) практики непрагматического взаимодействия с наблюдаемыми объектами природы и эгоцентрического поведения во время экскурсии; 2) педагогический анализ и эмоциональная рефлексия только что приобретенного опыта.

Итогом работы является ряд существенных предложений по реорганизации экологических экскурсий в вузе с целью повышения качества высшего педагогического образования.

Ключевые слова: экскурсия, экологическое просвещение, природосообразность, реинновация (реновация), полисенсорность познания, момидзи, суггестия, биосферный эгалитаризм, эгоцентризм, закон Йеркса – Додсона, лайфхак, теория катастроф, экспансия.

13 LIFE-HACKS FOR AN EXCURSION TO THE AUTUMN PARK (re-innovation of instructional techniques of ecological tours)

M. V. Polyakova

Abstract. The article considers the importance and necessity of optimization of environmental education conditions in the university. The ways of influencing the consciousness and behavior of students with the help of renovated methodical techniques developed and tested during ecological excursions to the autumn park are being studied. Features of the organization of students' activities are 1) the practice of non-pragmatic interaction with the observed objects of nature and eco-centric behavior during the excursion; 2) pedagogical analysis and emotional reflection of the newly acquired experience. The result of the work is a number of significant proposals on the reorganization of ecological excursions in the university with the aim of improving the quality of higher pedagogical education.

Keywords: tour, environmental education nature-conformity, (renovation), poly-sensory cognition momidji, suggestion, biospheric egalitarianism ecocentrism, Yerkes – Dodson Law, Life-hack, catastrophe theory, expansion.

Актуальность темы связана с тем, что 2017 г. объявлен годом экологии и экологического образования в интересах устойчивого развития (sustainable development) биосферы. Проблемами экологического образования населения РФ активно занимались и занимаются отечественные и зарубежные исследователи: известные педагоги советского периода – академик И. Д. Зверев, профессор И. Т. Суравегина [1; 2], экологи – Н. Ф. Реймерс [3], Олдо Леопольд [4], популяризаторы экологии и экологического

просвещения: С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин [5], натуралисты и детские писатели, такие как В. В. Бианки [6]. В силу этого особую актуальность приобретает процесс экологического образования, который, в частности, осуществляется при изучении предметов педагогического цикла в педагогических вузах и реализуется в экологически грамотной деятельности студентов.

В рамках данного исследования уместным представляется использовать термин «экологическое просвещение» как более широкий и

включающий в себя экспансию эгоцентризма посредством пропаганды экологических знаний и моделей эгоцентрического поведения.

Обозначим методологической основой экологического просвещения биосферный эгалитаризм (фр. *égalité* 'равенство'), рассматривающий экосистему планеты как самостоятельную ценность, вне зависимости от человеческих критериев пользы [5]. Мировоззренческую же основу экологического просвещения образует эгоцентризм (греч. *oikos* 'дом'), задача которого – обеспечить устойчивое развитие экосистемы планеты и человека как биологического вида в ней.

Отсюда миссией экологического просвещения можно считать экспансию эгоцентризма и пропаганду экологических знаний и культуры. Для этих процессов, в частности, нужны реинновированные или реновированные (лат. *renovatio* 'обновление', 'возобновление', 'ремонт') методические приемы экологических экскурсий.

Поэтому темой исследования стал процесс и результат реновации методических приемов экологической экскурсии, а тема статьи приобрела такую формулировку: «13 лайфхаков для экскурсии в осенний парк».

Проблема исследования была сформулирована следующим образом. Эффективность экологического просвещения, осуществляемого посредством дефолтных (англ. *default* 'невыполнение обязательств'), применяемых «по умолчанию» методических приемов экологической экскурсии, низка. Она не позволяет достичь цели и сформировать устойчивую мотивацию к освоению моделей эгоцентрического поведения. Если подвергнуть классические методические приемы экскурсии реновации, изменится ли эффективность экологического просвещения? Насколько эффективна будет реновация методических приемов с помощью своеобразного «взлома» – лайфхакинга (англ. *life hacking* 'взлом окружающей жизни')?

Для разрешения сформулированной проблемы была предложена следующая гипотеза. Условно представим себе антропоцентризм личности и соответствующее его идеям поведение, как нелинейную динамическую систему. Согласно положениям теории катастроф [7, с. 28–35], такая система может потерять устойчивость и «свалиться» – перейти в другое устойчивое состояние – в эгоцентризм, скачкообразно при

очень малых воздействиях (небольшом толчке) и плавном изменении внешних условий. Таким толчком может стать экологическая экскурсия, а особыми условиями – реновация (лайфхакинг) ее методических приемов.

Преподаватель в данном случае выступает в роли лайфхакера, который не создает новые методы, а оптимизирует уже существующие.

В данном исследовании речь идет об экологической экскурсии в осенний городской парк в рамках изучения предмета «Профессиональная педагогика». Поэтому целей исследования, по меньшей мере, две. Первая цель – оптимизировать условия экологического просвещения в процессе экологической экскурсии. Для ее достижения были сформулированы следующие задачи: 1) осуществить реновацию методических приемов экологической экскурсии посредством лайфхакинга; 2) создать сет (англ. *set* 'ряд', 'серия', 'набор чего-либо') реновированных методических приемов – лайфхаков для экологической экскурсии в осенний городской парк; 3) проверить эффективность реновированных методических приемов – лайфхаков на практике. Вторая цель – оптимизировать процесс освоения методических приемов экологической экскурсии в процессе изучения основ профессиональной педагогики: Задачи: 1) осуществить критический анализ реновированных методических приемов с позиций современных исследований в теории и практики когнитивной науки; 2) определить их эффективность; 3) осуществить необходимую коррекцию; 4) оценить перспективы реновации методических приемов (лайфхаков) экологической экскурсии для достижения целей экологического просвещения населения.

Принципами и методами исследования стали:

1. Принцип природосообразности образования, реализуемый на практике методом полисенсорности познания.

2. Метод полисенсорности познания, предполагающий использование максимального широкого спектра перцептивных, то есть сенсорных систем человека (зрительной, слуховой, тактильной, вкусовой, обонятельной и пр.).

3. Закон Йеркса – Додсона (Yerkes – Dodson law, 1908 г.), эмпирически обобщающий влияние уровня мотивации на эффективность деятельности: 7 баллов из 10 – оптимальный вариант [8, с. 119].

4. Феномен суггестии (лат. *suggestio* 'внушение') – основы сложноорганизованных информационных процессов, включающий методы и приемы вербального и невербального воздействия на сознание участников экологической экскурсии с целью побуждения их к принятию модели эгоцентрического поведения [1, с. 124].

5. Основы теории катастроф Р. Тома. Катастрофа в данном контексте означает резкое качественное изменение объекта при плавном количественном изменении параметров, от которых он зависит [4, с. 28].

6. Данные современных исследований в области когнитивистики (когнитивной науки) о закономерностях обучения подростков [9, с. 93–99].

Методами исследования были выбраны: 1) эмпирические: наблюдение, сравнение, эксперимент, измерение, описание; 2) теоретическим методом стал гипотетико-дедуктивный.

Методы и методические приемы экскурсии вообще [10], зоологических [11] и экологических [1] экскурсий разработаны и отлично изложены в работах Б. В. Емельянова, Б. Е. Райкова, Д. С. Ермакова.

Тема осенней экологической экскурсии, ставшей основой исследования, была сформулирована так: «Сезонные процессы в экосистеме осеннего городского парка». Время экскурсии – две академические «пары», или 3 астрономических часа. Из них первая часть – это собственно экскурсия – 60 мин + 15 мин дорога + 15 мин – перерыв. Вторая часть: камеральные работы – 45–50 мин + 15–20 мин – синквейн + 15 мин – конкурс синквейнов + 10 мин – домашнее задание.

В исследовании речь не идет о содержании экскурсии. Оно может и должно варьироваться. Изучению подлежат обновленные, реновированные методические приемы экологической экскурсии, собранные в сет темы «Сезонные процессы в экосистеме осеннего городского парка». Их особенность в том, что они привязаны к природным условиям Среднего Урала и г. Екатеринбурга.

Далее представлен сет реновированных методических приемов – лайфхаков экологической экскурсии в осенний городской парк, разработанных и опробованных в последовательности 9 осенних экскурсий при участии 98 студентов 2-го и 3-го курсов РГППУ (в группах по 9–12 человек) в сентябре 2016 г.

Первый лайфхак. «Эффектный вывод из зоны комфорта»

Инструкция к выполнению. Для того чтобы эффективно начать экскурсию, используется суггестивная техника *yes set* (установка отвечать «да»). Надо произнести несколько простых утвердительных предложений. Например: «Уже середина сентября. Сегодня – первый день без дождя. Почти тепло». Студенты соглашались с этими фразами, потому что так оно и есть, возникает то, что называется «установкой». Затем следует дать прямую команду (в императиве, командным голосом, радостно): «И мы все идем на экологическую экскурсию в городской парк! Сейчас!» Союз «и» в данном случае придаст речи преподавателя некую логику.

Результат: обеспечивается практически добровольное согласие аудитории на выход из зоны комфорта.

Отзывы студентов: «Нас неожиданно вырвали из относительно теплого кабинета и отправили неизвестно куда и неизвестно зачем. Нам пришлось стать участниками экскурсии, быть частью которой сначала не очень-то хотелось».

Второй лайфхак. «Создание условий продуктивного дискомфорта»

Реализуется в два этапа.

Этап 1. «Использование феномена смещенной активности»

Инструкция к выполнению. Группа находится в ситуации стресса. Известно, что универсальной формой поведения при стрессе является так называемая смещенная активность, при которой воспроизводятся привычные формы поведения. Например, студенты часто держат смартфоны в руках, а в данный момент экскурсии они за них судорожно цепляются. Поэтому полезно дать им в руки что-нибудь другое, относящее к теме экскурсии. Лучше всего, если это будет какой-то природный объект, взятый тут же в парке: листья, камушки, шишки, семена. Самый оптимальный вариант – желуди. Во время проведения осенней экскурсии карманы моих курток полны желудей. Я их заранее собираю. Потом, в начале экскурсии, вытаскиваю горстями и, раздавая студентам, задаю простые вопросы (снова *yes set*). Например, такие: «Что это такое? Знаете, какое дерево дает желуди? Видели его когда-нибудь? Сейчас мы его найдем!» Создаю интригу: «И вы увидите, какое оно особенное!»

Комментарии: 1. Простые вопросы, простые правильные ответы создают ситуацию успеха, повышают мотивацию студентов. 2. Обещание необычного – интрига создает и удерживает необходимый интерес.

Результат. Феномен смещенной активности используется в «мирных целях» и устанавливается искомая ситуация продуктивного дискомфорта.

Отзывы студентов: «Я впервые в жизни вижу и держу настоящий желудь».

Этап 2. «Рецепторы прикосновения»

Инструкция к выполнению. Одну или две минуты обсуждаем: «Какие они – желуди (форма, цвет, температура, характер поверхности)? Они красивые: идеальная форма – овал (*лат. ovum* 'яйцо'), богатый цвет, приятная гладкая быстро согревающая поверхность (надо обратить на это внимание). Их легко, приятно держать в ладони. Гладить и перебирать пальцами...» Студенты незаметно для себя начинают отвлекаться, успокаиваться, настраиваться положительно, доверять преподавателю и соглашаться с ним. Обратно желуди я не забираю. Студенты всю экскурсию носят их в руках, не выбрасывают. Потом складывают в карманы.

Комментарии. 1. Рецепторы прикосновения (тактильные) в чувствительных кончиках пальцев – это мощный информационный канал, напрямую связанный с мозгом (согласно И. Канту, «рука – это вытекший наружу мозг»). 2. Известно, что теплое прикосновение (например, согревшегося в ладони желудя) к ладони и пальцам стимулирует высвобождение гормона окситоцина, который усиливает чувство доверия и привязанности, активизирует когнитивные процессы. 3. Желудь в данном случае – это маленький бонус, аванс перед работой.

Результат. Так устанавливается искомая ситуация продуктивного дискомфорта, в которой уровень мотивации деятельности ≈ 7 баллам из 10.

Отзывы студентов: «...все изменилось, когда нам в руки дали теплые желуди, гладкие, округлые, похожие на каштаны, они перекатывались в наших руках... Невольно мы согласились с участием в экскурсии».

Третий лайфхак. «Тайм-менеджмент»

Инструкция к выполнению. Полезно структурировать время занятия и сразу объявить этапы

экскурсии. Указать число баллов за выполнение каждого этапа (своего рода прайс). Удобно «сбросить» план и «прайс-лист» на гаджеты студентов.

Комментарии. 1. Возможность прогнозировать ситуацию удовлетворяет одну из базовых потребностей человека – потребность в безопасности. 2. Использование гаджетов студентов и совместное обсуждение регламента экскурсии создает условия для установления субъект-субъектных отношений преподавателя и студента и усиливает мотивацию.

Результат. Студенты успокаиваются, потому что знают, что будет. Теперь они ждут награды и поощрений [9] в виде баллов, охотнее выполняют задания, лучше воспринимают и запоминают информацию.

Отзывы студентов: «...мне понравилось, что нам объяснили, чем мы будем заниматься, стало интересно, я сразу стал "зарабатывать" баллы...»

Полевая часть экскурсии. «Поле»

При проведении «поля» сет методических приемов будет варьировать в зависимости от ситуации. Но движение, изучение объектов, их характеристики, рассказ, самостоятельное исследование, эффектный финал присутствуют всегда. Цель «поля» – пропаганда модели экоцентрического поведения.

Четвертый лайфхак. Квест (англ. quest 'поиск')

Инструкция к выполнению содержится в выдержке из В. Набокова. Просто читаю текст:

Мой друг, я искренно жалею того, кто, в тайной слепоте, пройдя всю длинную аллею, не мог приметить на листе сеть изумительную жилок, и точки желтых бугорков, и след, зазубренный от пилок голуборогих червяков [12].

Задание студентам: найти и зафиксировать к концу экскурсии на фото и видео несколько (3–4) природных объектов, которые они обычно не замечают.

Комментарии. 1. Используются приемы суггестии: незаконченное действие, создание интриги, обещание чего-то иного, необычного, соревнование.

Результат. 1. Мобилизация внимания, способствующая активизации восприятия. 2. Тренировка наблюдательности. 3. Азарт соревнования.

Отзывы студентов: «...я вынес для себя много интересных моментов. Например, как полезно обращать внимание на незаметные детали».

Пятый лайфхак. «Полисенсорность познания, или слухозрительное восприятие»

Инструкция к выполнению. Надо найти тропинку, засыпанную листьями, и дать задание студентам: «Идите, смотрите вниз на свои ноги и листья. Шуршите листьями. Что вы слышите? Запахи чувствуете? Что ощущаете? А теперь снова пройдите по этой же тропинке, но смотрите вверх, когда шуршите листьями. Ваши ощущения изменились?» Вместе обсуждаем феномен полисенсорности познания и взаимодействия перцептивных модальностей.

Комментарии. 1. Используется неречевой звуковой материал – шорох листьев на легком ветру (33 дБ) и шуршание опавшей листвы под ногами (38 дБ). 2. Это – слухозрительное восприятие, характерное для визуалов, которые если не видят, то словно бы и не слышат. Цель лайфхака – использовать полисенсорность познания для усиления когнитивных процессов и эмоционального переживания.

Результат. Усиление эмоционального подключения с помощью неречевых звуков и слухозрительного восприятия.

Отзывы студентов: «...нас радовали такими мелочами, как шуршание листьев. ...Мы сами зарывались в листья, играли ими. И не скажешь, что нам уже по двадцать лет».

Шестой лайфхак. «Бердвотчинг»

(англ. birdwatching 'наблюдение за птицами')

Инструкция к выполнению. 1. Надо найти биогруппу древесных растений, которая может состоять из ели обыкновенной европейской (*Picea abies*), лиственницы сибирской (*Larix sibirica*), рябины обыкновенной (*Sorbus aucuparia*), березы повислой (*Betula pendula*), липы мелколистной (*Tilia cordata*) и подобных кормящих видов с кормушкой для птиц. 2. Располагаемся рядом. 3. В кормушку можно насыпать немного подкормки и дать задание: «Стоим тихо, молчим, наблюдаем за птицами». (Если повезет, то подросшие за лето слетки дятла вполне могут прилететь и проверить кормушку.

Если не повезет, обязательно появятся какие-нибудь другие птицы) 4. Далее начинаю рассказ-беседу с определения понятия «бердвотчинг» – одного из трендов организации досуга горожан (см. ниже «Информация к шестому лайфхаку»). 5. Достая старую детскую книгу Виталия Бианки «Лесная газета»: формат А4, цветные иллюстрации, пожелтевшие страницы. Показываю ее всем. Потом спрашиваю: «У вас была такая в детстве? Помните этого автора? О чем он писал?» 6. Читаю небольшую выдержку из текста книги: «Кто сыт – тому холода не страшны. У зверей да птиц все дело в сытости. Хороший обед изнутри греет, кровь горячее, по всем жилкам разливается тепло. Под кожей жирок – лучшая подкладка под теплую шерстяную или пуховую шубку. Сквозь шерсть пройдет, сквозь перо пройдет, а жир под кожей никакой мороз не прошибет. Если бы пищи вволю, не страшна была бы зима. А где зимой взять ее – пищу?» [6, с. 221–222]. 7. Далее можно задать вопрос: «В чем заключаются особенности бердвотчинга в России?» 8. И в завершение дать практическое задание: «Покормите птиц. Что вы ощущаете?»

Информация к шестому лайфхаку.

1. Бердвотчинг (birdwatching) – наблюдение за птицами в естественной среде обитания и коллекционирование впечатлений (фото, селфи), а не самих птиц, живых или мертвых. Бердвотчеры – смотрящие на птиц – ведут специальные дневники, постят в блоги свои наблюдения, фото и селфи, размещают соответствующие звуковые и видеофайлы (подкасты), обмениваются информацией, впечатлениями в сети.

2. Сентябрь для экосистем городских парков на Среднем Урале – это месяц, когда звонко поющие зяблики (*Fringilla coelebs*) уже переместились южнее. Лесные кочующие птицы (синицы, свиристели, снегири, поползни, щуры) еще не прилетели в город. Поэтому во время осенней экскурсии визуально можно «охотиться» только на городские синантропные виды. Это обычно: воробей домовый (*Passer domesticus*); сорока европейская (*Pica pica*); ворона серая (*Corvus cornix*); галка (*Corvus monedula*); голубь сизый (*Columba livia*). В городских парках Екатеринбурга в фоне на хвойных обитает пестрый дятел (*Dendrocopos sp.*), а у водоемов – утки-кряквы (*Anas platyrhynchos*), не улетающие теперь на зиму.

3. В России бердвотчеры кроме наблюдений еще и заботятся о птицах городских экоси-

стем, ресурсы которых ограничены. У нас принято подкармливать городских птиц поздней осенью, зимой и ранней весной.

Комментарии: Суггестивными моментами в данном лайфхаке являются: 1) ссылка на модные тенденции – тренды организации городского досуга; 2) ссылка на референтную личность: принц Чарлз – известный бердворчер; 3) цитата Бианки, пробуждающая детские воспоминания; 4) практическое действие – подкормка птиц.

Результат. Положительное отношение к ранее редко замечаемым объектам – птицам городских экосистем.

Отзывы студентов: «Я впервые увидела дятла так близко»; «Я обратил внимание на то, что в парке много кормушек для птиц. Раньше их не видел».

Седьмой лайфхак. «Вознаграждение и клининг-аут» (англ. cleaning out 'убирать за собой мусор')

Инструкция к выполнению. 1. Во второй половине экскурсии, перед самостоятельной работой, полезно угостить студентов. Оптимальный вариант – мелкие фруктовые леденцы в целлофане. Каждому участнику – по одной конфетке. 2. Обязательное условие – встать поближе к мусорному контейнеру. 3. Пока леденец во рту, обсуждаем содержание понятий «окружающая человека среда», «загрязнение окружающей человека среды», «мусор (антропогенное загрязнение)», «неустойчивость городских экологических систем» и пр. 4. Полезно задать провокационный вопрос: «Кто нам расскажет о самом простом и эффективном способе защиты городской экосистемы от антропогенного загрязнения?» 5. И дать задание: «Сейчас мы воспроизведем один из важных моментов модели эгоцентрического поведения и самый простой: все торжественно и демонстративно выбросим фантики от конфет в контейнер для мусора». «Выбрасываем!»

Комментарии. 1. В растущих организмах уровень глюкозы в крови очень быстро падает, поэтому студенты быстро устают и начинают симулировать внимание и понимание. 2. В 2016 г. экспериментально было установлено, что условием успешности обучения молодежи является специфическое сочетание работы гиппокампа (hippocampus, cornu Ammonis) и полосатого тела (corpus striatum). Гиппокамп участвует в ме-

ханизмах формирования эмоций и перехода кратковременной памяти в долговременную, а полосатое тело – в осуществлении различных поведенческих реакций (пищедобывающее поведение) и в формировании условных рефлексов. Иными словами, если подростки учатся, ориентируясь на вознаграждение (любое) и накапливают личный опыт деятельности, то лучше запоминают информацию и добиваются большего успеха в обучении [9, с. 93–99]. 3. Вкусовые и обонятельные ощущения включают механизм получения удовольствия в режиме реального времени – пока леденец во рту. Это положительно влияет на настроение и когнитивную активность. 4. Воспроизведение cleaning out – это упражнение. Согласно последним исследованиям, если подростки учатся, ориентируясь на вознаграждение, накапливая личный опыт деятельности, то результаты обучения – лучше [11].

Результат. 1. Обеспечивается повышение уровня глюкозы в крови студентов до нормы, что позволяет продуктивно продолжать экскурсию. 2. Результаты обучения хорошо закрепляются едой, которая воспринимается как вознаграждение за работу. 3. Выбрасывание конфетных оберток (cleaning out) в мусорный контейнер представляет собой опыт воспроизведения пропагандируемой эгоцентрической модели поведения.

Отзывы студентов: «Мне и так было интересно. А после угощения я совсем развеселился».

Восьмой лайфхак. «Момидзи»

Инструкция к выполнению. Самостоятельная работа – вариант момидзи (момидзи (紅葉) или момидзиба (紅葉葉) в значении созерцания и медитации на изменяющуюся окраску листьев). Задание: 1) Каждому участнику надо самостоятельно найти объект момидзи. 2) Понаблюдать его в пределах 10 мин, размышляя о цикличности жизни экосистемы, с целью вызвать у себя обостренное чувство сезонности – кисэцукан (яп. 書く方法).

Комментарии. Использован суггестивный прием – создание иллюзии свободы с помощью техники «выбор без выбора». Можно сказать: «Я не знаю, что вы найдете в парке, какой это будет объект момидзи. Может быть, это будут звуки, может быть растения, грибы, птицы или что-нибудь другое...»

Результат. 1. Обеспечивается удовлетворение одной из базовых потребностей человека – потребности в самовыражении. 2. Создаются условия для необычного эмоционального переживания, включенности в жизнь нечеловеческих объектов экосистемы городского парка.

Отзывы студентов: «Объектом “момидзи” я выбрала маленький яркий лист. Я заметила его издалека. На фоне светлых желтых листьев этот был ярко-огненный. В нем собрались все цвета осени: темно-бордовый, красный, оранжевый, желтый, коричневый. Он выражал всю эту золотую пору в одном себе»; «Мой объект момидзи – золотые листья золотой осени».

Девятый лайфхак. «Результаты квеста»

Инструкция к выполнению. 1. Назначить место и время общего сбора. Очень хорошо выбрать место с обзором парка с высокой точки. 2. Начинаем беседу с банальностей, которые, как известно, трудно опровергнуть и которые воспринимаются как позитивное подкрепление. Например, «Закончена первая часть экскурсии». «Все хорошо потрудились». «Отвлеклись от учебной рутины». 3. Задаем мобилизующие вопросы: «Что мы делали? Чему научились? Что вы чувствуете?» 4. «Давайте вспомним отрывок из Набокова. Вам удалось обнаружить “сеть изумительную жилок”? А “голуборогих червячков”? 5. Посмотрите на парк. Он изменился? Или это вы стали смотреть иначе и видеть больше?»

Комментарии. 1. Можно усилить позитивное подкрепление положительных результатов «Webquest» с помощью демонстраций достижений студентов в прямом общении и в сети: фото (грибы, птицы, особой окраски листья...), находки природных объектов, интересные ракурсы, видео для подкастов, стихи, – все годится.

Результаты. 1. Происходит тренировка наблюдательности. 2. Созданы условия для непрагматического взаимодействия с экосистемой осеннего городского парка. 3. Усиливается мотивация к принятию моделей экоцентрического поведения.

Отзывы студентов: «...Это была очень атмосферная прогулка, во время которой мы шуршали листьями, разглядывали желуди и шишки и восхищались тем, что, оказывается, было буквально под носом. Забавно было, когда мы проходили мимо детей, которых привели из детского садика с той же целью».

Десятый лайфхак. «Финал “поля”», или «Я-история» и прямая команда»

Инструкция к выполнению. Почти всегда в конце «поля» я рассказываю «Я-историю»: «Когда была студенткой, как вы, то ходила с группой на экскурсии, как вы. Один из наших преподавателей в середине перехода, особенно если мы находились на возвышенной точке, предлагал нам: «Повернитесь, посмотрите вокруг. И скажите: “Господи! Хорошо-то как!”» В первый раз я очень удивлялась, но, конечно, поворачивалась, смотрела вокруг и произносила эту фразу. Довольно быстро это стало ритуалом. И сейчас его воспроизведем, закончив «полевую» часть экскурсии. Поворачивайтесь. Смотрите на парк. Давайте скажем вместе: «Господи! Хорошо-то как!»

Комментарии. 1. Условие успешности – красивый вид. 2. «Я-история» преподавателя позволяет ему присоединиться к аудитории и с помощью субъект-субъектных отношений усилить ее эмоциональное переживание. Предложенный необычный и привлекательный ритуал завершения экскурсии и его воспроизведение (прямая команда) – эффектный конец полевой части экскурсии.

Результат. «Три в одном» – экологическое просвещение, эстетическое и патриотическое воспитание. Такой финал ставит «красивую точку», именно это запомнят студенты.

Отзывы студентов: «...прогуливаясь по парку, я испытал эстетическое наслаждение, некое умиротворение и спокойствие»; «Несмотря на мертвое оцепенение в начале экскурсии, к концу я оживилась, прочувствовала осеннее настроение и пару раз пискнула от восторга...»

Одиннадцатый лайфхак. «Камералка», или камеральные работы

Камеральные работы – обязательная часть экскурсии и исследования. Цель «камералки» ставится в области изучения профессиональной педагогики, поэтому выглядит так: осуществить педагогический анализ реновированных методических приемов экологической экскурсии в виде лайфхаков. Этапы достижения цели:

1. Устное задание – совместное обсуждение – 20–25 мин. Последовательность действий:

Найти в реновированных методических приемах экологической экскурсии лайфхаки. За каждый – 1 балл.

Доказать, что это лайфхак. Для этого продемонстрировать, что названный методический прием оригинален, экономит ресурсы (время, силы и пр.) и упрощает сложную информацию; легок в применении и воспроизведении; несомненно, полезен для достижения цели экологической экскурсии. За все – 2 балла.

Оценить (доказать или опровергнуть) его эффективность – 2 балла.

2. Завершение «камералки», или

Двенадцатый лайфхак. «Синквейн»

(фр. Cinquains – пятистрочная стихотворная форма)

Письменное задание: За 10–12 мин написать синквейн на тему «Экологическая экскурсия» – 2 балла за каждый. Цель – рефлексия полученных впечатлений (таблица).

Комментарии к камеральным работам:

1. Хотя основное внимание уделяется педагогическому анализу реновированных методических приемов экологической экскурсии, с которыми только что столкнулись студенты, нельзя терять достигнутый эмоциональный настрой. 2. Для этого дается индивидуальное задание – синквейн. Синквейны быстро пишутся, легко читаются вслух и выкладываются в сеть. Конкурс синквейнов проводится просто: победитель определяется по числу «лайков» (англ. like ‘нравится’, ‘одобряю’), поставленных аудиторией. Это одновременно закрепление, и возможность для самовыражения, и вознаграждение.

Отзывы студентов о камеральной работе: «Особенностью экскурсии было то, что каждый студент был по-своему увлечен. Даже несмотря на то, что не показывал ни преподавателю, ни друзьям свои эмоции»; «...я узнала, что выведение учащегося из зоны комфорта сообщает

ему особый внутренний страх, с помощью которого лучше запоминается информация, я узнала, как незаметно можно успокоить и расположить к себе учеников»; «Такая прогулка по осеннему парку показалась мне невероятно вдохновляющей. Мне захотелось вновь посетить этот парк и попрактиковать момидзи».

Тринадцатый лайфхак.

«Пострелиз», или «домашка»

Домашнее задание: написать пострелиз об экскурсии с приложением в произвольной форме. Цель «домашки»: определить, осуществлена ли экспансия эгоцентрических ценностей, произошло ли принятие модели эгоцентрического поведения во время экскурсии. Собственно, это способ проверки результатов исследования.

Комментарии к «домашке». 1. Полезно напомнить студентам, что для создания пострелиза надо ответить на 9 вопросов. Первые четыре – формальны: 1) Что это было? 2) Где? 3) Когда? 4) Кто участвовал? Следующие два: 5) Почему это происходило? 6) Зачем? – требуют формулировки проблемы и цели. Ответ на вопрос 7) Как? – предполагает описание методов, приемов, средств, форм и пр. Последние два вопроса – педагогическая рефлексия: 8) Что от этого изменилось? 9) Чему вы научились? 2. Произвольность оформления приложения к пострелизу – это условие, создающее возможности для поиска «асимметричных» (самостоятельных, нестандартных и эффективных) решений, что воспринимается как поощрение (вознаграждение). Эти задания удовлетворяют потребность в самореализации, повышают самооценку и тем самым делают еще более привлекательными предложенные на экскурсии модели эгоцентрического поведения.

Таблица

Примеры синквейнов (случайная выборка)

Экскурсия Познавательная и интересная Гуляешь, смотришь, рассуждаешь Наслаждаешься воздухом и запахом мокрой листвы Интерес	Экскурсия Неожиданная, интересная Научила, показала, остановила Проводить пары на улице – хорошо Свежо
Экскурсия Массовая, холодная Открывает, удивляет, объединяет Интересно было мне со всеми Пары	Экскурсия Бредем вперед Позабыв об аудиторной лекции Чудесная атмосфера для мыслей Вдохновение

Результаты исследования.

В экологической экскурсии в сентябре 2016 г. участвовало 98 студентов 2-го и 3-го курсов РГППУ в группах по 9–12 человек одновременно. В ходе комплексной проверки через 3 месяца (в декабре 2016) были получены результаты, позволяющие зарегистрировать экспансию идей экоцентризма. Доказательством этого служит принятие студентами экоцентрических моделей поведения и воспроизведение их на практике, отраженные в вариантах выполненных отчетов об экскурсии. Ниже перечислены некоторые из них: А. Инфографика (лат. informatio 'осведомление', 'разъяснение', 'изложение' и graphikos 'письменный') содержания экскурсии. Б. Самостоятельно и специально сделанные фильмы, пропагандирующие бердвотчинг. В. Самостоятельные исследования территории парка с целью найти интересные объекты для наблюдения или собрать природные материалы. Г. Коллажи из собранного материала, дополнительные фото, селфи, видео, смонтированные затем в презентации, ролики, подкасты с наложенной специально подобранной музыкой (например, Paul de Senneville "Mariage D'Amour") для социальных сетей. Всего сделано и сдано 29 отчетов. Результаты 9 из них были оформлены в устные сообщения и доложены на декабрьских педагогических чтениях, которыми кафедра профессиональной педагогики РГППУ традиционно заканчивает зимний семестр. Качество докладов оценивалось студенческим жюри: минимальный балл 6,5, максимальный 9,6. Материалы выложены на сайт студенческого научного общества кафедры профессиональной педагогики РГППУ Paideia РГППУ, социальная сеть Facebook, представлены на конкурс студенческих работ 2017 РАЕ.

Прямые результаты исследования выразились в том, что произошло: 1) освоение процесса лайфхакинга методических приемов экологической экскурсии; 2) накопление опыта воспроизведения моделей экоцентрического поведения: бердвотчинг, клининг-аут, момидзи; 3) приобретение опыта критического анализа процесса и результатов лайфхакинга методических приемов экологической экскурсии; 4) обогащение опыта принятия асимметричных решений по время создания отчетов экологической экскурсии; 5) накопление опыта защиты своих позиций во время публичных выступлений.

Косвенные результаты исследования выразились в том, что во время экологической экскурсии имели место: 1) позитивное влияние на когнитивные процессы в результате общения с естественной средой; 2) опыт субъект-субъектных отношений преподавателя и студентов; 3) опыт эмоционального подключения к сезонным явлениям экосистемы городского парка; 4) эмоциональный опыт непрагматического взаимодействия с объектами экосистемы городского парка.

Обсуждение и заключение результатов исследования.

Цели исследования, заключающиеся в оптимизации условий экологического просвещения и одновременно процесса изучения основ профессиональной педагогики, выполнены.

Гипотеза исследования подтвердилась. Можно с уверенностью сказать, что, хотя процесс эволюции антропоцентризма в экоцентризм обычно представляет собой бесконечную серию пошаговых продвижений, существуют достаточно эффективные пути (реновация, лайфхакинг методических приемов экологической экскурсии), позволяющие сломать этот цикл, сделать кривую мощности нелинейной и достичь сингулярности. И тогда несмотря на то, что мировоззрение человека антропоморфно, его поведение вполне может стать экоцентричным.

Реновация методических приемов экологической экскурсии в контексте принципа природосообразности, методов полисенсорности познания и суггестии посредством лайфхакинга высокоэффективна. Создаются возможности для успешной экспансии идей биосферного эгалитаризма, что позволяет значительно сократить время освоения моделей экоцентрического поведения, позитивно влиять на мотивацию и качество высшего педагогического образования, хорошо воспринимается, дает возможность для дальнейших исследований.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ермаков Д. С., Зверев И. Д., Суравегина И. Т. Учимся решать экологические проблемы: метод. пособие для учителя. – М.: Школа-Пресс, 2002. – 109 [1] с. – (Б-ка журн. «Биология в школе». – Вып. 10).
2. Зверев И. Д. Проблемы социальной экологии: дидакт. материал для учащихся ст. классов сред. школ. – М.: Тобол, 1994. – 96 с.

3. Реймерс Н. Ф. Экология. Теории, законы, правила, принципы и гипотезы. – М.: Россия молодая, 1994. – 366 с.
4. Леопольд О. Календарь песчаного графства. – М.: Мир, 1983. – 210 с.
5. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. – Ростов н/Д: Феникс, 1996. – 480 с.
6. Бианки В. В. Лесная газета. Сказки и рассказы. – Л.: Детгиз, 1958. – 270 с.
7. Чуличков А. Теория катастроф и развитие мира // Наука и жизнь. – 2001. – № 6. – С. 8–35.
8. Оптимум мотивации // Экспериментальная психология / под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. – М.: Прогресс, 1975. – Вып. 5. – С. 119–125.
9. Davidow J. Y. [et al.] Sensitivity: the hippocampus supports an expanded set of reinforcement learning in adolescence // *Neuron*. – 2016. – Vol. 92, Iss. 1. – P. 93–99. – DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2016.08.031>.
10. Емельянов Б. В. Экскурсоведение. – М.: Советский спорт, 2007. – 216 с.
11. Райков Б. Е., Римский-Корсаков М. Н. Зоологические экскурсии. – Изд. 6-е, испр. и доп. – Л.: Учпедгиз. Ленингр. отд-ние, 1956. – 694 с.
12. Набоков В. Стихотворения и поэмы. Из поэтического наследия XX века. – М.: Современник, 1991.
13. Кандыба В. М., Кандыба Д. В. Тайные возможности человека. – Киев, 1992. – 632 с.
14. la-Press, 2002. 109 [1] p. (B-ka zhurn. "Biologiya v shkole". Iss. 10).
2. Zverev I. D. *Problemy sotsialnoy ekologii: didakt. material dlya uchashchikhsya st. klassov sred. shkol*. Moscow: Tobol, 1994. 96 p.
3. Reymers N. F. *Ekologiya. Teorii, zakony, pravila, printsipy i gipotezy*. Moscow: Rossiya molodaya, 1994. 366 p.
4. Leopold A. *Kalendar peschanogo grafstva*. Moscow: Mir, 1983. 210 p. (in Russian)
5. Deryabo S. D., Yasvin V. A. *Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya*. Rostov-on-Don: Feniks, 1996. 480 p.
6. Bianki V. V. *Lesnaya gazeta. Skazki i rasskazy*. Leningrad: Detgiz, 1958. 270 p.
7. Chulichkov A. *Teoriya katastrof i razvitie mira. Nauka i zhizn*. 2001, No. 6, pp. 8–35.
8. Optimum motivatsii. In: Fraisse P., Piaget J. (eds.) *Ekspperimentalnaya psikhologiya*. Moscow: Progress, 1975. Iss. 5, pp. 119–125. (in Russian)
9. Davidow J. Y. (et al.) Sensitivity: the hippocampus supports an expanded set of reinforcement learning in adolescence. *Neuron*. 2016, Vol. 92, Iss. 1, pp. 93–99. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2016.08.031>.
10. Emelyanov B. V. *Ekskursovedenie*. Moscow: Sovetskiy sport, 2007. 216 p.
11. Raykov B. E., Rimskiy-Korsakov M. N. *Zoologicheskie ekskursii*. Leningrad: Uchpedgiz. Leningr. otd-nie, 1956. 694 p.
12. Nabokov V. *Stikhotvoreniya i poemy. Iz poeticheskogo naslediya XX veka*. Moscow: Sovremennik, 1991.
13. Kandyba V. M., Kandyba D. V. *Taynye vozmozhnosti cheloveka*. Kiev, 1992. 632 p.

REFERENCES

1. Ermakov D. S., Zverev I. D., Suravegina I. T. *Uchimsya reshat ekologicheskie problemy: metod. posobie dlya uchitelya*. Moscow: Shkola-

Полякова Марина Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессиональной педагогики, Российский государственный профессионально-педагогический университет, г. Екатеринбург
e-mail: akvamarin1110@mail.ru

Polyakova Marina V., PhD in Education, associate professor, professional pedagogy Department, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg
e-mail: akvamarin1110@mail.ru

УДК 37.064.1
ББК 74.9

СОТРУДНИЧЕСТВО СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ

М. М. Прокопьева, А. З. Дьяконова, М. Н. Попова

Аннотация. В настоящее время не всегда прослеживается система работы с родителями по повышению их педагогической культуры. Характерные для советской школы формы работы с родителями – педагогический всеобуч, педагогическое просвещение – потеряны. Нет конкретного представления о феноменологии педагогической культуры родителей, путях, формах, методах и необходимости ее повышения в новых социально-экономических условиях. Стало ясным, что парадигма концепции повышения педагогической культуры родителей требует анализа сложившейся социально-педагогической ситуации, опыта психолого-педагогической работы с родителями в современной школе.

Ключевые слова: воспитание, школа, родители, сотрудничество, семья, педагогическая культура.

FAMILY AND SCHOOL COOPERATION AS A CONDITION FOR PARENTS' PEDAGOGICAL COMPETENCE

M. M. Prokopenva, A. Z. Dyakonova, M. N. Popova

Abstract. The system of working with parents to improve their pedagogical culture is not always traced nowadays. Characteristic for the Soviet school forms of work with parents: pedagogical universal education is lost. There is no concrete idea of the phenomenology of the pedagogical culture of parents, ways, forms, methods, and the need to raise it in new socio-economic conditions. It became clear that the paradigm of the concept of improving the pedagogical culture of parents requires an analysis of the prevailing social and pedagogical situation, the experience of psychological and pedagogical work with parents in a modern school.

Keywords: upbringing, school, parents, cooperation, family, pedagogical culture.

Одной из важных функций государства является просвещение семьи в вопросах обучения и воспитания ребенка. Модернизация образования предполагает укрепление роли семьи в системе дошкольного и школьного образования, что отражено в основных документах образования, в том числе в Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., которая направлена на реализацию Указов Президента Российской Федерации, Федеральных законов «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24 июля 1998 г., «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. В Докладе экспертной группы «Развитие сферы образования и социализации в Российской Федерации в средне-

срочной перспективе» 2012 г. отмечается, что родители остаются недостаточно используемым ресурсом в сфере образования [1]. Данные документы подтверждают необходимость переосмысления статуса семьи в образовании, совершенствования системы работы с родителями, в частности, в вопросах формирования педагогической компетентности семьи с целью укрепления ее педагогического потенциала.

Актуализация семьи как ресурса сферы образования обуславливает необходимость повышения уровня педагогической компетентности родителя. Педагогическая компетентность – это совокупность педагогических качеств родителя, основанная на педагогическом знании, опыте, обеспечивающая возможность быть не

только родителем (биологическим воспроизводителем), но и воспитателем высококонрастной личности, полезной для общества.

Как показывают результаты психолого-педагогических исследований, уровень педагогической компетентности родителей имеет низкие показатели, что отрицательно сказывается на результатах воспитания подрастающего поколения и, следовательно, оказывает существенное влияние на состояние всего общества. Родители в воспитании ребенка опираются чаще на собственную интуицию, семейные этнопедагогические традиции, популярные телепередачи, не руководствуются научно обоснованными закономерностями воспитания и мало обращают внимание на психофизиологические особенности развития детей. Также отмечается, что педагогическая неграмотность родителей, непонимание важности процесса воспитания детей влияет на качество взаимодействия с образовательной организацией. Так, родители с низким уровнем педагогической компетентности, вступая в долговременные отношения «семья – школа», встречают различные социально-психологические проблемы: непонимание современных подходов в обучении и воспитании, неправильное осмысление деятельности педагогов, ведущее к негативной оценке работы всей школы, конфликтам с педагогами и другими родителями и др.

Таким образом, проблема формирования педагогической компетентности родителей сохраняет свою актуальность, и ее решение зависит от целенаправленной работы школы, педагогов. Педагогизация родителей предполагает разработку единых подходов, разработку программ просвещения родителей, организацию совместной деятельности с учетом социокультурных условий и мониторинга образовательных потребностей семьи, что позволит согласованно решать задачи воспитания и развития детей в современном обществе.

Следовательно, проблема формирования педагогической компетентности родителей остается актуальной. Исходя из вышесказанного, мы обозначили тему нашего исследования следующим образом: **«Сотрудничество семьи и школы как условие формирования педагогической компетентности родителей».**

Объектом исследования является система просвещения родителей обучающихся общеобразовательной организации.

Предмет исследования: процесс формирования педагогической компетентности родителей через сотрудничество со школой.

Цель исследования: определение условий повышения педагогической компетентности родителей.

Задачи исследования: 1) изучить процесс сотрудничества семьи и школы как условие формирования педагогической компетентности родителей; 2) выявить и обосновать педагогические условия повышения педагогической компетентности родителя; 3) подготовить методические рекомендации по организации педагогического просвещения родителей через сотрудничество.

Теоретической основой исследования является общая теория психолого-педагогической культуры семьи (И. В. Гребенников, П. Ф. Лесгафт, В. А. Сухомлинский, А. С. Макаренко, В. Я. Титаренко и др.).

Просвещение семьи в вопросах обучения и воспитания ребенка в современных условиях реализуется через самообразование родителей, платные образовательные услуги специалистов, а также образовательные организации, где обучается ребенок.

Формирование у родителей необходимой педагогической основы благодаря различным формам просветительской деятельности – одна из приоритетных задач школьного образования. Так, в Федеральных государственных образовательных стандартах (далее ФГОС ООО) утверждается, что «...программа воспитания и социализации обучающихся на ступени основного общего образования должна обеспечить развитие педагогической компетентности родителей (законных представителей) в целях содействия социализации обучающихся в семье; учет индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, культурных и социальных потребностей их семей» [2].

В настоящее время существует много проблем в педагогизации семьи. Так, самыми актуальными проблемами являются:

- нехватка времени у родителей на посещение всеобщей, организуемых школой (загруженность работой, занятость своими делами и т. д.);

- недостаточная компетентность педагогов в вопросах организации просветительской деятельности со взрослой аудиторией;

- устаревшие формы работы с семьей, родителями: лекции, собрания, круглые столы, семинары;

- низкий уровень педагогической компетентности родителей.

Просвещение через сотрудничество рассматривается нами как один из новых подходов в организации педагогического просвещения родителей.

Сотрудничество семьи и школы – это взаимосвязь педагогов и родителей в процессе их добровольной совместной равновыгодной деятельности, направленной на решение задач обучения и воспитания в условиях диалога, взаимоуважения, взаимосодействия [3, с. 73]. Безусловно, школе отводится координирующая роль в организации системы педагогизации родителей. Одним из результатов успешного построения просвещения через сотрудничество в школьной среде является повышение уровня педагогической компетентности родителей.

Сотрудничество рассматривается нами как важное условие формирования педагогической компетентности родителей. Каждому родителю приходится взаимодействовать с педагогами, другими родителями, обучающимися. Безусловно, плодотворным может быть взаимодействие, основанное на сотрудничестве. Под сотрудничеством мы понимаем совокупность качеств, способствующих совершению совместно значимых действий для эффективного решения проблем воспитания полноценной духовно и физически развитой личности. Школа по новым стандартам вступает с семьей в субъект-субъектные отношения, и в связи с этим перед школой стоит задача создания условий для активизации и включения семьи в образовательный процесс, одним из которых является организация позитивного сотрудничества с родителями обучающихся [1].

Безусловно, в современном коммуникационно-информационном социуме причиной многих проблем является низкая культура сотрудничества личности. В рамках исследования нами выявлены следующие личностные

качества, характерные для проявления сотрудничества: способность оказывать доверие в процессе взаимодействия, умение находить общий язык при совместной деятельности, способность к консолидирующему началу, свободному выражению и реализации новых идей, стремление личности к конструктивному разрешению конфликтов.

В практической части исследовательской работы приняли участие 118 родителей МОБУ «Саха гимназия» г. Якутска. Ввиду отсутствия единой методики оценки уровня сформированности культуры сотрудничества и для более объективного исследования был использован комплекс нескольких видов диагностики, подобранный С. А. Харченко: экспресс-диагностика доверия (по шкале Розенберга), экспертная диагностика интерактивной согласованности в малых группах (А. С. Чернышов, С. В. Сарычев), определение ценностно-ориентационного единства группы (ЦОЕ) (В. С. Ивашкин, В. В. Онуфриева), шкала диалогичности межличностных отношений (С. В. Духновский), самооценка конструктивного поведения в конфликте (Н. П. Фетискин), диагностика принятия других (по шкале Фейя) [4].

Анализ результатов диагностики показал, что большинство респондентов имеют в основном средний и низкий показатели сформированности культуры сотрудничества по каждому критерию. Следует отметить, что особое внимание вызвали результаты диагностики уровня доверия (по шкале Розенберга), где у 61,5% родителей установлен низкий уровень проявления доверия. Таким образом, результаты анализа указывают на наличие проблемы, которую можно сформулировать как преобладание тенденций недоверия современных родителей не только к школе, но и к обществу в целом. Выявленная проблема является причиной возникновения деструктивных моделей поведения у родителей, препятствующих возможности реализации их личностного потенциала в условиях сотрудничества со школой. Таким образом, результаты диагностики подтвердили необходимость организации деятельности, направленной на формирование культуры сотрудничества у родителей.

Ведущую роль непосредственного организатора взаимодействия играет педагог – класс-

ный руководитель, который при организации сотрудничества с семьей должен уметь:

- принять сотрудничество с родителями как основную форму взаимодействия;
- проводить мониторинг образовательных потребностей семьи;
- создать информационную базу о каждой семье (состав и тип семьи, образование родителей, возраст всех членов семьи, бытовые условия проживания, этнокультурный фон семьи, особенности воспитания в семье, семейные приоритеты и др.);
- создать атмосферу доверия и уважения;
- сформировать осознание сопричастности родителей к общности педагогов и обучающихся школы (общая символика, традиции и др.);
- превращать конфликт в конструктивный диалог;
- проводить систему мероприятий по формированию культуры сотрудничества;
- привлекать семьи к совместному обсуждению идей и выполнению действий для создания комфортной воспитательной среды;
- дать возможность родителям ощутить чувство удовлетворения продуктом взаимодействия.

Разрешение проблем формирования педагогической компетентности родителей возможно через организацию в школе Психолого-педагогического консультативного центра семьи, основанного на принципах сотрудничества, взаимоуважения и доверия, добровольного включения в совместную деятельность с целью взаимного обмена опытом воспитания, знаниями о физическом и психологическом развитии ребенка, где активными формами организации совместной деятельности педагога с родителями выступают групповые и индивидуальные формы. Концептуальная идея Психолого-педагогического центра семьи – учиться вместе сотрудничать, помогать друг другу. Основными направлениями работы Центра являются: обучение родителей и детей, педагогические консультации семьи по вопросам воспитания, помощь в решении жизненных проблем семьи, привлечение узких специалистов из числа родителей для проведения консультаций (юристов, медицинских работников, психологов, аниматоров и др.).

В ходе комплексной работы происходит осмысление и совершенствование системы взаимодействия семьи и школы, изучение взаимоотношений родителей и детей, гармонизация детско-родительских отношений, а также развитие навыка сотрудничества педагога и родителей. Нами предлагается следующая тематика и формы работы по формированию культуры сотрудничества семьи:

«Основы конструктивного общения», воркшоп, 2 ч.

«Принципы сотрудничества», вебинар, 1 ч.

«Как избежать конфликтов», тренинг, 2 ч.

«Давайте говорить друг другу комплименты...», тренинг, 1 ч.

«Проектируем сотрудничество со школой», мастерская для совместной работы педагогов и родителей, 2 ч.

«Семейный опыт успешного сотрудничества со школой», конференция, 3 ч.

«Сотрудничать – значит...», мозговой штурм, 1 ч.

«Модель родителя XXI в.», ток-шоу, 2 ч.

Обучение родителей проходит во взаимодействии с использованием различных активных методов (проектный, мозговой штурм, тренинг, дискуссия, воркшоп и др.) и приемов моделирования ситуаций реального общения с целью формирования культуры сотрудничества и совместного решения проблемных, творческих и коммуникативных задач. Психолого-педагогические центры семьи при школах и других социальных институтах – современное требование жизни, где совместные действия педагогов, родителей, обучающихся становятся основой понимания единства основных субъектов воспитания, эффективности сотрудничества в соиздании актуальных задач воспитания.

Можно отметить положительный опыт работы Центра психолого-педагогической помощи семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, «Тэрчи» г. Якутска под научным руководством М. М. Прокопьевой. Центр в течение последних пяти лет оказывает социальную поддержку малоимущим, многодетным семьям и семьям, находящимся в трудной жизненной ситуации. При Центре активно работает Школа для родителей, где различными специалистами (психологи, опытные педагоги, ученые, меди-

цинские работники, юристы, люди творческих профессий и др.) систематически проводятся занятия, тренинги, дискуссии, семинары, круглые столы, мастерские по проблемам семейного воспитания.

Таким образом, сотруднический подход в организации просвещения родителей с социально-педагогической точки зрения является актуальным условием формирования общей культуры личности педагога и родителя. Для формирования педагогической компетенции семьи требуется создание необходимых условий подготовленными педагогами, специалистами, а также самими родителями по их желанию, способными в духе взаимного доверия, уважения, со-развития, со-творчества, содействия организовать совместно со школой актуальную воспитательную среду для подрастающего поколения, их родителей, всего общества.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Попова М. Н., Прокопьева М. М. Социально-педагогическое партнерство школы и семьи как средство повышения родительской компетентности // *Современные наукоёмкие технологии*. – 2015. – № 12 (4). – С. 728–732.
2. Бикметов Е. Ю. Взаимодействие семьи и школы в социализации индивида // *Социологические исследования*. – 2007. – № 9. – С. 86.
3. Прокопьева М. М. Система социально-педагогической самоорганизации семьи (на материале Республики Саха (Якутия): дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2007. – 457 с.
4. Харченко С. А. Развитие культуры сотрудничества будущего педагога // *Вестн. Вост.-Сиб. гос. акад. образования*. – 2010. – Вып. 13. – С. 24–26.
5. Ким Т. К. Семья как субъект взаимодействия со школой: учеб. пособие. – М.: Прометей, 2013. – 164 с.
6. Кулаковская-Дьяконова А. З., Прокопьева М. М. Этнопедагогические традиции в повышении педагогического потенциала семьи // *Педагогическое образование в России: науч. журн.* – Екатеринбург, 2016. – № 1. – С. 179–182.
7. Никитина Е. Л. Повышение педагогической культуры родителей учащихся // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по материалам XIII междунар. науч.-практ. конф. Ч. III.* – Новосибирск: СибАК, 2012.
8. Семья и школа: проблемы и пути взаимодействия в условиях реализации новых стандартов: учеб.-метод. пособие / под общ. ред. О. А. Щекиной. – СПб.: СПб АППО, 2013. – 90 с.

REFERENCES

1. Popova M. N., Prokopeva M. M. Sotsialno-pedagogicheskoe partnerstvo shkoly i semyi kak sredstvo povysheniya roditelskoy kompetentnosti. *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*. 2015, No. 12 (4), pp. 728–732.
2. Bikmetov E. Yu. Vzaimodeystvie semyi i shkoly v sotsializatsii individa. *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2007, No. 9, pp. 86.
3. Prokopeva M. M. Sistema sotsialno-pedagogicheskoy samoorganizatsii semyi (na materiale Respubliki Sakha (Yakutiya). *ScD dissertation (Education)*. Moscow, 2007. 457 p.
4. Kharchenko S. A. Razvitie kultury sotrudnichestva budushchego pedagoga. *Vestn. Vost.-Sib. gos. akad. obrazovaniya*. 2010, Iss. 13, pp. 24–26.
5. Kim T. K. *Semya kak subyekt vzaimodeystviya so shkoloy: ucheb. posobie*. Moscow: Prometey, 2013. 164 p.
6. Kulakovskaya-Dyakonova A. Z., Prokopeva M. M. Etnopedagogicheskie traditsii v povyshenii pedagogicheskogo potentsiala semyi. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii: nauch. zhurn.* Ekaterinburg, 2016, No. 1, pp. 179–182.
7. Nikitina E. L. Povyschenie pedagogicheskoy kultury roditeley uchashchikhsya. In: *Lichnost, semya i obshchestvo: voprosy pedagogiki i psikhologii. Proceedings of the XIII International scientific-practical conference*. Pt. III. Novosibirsk: SibAK, 2012.
8. Shchekina O. A. (ed.) *Semya i shkola: problemy i puti vzaimodeystviya v usloviyakh realizatsii novykh standartov: ucheb.-metod. posobie*. St. Petersburg: SPb APPO, 2013. 90 p.

Прокопьева Мария Михайловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

e-mail: prokmary@list.ru

Prokopeva Maria M., ScD in Education, professor, Age and pedagogical psychology Department, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia)

e-mail: prokmary@mail.ru

Дьяконова Александра Захаровна, специалист Республиканского ресурсного центра «Юные Якутяне»; аспирант кафедры возрастной и педагогической психологии Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

e-mail: Aleksandra-kulakovskaya@mail.ru

Dyakonova Aleksandra Z., specialist of the Republican resource center „Young Yakutians”, post-graduate student, age and pedagogical psychology Department, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia)

e-mail: aleksandra-kulakovskaya@mail.ru

Попова Марфа Николаевна, Учитель Муниципального образовательного бюджетного учреждения Республики Саха (Якутия) «Саха гимназия»; аспирант кафедры педагогики Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова, г. Якутск, Республика Саха (Якутия)

e-mail: afram@list.ru

Popova Marfa N., teacher, Sakha gymnasium, post-graduate student, Peagogics Department, M. K. Ammosov North-Eastern Federal University Yakutsk, Republic of Sakha (Yakutia)

e-mail: afram@list.ru

УДК 796.012:797.5

ББК 75.7

РОЛЬ ПАРАШЮТНОГО СПОРТА В ФОРМИРОВАНИИ СИСТЕМЫ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В. Г. Гайворонский

Аннотация. Исследование посвящено изучению роли парашютного спорта в формировании системы ценностных ориентаций современных студентов. Особый интерес представляет тот факт, что исследование основывается на результатах обучения спортсменов-парашютистов в условиях подготовки специалистов на базе гражданского вуза. В статье анализируются вопросы целеполагания обучающихся при выборе парашютного спорта в качестве учебных занятий. Уделяется внимание возрасту начала занятий, готовности к достижению максимально возможных спортивных результатов на крупнейших спортивных соревнованиях по парашютному спорту, выбору утверждений, наиболее правильно характеризующих парашютный спорт и способности современной студенческой молодежи взвешенно принимать решение к занятию экстремальными видами спорта, их готовность к службе в Вооруженных силах Российской Федерации. Изучается мнение обучающихся относительно наполнения программы обучения парашютистов с целью включения элементов в цикл физической культуры основных образовательных программ образовательной организации высшего образования.

Ключевые слова: парашютный спорт, аэроклуб ДОСААФ, ценностные ориентации, студенческая молодежь, секционная работа.

ROLE OF PARACHUTE SPORT IN FORMING STUDENTS' VALUE ORIENTED SYSTEM

V. G. Gaivoronskiy

Abstract. The article is devoted to the study of the role of the parachute sport in the formation of the student's value oriented system. Of particular interest is the fact that the study is based on the results of training parachute-jumpers in the conditions of training specialists on the basis of a civil university. The article analyzes the questions of the goal-setting of students in the choice of parachuting as training classes. Attention is paid to the age of the beginning of the classes, the readiness to achieve the maximum possible sporting results in the largest sports competitions in parachuting, the choice of the statements most correctly characterizing parachute sports and the ability of modern students to make a balanced decision to engage in extreme sports, their readiness to serve in the Armed Forces of Russian Federation. The students are studying the opinion of taking the paratroopers training program with the aim of including elements in the cycle of physical culture of the basic educational programs.

Keywords: parachute sport, flying club DOSAAF, values and motivational guides, students, section work.

Парашютный спорт является таким типом авиационного спорта, где спортсмены выполняют прыжки с парашютом с летательных аппаратов. Развитие парашютного спорта как массового явления получило развитие в структурах Добровольного общества содействия армии, авиации и флота. Среди них – авиатехнические кружки и клубы, а также общественные организации спорта и физической культуры. Занятия парашютным

спортом входят в учебную программу ряда военных вузов, образовательных организаций, готовящих лётный состав гражданской авиации. В образовательных программах гражданских вузов нами не было найдено учебных и даже факультативных курсов, рассчитанных на подготовку спортсменов-парашютистов.

В Южном федеральном университете накоплен многолетний опыт подготовки спортсменов-парашютистов первоначального обучения

в секции парашютного спорта. В факультативной форме ведется массовое обучение основам парашютного спорта студентов, осваивающих гражданские специальности и направления подготовки. Ежегодный выпуск спортсменов-парашютистов первоначального обучения насчитывает несколько десятков обучающихся. Программа осваивается в течение одного учебного семестра и включает занятия по наземной подготовке на тренажерах, общую физическую подготовку (упражнения, способствующие развитию силы, выносливости, способности переносить большие физические нагрузки), занятия по укладке парашютных систем, краткий курс истории Великой Отечественной войны. Завершается освоение программы выполнением трех парашютных прыжков с летательных аппаратов АН-2, Ми-2 с высоты 800–1000 м в Ростовском и Шахтинском аэроклубе ДОСААФ.

Цель исследования – рассмотрение роли парашютного спорта в формировании системы ценностных ориентаций студенческой молодежи.

Методы и организация исследования. Исследование проводилось методом электронного анкетирования. В исследовании приняли участие 70 обучающихся ЮФУ из числа успешно освоивших программу подготовки спортсменов-парашютистов первоначального обучения в 2015, 2016, 2017 гг. Среди опрошенных – 38 юношей и 32 девушки. Респондентам предлагалось несколько вариантов ответов, из которых студенту необходимо было выбрать для себя наиболее подходящий.

Среди опрошенных 74,3% в период проведения опроса, а также ранее не обучались на военной кафедре или в учебно-военном центре. 100% опрошенных не проходили срочную службу в Вооруженных силах Российской Федерации.

Лицами, проходящими обучение по направлениям и специальностям естественнона-

учного и технического профиля, оказались 48,8% опрошенных, 25,8% – гуманитарного направления, 14% – педагогика и психология, 11,4% обучаются по программам и направлениям архитектуры и искусств.

Изначально нам казалась очевидной прямая зависимость интереса к парашютному спорту среди студентов естественнонаучного и технического профиля. В то же время при сравнении контингента посетителей секции с контингентом обучающихся по направлениям и специальностям в университете структура оказалась пропорциональной.

Результаты и их обсуждение. При исследовании возраста начала занятий парашютным спортом нами был поставлен вопрос о возрасте, в котором был выполнен первый прыжок с парашютом. На данный вопрос 45,7% опрошенных ответили, что это произошло в возрасте 18–20 лет, 42,9% – в возрасте 21–23 года. В возрасте до 18 лет свой первый прыжок выполнили 5,7% опрошенных и столько же (5,7%) в возрасте 24–29 лет. Результаты опроса подтвердили возрастные границы, в пределах которых находится большинство студентов.

При изучении цели, которую преследовали обучающиеся, начав заниматься в секции парашютного спорта, 45,7% опрошенных хотели попробовать новые ощущения, а 37,1% хотели самоутвердиться и проверить свои волевые качества. Лишь 11,9% студентов преследовали цель стать мастером спорта по парашютному спорту. Исполнить свою мечту хотели 2,9% опрошенных. Столько же (2,9%) стали заниматься парашютным спортом от скуки.

Весьма интересным представляется распределение ответов на вопрос «Какое из утверждений, на Ваш взгляд, наиболее правильно характеризует парашютный спорт?». Результаты представлены в табл. 1.

Как показывает педагогическая практика, в молодости люди совершают ряд необдуман-

Таблица 1

Утверждения, которые наиболее правильно характеризуют парашютный спорт,
% от числа опрошенных

1	Это спорт для смелых и целеустремленных людей	62,9
2	Это спорт для всех желающих	28,6
3	Это спорт для лиц с расстройством психики	8,6
4	Затрудняюсь ответить	0
5	Предложить свой вариант ответа	0

ных поступков, приобретают зачастую негативный опыт, и у них возникает желание в будущем уберечь от подобных поступков своих детей. Ни один из опрошенных не имел на время проведения исследования собственных детей. Несмотря на это опрос показал, что современная студенческая молодежь взвешенно принимает решение заниматься парашютным спортом, и 94,3% опрошенных разрешили бы заниматься парашютным спортом своему будущему ребенку. Более того, среди них 54,3% респондентов готовы к достижению их ребенком максимально возможных спортивных результатов или побед на крупнейших спортивных соревнованиях по парашютному спорту. Остальные 40% высказали готовность к занятиям их детей данным видом спорта на непрофессиональном уровне. И лишь 5,7% обучающихся затруднились ответить на поставленный вопрос. О прямом запрете на занятия парашютным спортом своим детям не высказался ни один респондент.

Поскольку парашютный спорт является видом спорта, навыки которого могут быть использованы в Вооруженных силах, нами был поставлен вопрос о готовности респондентов (наличия убеждения) к службе в Российской армии. Опрос показал, что 67,7% респондентов высказывают готовность к службе в Вооруженных силах, 20% обучающихся ответили «нет» и 12,3% затруднились ответить или же обдумывают свое решение.

При изучении побудительных мотивов к изучению курса парашютного спорта 42,9% опрошенных заинтересовало общение в коллективе, 37,1% высказались о желании соревноваться, а 20% побудила возможность дополнительной активности.

Анализируя опыт подготовки спортсменов-парашютистов первоначального обучения (с

2003) в Южном федеральном университете автора исследования волновал вопрос возможности секционных занятий парашютным спортом как полноценной альтернативы курса физической культуры. Ранее и в настоящее время занятия парашютным спортом проводились исключительно в факультативной форме. На вопрос «Как Вы думаете, занятия парашютным спортом могут заменить занятия по физической культуре в университете?» 54,3% респондентов ответили утвердительно. «Скорее нет, чем да» ответили 25,7% опрошенных, и лишь 20% обучающихся считают, что занятия парашютным спортом не могут полностью заменить курс физической культуры.

С точки зрения учебно-методической организации секционной работы нас волновал вопрос «Что, на Ваш взгляд, необходимо усилить в программе обучения парашютистов?». Результаты представлены в табл. 2.

Выводы. Значение роли парашютного спорта в формировании системы ценностных ориентаций современных студентов весьма высоко. Интерес к занятиям парашютным спортом в большей степени проявляется в возрасте 18–20 лет, в период, когда молодой человек уже в состоянии сделать осознанный выбор.

В то же время опрос показал, что целеполагание абсолютного большинства молодых людей при выборе парашютного спорта для занятий основывается на лишь желании попробовать новые ощущения, а чуть более трети опрошенных преследует цель самоутвердиться и проверить свои волевые качества.

Большинство студентов, посещающих занятия секции парашютного спорта, считают, что данный спорт подходит для смелых и целеустремленных людей. Среди утверждений, которые наиболее правильно характеризуют парашютный спорт, почти треть относит его к спор-

Таблица 2

Что необходимо усилить в программе обучения парашютистов,
% от числа опрошенных

1	Всего достаточно	40
2	Необходимо увеличить количество занятий по наземной подготовке на тренажерах	25,8
3	Необходимо увеличить количество занятий, способствующих развитию силы, выносливости, способности переносить большие физические нагрузки	14,3
4	Необходимо увеличить количество занятий по укладке парашютных систем	8,6
5	Занятия по истории вооруженных сил и Великой Отечественной войны	5,8
6	Затрудняюсь ответить	5,5

ту для всех желающих. Одновременно в системе ценностных ориентаций установка на занятия парашютным спортом профессионально присуща лишь каждому десятому респонденту.

Главным мотивирующим фактором при выборе занятий парашютным спортом стали коммуникативные потребности молодых людей, превалирующие над желанием соревноваться. Несмотря на то, что парашютный спорт требует специальной подготовки, он обладает очевидными признаками массового спорта. Весомая доля опрошенных это подтвердила, высказавшись за необходимость увеличить количество занятий, способствующих развитию силы, выносливости, способности переносить большие физические нагрузки.

Согласно результатам исследования, занятия парашютным спортом в образовательной организации высшего образования, реализующей образовательные программы гражданского характера, имеют высокое значение в ориентации студентов на службу в Вооруженных силах, а также являются для этого мотивирующим фактором.

Относительно наполнения программы обучения парашютистов большинство обучающихся высказалось, что программа вполне соответствует потребностям и запросам студентов. Четверть респондентов предлагает увеличить количество занятий по наземной подготовке на тренажерах, а каждый седьмой высказался за увеличение количества занятий, способствующих развитию силы и выносливости.

Включение элементов парашютного спорта в цикл физической культуры основных образовательных программ высшего образования допустимо, и, вероятно, в образовательных организациях высшего образования такие программы способны стать вариацией учебной курса физической культуры. Чтобы подтвердить или опровергнуть данное утверждение, исследования будут продолжены и дальше. Основой для изучения станут результаты внедрения программы дополнительного профессионального образования по парашютному спорту, которая в настоящее время разрабатывается в Академии физической культуры и спорта ЮФУ.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондин В. И., Путилина Т. А., Арапу Н. Г. Повышение качества подготовки специалистов по физической культуре и спорту в контексте новых образовательных программ // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2012. – № 1. – С. 21–26.
2. Гайворонский В. Г. Результаты мониторинга общего состояния здоровья и условий формирования валеокультуры первокурсников // *Успехи современной науки*. – 2017. – Т. 1, № 1. – С. 16–18.
3. Гайворонский В. Г., Пономаренко В. А., Попов С. А. Основы парашютного спорта: учеб. пособие. – Ростов н/Д: ЮФУ, 2013.
4. Кириллова Т. Г., Колпакова Н. Ф., Федорчук С. Я. Оценка уровня физической подготовленности учащихся с разным профессиональным профилем // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка*. – 2014. – № 2. – С. 53–56.
5. Пушкарева И. Н., Тычкина К. А. Особенности подготовки начинающих парашютистов в аэроклубах Свердловской области // *Педагогическое образование в России*. – 2015. – № 12. – С. 260–265.
6. Исследование ценностных ориентаций у студентов академии физической культуры и спорта / Т. А. Степанова, А. В. Лысенко, О. А. Лушпаева, Т. В. Таютина, Е. А. Недоруба // *Современные проблемы науки и образования*. – 2015. – № 3. – URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19948> (дата обращения: 30.11.2017).

REFERENCES

1. Bondin V. I., Putilina T. A., Arapu N. G. Povyshenie kachestva podgotovki spetsialistov po fizicheskoy kulture i sportu v kontekste novykh obrazovatelnykh programm. *Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2012, No. 1, pp. 21–26.
2. Gayvoronskiy V. G. Rezultaty monitoringa obshchego sostoyaniya zdorovya i usloviy formirovaniya valeokultury pervokursnikov. *Uspekhi sovremennoy nauki*. 2017, Vol. 1, No. 1, pp. 16–18.
3. Gayvoronskiy V. G., Ponomarenko V. A., Popov S. A. *Osnovy parashyutnogo sporta: ucheb. posobie*. Rostov-on-Don: YuFU, 2013.

4. Kirillova T. G., Kolpakova N. F., Fedorchuk S. Ya. Otsenka urovnya fizicheskoy podgotovlenosti uchashchikhsya s raznym professionalnym profilem. *Fizicheskaya kultura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka*. 2014, No. 2, pp. 53–56.
5. Pushkareva I. N., Tychkina K. A. Osobennosti podgotovki nachinayushchikh parashyutistov v aeroklubakh Sverdlovskoy oblasti. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2015, No. 12, pp. 260–265.
6. Stepanova T. A., Lysenko A. V., Lushpaeva O. A., Tayutina T. V., Nedoruba E. A. Issledovanie tsennostnykh orientatsiy u studentov akademii fizicheskoy kultury i sporta. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015, No. 3. Available at: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19948> (accessed: 30.11.2017).

Гайворонский Владимир Геннадьевич, кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания Южного федерального университета

e-mail: vggayvoronskiy@sfedu.ru

Gaivoronskiy Vladimir G., PhD in Biology, associate professor, theoretical bases of physical culture Department, South Federal University

e-mail: vggayvoronskiy@sfedu.ru

УДК 378
ББК 74.58

КОММУНИКАТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Л. К. Веретенникова, Г. М. Выгонская

Аннотация. Статья посвящена вопросам формирования коммуникативных стратегий, что обусловлено процессом модернизации системы образования, изменением его содержания и структуры в педагогическом процессе. Проведено исследование уровней коммуникативных стратегий в педагогике. Данный аспект слабо разработан в теории и практике высшего профессионального образования. Авторами предложен подход к разработке системы заданий и упражнений для формирования коммуникативной стратегии и соответствующих компетенций обучающихся, что и обусловило актуальность данной работы.

Ключевые слова: коммуникативная стратегия, педагогическое взаимодействие, уровни развития коммуникативных стратегий, показатели уровней, алгоритм пошагового выполнения упражнений.

COMMUNICATIVE STRATEGIES IN PEDAGOGICAL INTERACTION WITHIN THE EDUCATIONAL PROCESS

L. K. Veretennikova, G. M. Vygonskaya

Abstract. The article deals with the issues of communicative strategies in the pedagogical process. The levels of development of communicative strategies of interactions in the pedagogical process are revealed. This aspect is poorly studied in the theory and practice of higher professional education. The authors suggest an approach to the development of a system of tasks and exercises for the formation of a communicative strategy and corresponding competencies of students which lead to the topicality of this work.

Keywords: communicative strategy, pedagogical interaction, levels of development of communicative strategies, level indicators, algorithm for doing exercises step-by-step.

Современные тенденции в образовании обусловлены изменениями, происходящими в информационной и технологической сферах, которые усилили необходимость обеспечения более высокого уровня профессиональных компетенций у студентов, что невозможно без совершенного знания как педагогики, так и методики начального общего образования (НОО).

В современном образовательном пространстве огромное внимание уделяется изучению данных дисциплин бакалаврами как средству профессионального взаимодействия в педагогической деятельности, в связи с чем процесс их подготовки на современном этапе предполагает овладение обучающимися коммуникативными стратегиями взаимодействия.

Тенденции развития образовательного процесса вынуждают менять подходы к образованию и обучению как в общеобразовательной, так и в высшей школе.

Современное общество требует сегодня не просто специалистов, хорошо владеющих педагогикой и методикой обучения, профессионально владеющих предметной областью знаний, но и способных к творчеству, состоявших учителей, готовых оперативно адаптироваться к постоянным технологическим и социальным изменениям, владеющих методами коммуникационного взаимодействия, направленными на решение постоянно усложняющихся педагогических задач.

Коммуникативные стратегии эффективного педагогического взаимодействия применительно к процессу подготовки студентов профиля «Педагогическое образование» понимаются как коммуникативные действия, необходимые в процессе общения, направленные на достижение поставленных целей в педагогической сфере.

Названный процесс направлен на формирование у обучающихся универсальных учебных действий, метапредметных умений, которые рассматриваются нами как способность обучающегося к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения и создания нового педагогического опыта, в том числе опыта инновационной деятельности.

В качестве условий, определяющих успешность овладения и применения коммуникативных стратегий в педагогической сфере, принимается необходимость освоения опыта сотрудничества, содействия, сотворчества с обучающимися, постепенное овладение логикой структурирования и подачи учебной информации различными способами, выстраивания эффективного профессионального взаимодействия со всеми его участниками.

Процесс обучения бакалавров коммуникативным стратегиям взаимодействия в педагогическом процессе строится нами как интегрированный процесс, направленный на формирование навыков профессионального общения с целью решения педагогических задач в сфере начального образования, определенных в ФГОС НОО и ФГОС ВД.

Коммуникативные стратегии взаимодействия в педагогическом процессе обеспечивают решение следующих задач:

- формирование коммуникативных, личностно-регулятивных, социальных и познавательных компетенций обучающихся;
- формирование способности использовать полученные знания, умения для эффективного разрешения возникающих в процессе взаимодействия ситуаций.

Уровни сформированности коммуникативных навыков взаимодействия (низкий, средний, высокий) в педагогическом процессе начальной школы определяется следующими критериями и показателями.

1. Коммуникативное взаимодействие, включающее в себя следующие показатели:

- а) владение коммуникативными умениями;
- б) владение способами осуществления рефлексии.

2. Владение специальными методами коммуникативного взаимодействия, включающего в себя следующие показатели:

- а) владение технологиями коммуникативного взаимодействия;
- б) владение социальным аспектом коммуникативных стратегий.

В таблице представлены упражнения, использованные в процессе формирования коммуникативных стратегий взаимодействия в педагогическом процессе.

Перспективы формирования коммуникативных стратегий обучающихся связаны с использованием имеющегося опыта в процессе методики преподавания различных дисциплин.

Приведем в качестве примера следующий вид упражнений на использование коммуникативных стратегий взаимодействия в практических педагогических ситуациях.

Опыт показал наличие значительных возможностей формирования коммуникативной деятельности у младших школьников на уроках окружающего мира, которые позволяют обучающимся научиться выявлять причинно-следственные связи, находить зависимости между природными объектами и явлениями, прогнозировать, рассуждать, участвовать в диалоге. Кроме того, на уроке должна учитываться зона действия как учителя и ученика, так и ученика и всего класса.

Таблица

Виды упражнений, направленных на формирование коммуникативных стратегий взаимодействия

Этапы овладения коммуникативными стратегиями	Виды упражнений
Начальный	Упражнения на осознание и дифференциацию коммуникативных стратегий взаимодействия
Репродуктивный	Упражнения на моделирование коммуникативных стратегий взаимодействия. Упражнения по осуществлению коммуникативного взаимодействия. Упражнения на подстановку коммуникативных стратегий взаимодействия
Содержательный	Упражнения на использование коммуникативных стратегий взаимодействия в реальных ситуациях. Упражнения на использование коммуникативных стратегий взаимодействия в реальных педагогических ситуациях
Рефлексивно-коррекционный	Упражнения на коррекцию способов использования коммуникативных стратегий взаимодействия

В качестве примера можно предложить описание использования метода кейсов в обучении бакалавров педагогики (3-й курс).

Кейс № 1

На уроке окружающего мира перед классом был поставлен вопрос: «Почему лиственные деревья и кустарники должны приспосабливаться к осенним изменениям в природе?»

Вначале класс молчал. Затем один ученик поднял руку и начал отвечать односложно, стараясь угадать ответ. Тогда учитель сказал ему, что его интересует не только правильность ответов ученика, но и то, как он будет рассуждать во время ответа, высказывая любые предположения.

Вопросы для обсуждения студентами:

1. Как вы думаете, прав был учитель или не прав?

2. Что положительного было в высказывании учителя?

3. Пока учитель вел диалог с одним учеником, выслушивал его умозаключения, что должен был делать в это время остальной класс?

4. Ваши предложения о том, как можно было эффективно организовать диалог между учениками, с одной стороны, между учеником и учителем – с другой?

5. Какие педагогические приемы и техники способствуют активизации коммуникативного взаимодействия, общения между участниками педагогического процесса?

Кейс № 2

Учитель ставит перед учениками вопрос: «Давайте обсудим вместе, почему песец живет в тундре, а верблюд живет в пустыне?»

Варианты ответов:

Ира. Они жили там всегда.

Коля. Так придумала природа.

Олег. Давайте проверим по учебнику.

Оля. Лучше давайте посмотрим в Интернете.

Петя. Вот я не пойму, тот и другой в шубах, а живут в разных условиях.

Задание студентам:

1. Оценить каждый ответ.

2. Выбрать правильный ответ.

3. Дать педагогическое обоснование своему выбору.

Кейс № 3

Учитель с учащимися отрабатывает умения осуществлять регулятивные действия (умения прогнозировать); формирует коммуникативные стратегии.

Посмотрите на интерактивную доску. Здесь вы можете прочитать отрывок из стихотворения А. С. Пушкина и приведенные пословицы.

Старайся наблюдать различные приметы.

Пастух и земледел в младенческие леты,

Взглянув на небеса, на западную тень,

Умеют уж предречь и ветер, и ясный день,

И майские дожди, младых полей ограду,

И мразов ранний хлад, опасный винограду.

А. С. Пушкин

- Если начало мая теплое – в конце будут холода (и наоборот).

- Из березы течет много сока – к дождливому лету.

- Гром в сентябре – к долгому теплу.

- Коли спорить, так уж смело.

Задание студентам: выбрать актуальные педагогические методы и техники работы с классом.

1. Предложить учащимся отметить пословицу, которая подчеркивает главную мысль стихотворения.
2. Предложить учащимся решить, чему их учит данное стихотворение и пословица.
3. Учитель читает, ученики слушают.
4. Ученики читают про себя, друг другу.
5. Ваши варианты работы с классом.
6. Обсуждение предложенных вариантов, дискуссия.

Кейс № 4

Учитель предлагает учащимся обсудить актуальную проблемную ситуацию.

Представьте, что вы дома одни. Вдруг раздался звонок в дверь. В глазок вы видите маленькую незнакомую девочку. Ваши действия.

Варианты ответов:

Оля. Открою дверь.

Петя. Спрошу через дверь, что нужно.

Коля. Спрячусь в ванной.

Нина. Скажу: «Подожди, я сейчас позову маму».

Задание студентам:

1. Оценить каждый ответ.
2. Выбрать правильный ответ.
3. Дать педагогическое обоснование своему выбору.
4. Обсудить в чем заключается опасность данной ситуации с учениками.

Кейс № 5

Учитель предлагает обсудить с учащимися следующую проблемную ситуацию.

Жаркий летний день. Маленький котенок сидит около подъезда и жалобно мяукает. Вы идете мимо с сумкой, в которой лежит колбаса. Как вы решите поступить?

- Пройти молча мимо.
- Посочувствовать в душе котенку.
- Дать колбасы.
- Другие действия.

Задание студентам:

1. Обсудить выбор учащихся.
2. Повторить правила поведения с уличными животными.
3. Поговорить о милосердии.

Варианты заданий на развитие коммуникативных умений у обучающихся:

- Сделайте краткие сообщения (о себе, о своем родном городе, о любимой книге, о запомнившейся экскурсии, о походе в музей, о своих питомцах, об их повадках, о режиме дня, о любимых играх и занятиях).

- Выразите свое отношение к увиденному, прочитанному: понравилось, чем понравилось, не понравилось, чем не понравилось, что уже было известно, что узнали нового, что было неожиданным.

- Опишите своих друзей, манеру одеваться, разговаривать и общаться, особенности поведения, темперамент, интересы, предпочтения в еде, хобби и увлечения.

- Нарисуйте поздравительную открытку другу, маме, ветерану, составьте текст поздравления и продумайте способ вручения данной открытки.

Выполнение этих и аналогичных заданий требует четко прописанного алгоритма учебных действий обучающихся, в том числе по овладению коммуникативными умениями и элементами соответствующих стратегий.

Данный алгоритм включал семь шагов: целеполагание, отбор содержания, выбор средств и приемов, контроль, самоконтроль и рефлексия. Необычно то, что, руководствуясь данным алгоритмом, обучающиеся успешно выполняли задания самого разного характера и направленности.

Следует отметить, что качество выполнения заданий с использованием алгоритмов определялось следующими дидактическими принципами: интерактивность, обратная связь, автономность, творчество, дифференцированность и др.

Разработанная система заданий и упражнений в контексте коммуникативной стратегии включает: выполнение действий по аналогии, упражнения на выбор, репродуктивные упражнения, творческие упражнения, упражнения репродуктивно-творческого характера.

Важно отметить, что разработка научно обоснованной и проверенной опытным путем технологии формирования коммуникативных стратегий обучающихся показала необходимость продолжения работы со студентами в учебном процессе по овладению соответству-

ющими профессиональными компетенциями, в том числе на основе новых информационно-коммуникационных технологий.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Веретенникова Л. К. Подготовка будущих педагогов к развитию творческого потенциала обучающихся: моногр. – М.: МПГУ, 2017. – 185 с.
2. Веретенникова Л. К., Блинова Л. Г. Традиции и инновации в проектировании внеурочной деятельности // Гносеологические основы образования: сб. науч. тр. – Елец: Елецкий гос. ун-т, 2017. – С. 21–23.
3. Веретенникова Л. К. Научные основы развития творческого потенциала современного школьника // Педагогика начального образования: традиции и инновации / под ред. Е. Н. Землянской. – М., 2017. – С. 225–228.
4. Веретенникова Л. К. Формирование коммуникативно-творческих компетенций младших школьников на основе индивидуальных образовательных стратегий // Школа будущего. – 2015. – № 2. – С. 50–54.
5. Веретенникова Л. К., Выгонская Г. М., Остапенко М. Ю. Когнитивистика и российская школа в условиях инновационной инфосреды // Наука и школа. – 2016. – № 4. – С. 93–100.
6. Веретенникова Л. К., Выгонская Г. М., Остапенко М. Ю. Компетентностный и деятельный подход в подготовке специалистов в образовательной сфере для начальной школы // Молодой ученый. – 2016. – № 7. – С. 50–53.
7. Веретенникова Л. К., Выгонская Г. М. Реализация индивидуального подхода в обучении студентов педагогических специальностей // Школа будущего. – 2016. – № 4. – С. 55–59.
8. Веретенникова Л. К., Выгонская Г. М. Особенности индивидуализации обучения студентов в педагогическом вузе // Гносеологические основы образования: междунар. сб. науч. тр., посвящ. проф. С. П. Баранову. – Елец: Елецкий гос. ун-т, 2016. – С. 175–179.
9. Веретенникова Л. К., Выгонская Г. М., Остапенко М. Ю. Стратегия развития творческого потенциала современного школьника // Материалы 1-й международной научно-практической конференции “Science and education – 2014”, «Педагогические науки».

– Т. 6. – Белгород: Science and Education LTD, 2014.

10. Веретенникова Л. К., Выгонская Г. М., Остапенко М. Ю. Педагогическая инноватика и проектно-деятельностная кооперация // Гносеологические основы образования: междунар. сб. науч. тр., посвящ. проф. С. П. Баранову. – Елец: Елецкий гос. ун-т, 2015. – С. 399–402.

REFERENCES

1. Veretennikova L. K. *Podgotovka budushchikh pedagogov k razvitiyu tvorcheskogo potentsiala obuchayushchikhsya: monogr.* Moscow: MPGU, 2017. 185 p.
2. Veretennikova L. K., Blinova L. G. Traditsii i innovatsii v proektirovanii vneurochnoy deyatel'nosti. In: *Gnoseologicheskie osnovy obrazovaniya: sb. nauch. tr.* Elets: Eletskiy gos. un-t, 2017. Pp. 21–23.
3. Veretennikova L. K. Nauchnye osnovy razvitiya tvorcheskogo potentsiala sovremennogo shkol'nika. In: Zemlyanskaya E. N. (ed.) *Pedagogika nachalnogo obrazovaniya: traditsii i innovatsii.* Moscow, 2017. Pp. 225–228.
4. Veretennikova L. K. Formirovanie kommunikativno-tvorcheskikh kompetentsiy mladshikh shkol'nikov na osnove individualnykh obrazovatel'nykh strategiy. *Shkola budushchego.* 2015, No. 2, pp. 50–54.
5. Veretennikova L. K., Vygonskaya G. M., Ostapenko M. Yu. Kognitivistika i rossiyskaya shkola v usloviyakh innovatsionnoy infosredy. *Nauka i shkola.* 2016, No. 4, pp. 93–100.
6. Veretennikova L. K., Vygonskaya G. M., Ostapenko M. Yu. Kompetentnostnyy i deyatel'nyy podkhod v podgotovke spetsialistov v obrazovatel'noy sfere dlya nachalnoy shkoly. *Molodoy uchenyy.* 2016, No. 7, pp. 50–53.
7. Veretennikova L. K., Vygonskaya G. M. Realizatsiya individualnogo podkhoda v obuchenii studentov pedagogicheskikh spetsialnostey. *Shkola budushchego.* 2016, No. 4, pp. 55–59.
8. Veretennikova L. K., Vygonskaya G. M. Osobennosti individualizatsii obucheniya studentov v pedagogicheskom vuze. In: *Gnoseologicheskie osnovy obrazovaniya. International coll. of Scientific works.* Elets: Eletskiy gos. un-t, 2016. Pp. 175–179.

9. Veretennikova L. K., Vygonskaya G. M., Ostapenko M. Yu. Strategiya razvitiya tvorcheskogo potentsiala sovremennogo shkolnika. *Proceedings of the I International scientific-practical conference "Science and education – 2014", "Pedagogicheskie nauki"*. Vol. 6. Belgorod: Science and Education LTD, 2014.
10. Veretennikova L. K., Vygonskaya G. M., Ostapenko M. Yu. Pedagogicheskaya innovatika i proektno-deyatelnostnaya kooperatsiya. In: *Gnoseologicheskie osnovy obrazovaniya. International coll. scientific works*. Elets: Eletskiy gos. un-t, 2015. Pp. 399–402.

Веретенникова Людмила Кузьминична, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и практики начального образования Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: vveret@rambler.ru

Veretennikova Ludmila K., ScD in Education, Professor, Theory and practice of Primary Education Pedagogy Department, Moscow Pedagogical State University
e-mail: vveret@rambler.ru

Выгонская Галина Михайловна, старший преподаватель кафедры исследовательской и творческой деятельности в начальной школе Института детства Московского педагогического государственного университета
e-mail: ostapenkomikhail@mail.ru

Vygonskaya Galina M., Senior Lecturer, Research and creative activity Department, Institute of childhood, Moscow Pedagogical State University
e-mail: ostapenkomikhail@mail.ru

УДК 372.893
ББК 74.266.31

ПРЕЗЕНТАЦИЯ ПРОЕКТА ПО ИСТОРИИ КАК ФОРМА ДИАГНОСТИКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Т. С. Орлова, А. В. Половникова, А. А. Сорокин

Аннотация. В статье рассматривается проблема достижения образовательных результатов в контексте современного образовательного пространства, характеризуемого как совокупность всех объектов и процессов, приводящих к приращению индивидуальной культуры обучающегося, его развитию, освоению системы ценностей и правил поведения, в частности, в области проектной деятельности. На примере проекта по истории Москвы авторы рассматривают вопросы диагностики образовательных результатов на завершающем этапе проектной деятельности – этапе презентации. При этом авторы отмечают, что результаты оценивания проекта рассматриваются как инструмент организации рефлексии обучающихся, инструмент оценки освоения ими содержания учебных курсов, а также различных видов познавательной и практической деятельности. Авторы акцентируют внимание на том, чтобы обучающиеся принимали обязательное участие в создании перечня критериев, по которым будут оцениваться результаты их деятельности. Отмечается, что определение перечня критериев оценивания является сущностным, фактически определяющим этапом проектной деятельности обучающихся, без которого дальнейшее проектирование может стать бессмысленным для школьника формализованным процессом. Особый акцент в статье делается на современном понимании образовательных результатов как требовании Федеральных государственных образовательных стандартов общего образования.

Ключевые слова: проектная деятельность, образовательный результат, критерии оценивания.

PRESENTATION OF THE HISTORY PROJECTS AS A FORM OF DIAGNOSTICS OF STUDENTS' EDUCATIONAL OUTCOMES

T. S. Orlova, A. V. Polovnikova, A. A. Sorokin

Abstract. The article deals with the problem of achieving educational outcome in the context of the modern educational space, characterized as the set of all objects and processes leading to the increasing of the learner's individual culture, his development, the development of the values system and rules of behavior, in particular, in the field of project activities. On the example of the project on the history of Moscow, the authors consider the diagnosis of educational outcomes at the stage of presentation – the final stage of the project activity. At the same time, the authors note that the results of the project evaluation are considered as a tool for organizing the students' reflection, a tool for assessing the content development of training courses, as well as various types of cognitive and practical activities. The authors emphasize that the students were obliged to create a list of criteria according to which the results of their activities will be evaluated. It is noted that the asses of the list of evaluation criteria is an essential, actually determining stage of the project activity of students, without which further design can become a meaningless and formalized process. A special emphasis in the article is made on the modern understanding of educational outcomes as a requirement of the Federal state educational standards of general education.

Keywords: project activity, educational outcomes, evaluation criteria.

Образовательное пространство уже достаточно традиционно понимается как пространство совместной жизнедеятельности, в котором разворачивается образование обучающегося. Это пространство видит-

ся многомерным, обеспечивающим «разнообразные варианты выбора оптимальной траектории развития и взросления личности соответственно индивидуальным особенностям ее физического, соматического, психического, психо-

логического, духовно-нравственного и социального здоровья» [1, с. 25–26]. Иными словами, образовательное пространство охватывает все объекты и процессы, которые приводят к приращению индивидуальной культуры обучающегося, его развитию, освоению системы ценностей и правил поведения, в частности, в области проектной деятельности [2; 3].

Крайне важно сегодня не просто видеть потенциал создаваемого образовательного пространства, но и четко соотносить его с достижением определенных образовательных результатов. «Не знание само по себе, а понимание, когнитивное присвоение системы знаний, сочетающееся в совокупности с умениями и ценностными установками, возникающими опосредованно в результате формирования знаний и умений» [4, с. 51].

Существующее на практике школьное образовательное пространство, как правило, представляет собой сочетание разных образовательных пространств и выстраивается из их элементов [5]. В зависимости от целей и задач обучения и воспитания, а также других условий расставляются приоритеты, предпочтения и допущения. Если говорить о выделении особого проектного образовательного пространства, то оно направлено на формирование основ проектной культуры и учебного сотрудничества (в наибольшей степени это проявляется при выполнении групповых проектов), поэтому является развивающим и решает задачи воспитания и социализации обучающихся.

Изучение родного города – перед нами тот сегмент образовательного пространства, который со второй половины прошлого века стал активно использоваться в образовательном процессе. При этом педагогический потенциал этого сегмента образовательного пространства нельзя считать исчерпанным и сегодня. Появление новых форм организации образовательного процесса каждый раз предлагает посмотреть на «малую историю» под новым углом зрения. Изучение Москвы – как в формате регионального компонента содержания образования (речь идет о содержании, развивающем основное содержание образования), так и собственно Москововедения (как особого самостоятельного предмета изучения) – яркая демонстрация педагогического поиска, который идет не первое де-

сятилетие. Внедрение же Федеральных государственных образовательных стандартов, сориентированных на реализацию системно-деятельностного подхода с проектной деятельностью, как обязательного элемента при реализации образовательных программ общего образования дало основания увидеть новые грани изучения столичного мегаполиса.

Учащиеся подготовили проект по истории родного города? Что позволяет диагностировать результат работы обучающихся? Какие позиции могут быть заявлены как критерии оценки при проектировании по истории, учитывая особое содержание данной содержательной области? Какие выводы может сделать учитель? Как выявить дальнейшие «точки роста»?

Обозначим основные позиции и представим алгоритм их оценки на конкретном примере. Представлен проект – групповая работа учеников 8-го класса по Москововедению (сделаем акцент именно на этом подходе к изучению родного края: то есть речь идет о рассмотрении мегаполиса как особого предмета изучения).

Итак, перед обучающимися была поставлена задача: на основании анализа, сопоставления информации, содержащейся на исторических картах Москвы, воссоздать историю местности, на которой располагается здание школы. В ходе работы обучающиеся вышли на расширение круга привлекаемых исторических источников. В их перечень вошли: художественная литература, в которой встречается описание местности, воспоминания жителей (в том числе интервьюирование старожилов района), фотоматериалы, проектная документация школы, кинохроника, адресные книги и проч. Результатом реализации проекта стало создание объемных макетов, отражающих различные этапы истории местности. Кульминацией деятельности обучающихся стала презентация выставки, проведение экскурсий силами учащихся. Но чтобы работа сложилась, пришлось пройти достаточно долгий и серьезный путь проектной исследовательской деятельности [6; 7].

Проектная деятельность начинается не только с выявления проблемы, постановки цели и задач, но и с определения критериев оценивания работы над проектом в целом, а также критериев оценивания индивидуально-го участия каждого ученика. «Что будет крите-

риями оценивания?» – на этот вопрос ученики должны ответить вместе со своим наставником. Основным форматом инструмента критериального оценивания в последнее время становятся оценочные листы (матрицы), где по вертикали расположены фамилии обучающихся, а по горизонтали – критерии оценивания. Такой тип матричного сбора данных позволяет делать выборки по различным параметрам – по группе обучающихся, по отдельному обучающемуся, по отдельному критерию оценивания.

При разработке критериев проекта, о котором идет речь, были выявлены следующие критерии:

1. Актуальность заявленной темы и ее проблематизация (до 5 баллов).
2. Целеполагание и определение задач (до 5 баллов).
3. Прикладная составляющая проекта (до 10 баллов).
4. Презентативность проекта: логичность и полнота изложения, адекватность видеоряда и произносимый текст (до 10 баллов).
5. Планирование и описание механизма реализации проекта (до 10 баллов).
6. Самостоятельность выполнения проекта (коэффициент от 0,1 до 1).

При этом «вес» критериев в баллах и процедура оценивания также согласовывалась при участии самих участников проектной деятельности.

Итак, первым критерием стала актуальность темы. При этом на тему актуальности обучающимся было предложено продумать и актуальность/востребованность формата презентации. Через знакомство с историей района, в котором располагается школа, учащиеся получили возможность более емко и фактурно изучить историю города и страны в целом. Учащиеся констатировали, что им было интересно представить, как выглядел столь знакомый им район города в исторической ретроспективе, рассматривая таким образом потенциальное выполнение проектной работы как востребованный и актуальный материал. Самостоятельное формулирование актуальности темы заявленного проекта позволило оценить работу в 5 баллов из 5 возможных.

Второй критерий – целеполагание и определение задач – должен «держаться в фокусе»

как в начале работы над проектом, так и в ходе его презентации. Учащиеся должны понимать и, соответственно, представить целевой аудитории, какие задачи реализуются/реализованы и насколько близко и полноценно они подошли к их реализации. Целью данного проекта стало изучение истории района расположения школы, результат которого должен быть представлен в визуально понятном, наглядном виде. Задача, как ее поняли учащиеся, заключалась в том, что надо было проследить изменения, которые переживает конкретный район города, в разные исторические периоды, связав эти изменения с периодами в истории страны. Так как цели и задачи сформулированы четко и понятно как для самих участников проекта, так и для целевой аудитории, оценка проекта составила 5 из 5 баллов.

Прикладная составляющая проекта среди многих иных составляющих критерия выходила на широту спектра применяемых исторических источников. Продуктом проекта стали объемные макеты, представляющие район расположения школы в разные исторические периоды (XII–XV вв., XVI–XVII вв., XVIII–XIX вв., вторая половина XX в.). Макеты были представлены на выставке, по которой ученики 8-го класса готовили и проводили экскурсии для учащихся школы. В ходе самооценки учащиеся по этому показателю выставили себе 9 баллов из 10, аргументируя это тем, что не смогли привлечь некоторые архивные источники, что, по их мнению, не позволило в полной мере проработать макеты.

Еще один критерий был связан с презентативностью проекта. Логика и непротиворечивость в повествовании, его связность – часть позиций по этому критерию сформулированы самими обучающимися. Проект реализован на 8 из 10 баллов. Не всегда в ходе презентации проекта удавалось соблюдать логические связи при переходе между макетами [8]. Группы учеников, которые работали над разными макетами, не всегда достаточно свободно ориентировались в тех частях проекта, которые выполняли другие группы.

Важным элементом при оценивании стал критерий, связанный с планированием и фиксацией описания механизма реализации проекта. После того, как были поставлены задачи, учащиеся должны составить тайм-план исходя

из количества учебных недель, определить этапы выполнения проекта, распределить время на выполнение каждого этапа, а также роли и индивидуальные задачи каждого из участников проекта. Оценивание этого критерия предусматривает также анализ причин нарушения графика работ по проекту. Проект, в том числе на основе самооценки обучающихся, реализован на 8 из 10 баллов. Так, например, не всегда удавалось соблюдать тайм-план. Это объяснялось в том числе и тем, что не все исторические источники оказались понятны для учащихся 8-го класса, поэтому их изучение потребовало дополнительного времени, что и привело к нарушению графика работ. Вместе с тем проект был реализован и представлен вовремя.

Критерий самостоятельности выполнения проекта оценивает, насколько участникам групповой работы удалась самоорганизация, выделение руководителей из состава учеников. Этот критерий имеет принципиально другой механизм оценивания. Суммированные баллы по критериям, представленным выше, умножаются на коэффициент, который фиксирует учитель. Коэффициент может составлять от 0,1 (работа выполнена несамостоятельно) до 1 (работа выполнена самостоятельно и слаженно – если речь идет о работе группы).

Безусловно, в каждой образовательной организации, исходя из существующих в ней институциональных рамок и традиций проектной деятельности, устанавливаются ключевые параметры и критерии оценивания, среди которых такие, как внешние проявления, по которым фиксируется тот или иной уровень достижения каждого из образовательных результатов; условия проведения наблюдений и заполнения матрицы по сбору данных; условия сбора данных и их обработки. Работа учителя-предметника должна согласовываться с общим образовательным пространством образовательной организации. Но залогом успешности осуществления проектной деятельности по истории в школе станет та логика нацеленности на достижение образовательных результатов, которую должен как лейтмотив задать учитель, сделав представленную логику понятной и прозрачной для учеников.

Обратим внимание, что не только формирование указанных умений, навыков и способно-

стей происходит у обучающихся в деятельности, событийном формате, но и их оценка должна проводиться в таком же формате [9]. На старте организации образовательного пространства для осуществления проектной деятельности учитель проектирует образовательные процессы (в качестве которых выступают процессы подготовки и защиты проекта) и продумывает инструмент оценки сформированности образовательных результатов, применяемый к действиям обучающихся, принимаемым ими решениям и способам выполнения поставленных перед ними задач. При этом результаты оценивания становятся, в свою очередь, инструментом организации рефлексии обучающихся, инструментом оценки освоения ими содержания учебных курсов, а также различных видов познавательной и практической деятельности. Крайне важно, чтобы обучающиеся сами участвовали в создании перечня критериев, по которым будут оцениваться результаты их деятельности. Определение перечня критериев оценивания – существенный, фактически определяющий этап проектной деятельности учащихся, без которого дальнейшее проектирование может стать «пустым» для ученика, формализованным процессом. Полный «цикл» продуктивного выхода проекта должен представлять собой не только непосредственное создание продукта, но и исследование его адекватности и эффективности. Таким образом, организация проектной деятельности и процедура ее оценивания позволяют диагностировать достаточно широкий спектр образовательных результатов и становятся реальным инструментом измерения заявленных образовательных результатов.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Степанов В. М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: дис. ... канд. пед. наук. – Иркутск, 1999. – 190 с.
2. Дрейвс В. А., Коутс Дж. Педагогика 21-го века: [пер. с англ.] – М.: [б.и.], 2011. – 206 с.
3. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления: [пер. с англ.]. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
4. Социально-гуманитарное образование в современном образовательном пространстве: реалии и тенденции: моногр. / В. В. Рябов,

- А. А. Сорокин, В. В. Шаповал [и др.]; науч. ред. И. М. Реморенко, В. В. Рябов. – М.: Книгодел, 2018. – 184 с.
5. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования / под ред. Е. Д. Божович. – М.: ПЕРСЭ, 2005. – 400 с.
6. Поливанова К. Н. Проектная деятельность школьников. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.
7. Ступницкая М. А. Что такое учебный проект? – М.: Первое сентября, 2010. – 44 с.
8. Островский С. Л., Усенков Д. Ю. Как сделать презентацию к уроку? – М.: Первое сентября, 2012. – 30 с.
9. Сорокин А. А., Половникова А. В., Саплина Е. В. Обновление содержания основного общего образования: История // Обновление содержания основного общего образования: История. Обществознание. – М.: Авторский клуб, 2017. – С. 7–16.
2. Draves W. A., Coates J. *Pedagogika 21 veka*. Moscow: [w.p.], 2011. 206 p. (in Russian)
3. Dewey J. *Psikhologiya i pedagogika myshleniya*. Moscow: Sovershenstvo, 1997. 208 p. (in Russian)
4. Ryabov V. V., Sorokin A. A., Shapoval V. V. (et al.) *Sotsialno-gumanitarnoe obrazovanie v sovremennom obrazovatelnom prostranstve: realii i tendentsii: monogr.* Moscow: Knigodel, 2018. 184 p.
5. Bozhovich E. D. (ed.) *Razvitie subyekta obrazovaniya: problemy, podkhody, metody issledovaniya*. Moscow: PERSE, 2005. 400 p.
6. Polivanova K. N. *Proektnaya deyatel'nost' shkol'nikov*. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 192 p.
7. Stupnitskaya M. A. *Chto takoe uchebnyy projekt?* Moscow: Pervoe sentyabrya, 2010. 44 p.
8. Ostrovskiy S. L., Usenkov D. Yu. *Kak sdelat prezentatsiyu k uroku?* Moscow: Pervoe sentyabrya, 2012. – 30 s.
9. Sorokin A. A., Polovnikova A. V., Saplina E. V. *Obnovlenie soderzhaniya osnovnogo obshchego obrazovaniya: Istoriya*. In: *Obnovlenie soderzhaniya osnovnogo obshchego obrazovaniya: Istoriya. Obshchestvoznaniye*. Moscow: Avtorskiy klub, 2017. Pp. 7–16.

REFERENCES

Орлова Татьяна Сергеевна, аспирант кафедры методики преподавания истории, обществознания и права Института гуманитарных наук и управления Московского городского педагогического университета
e-mail: orlovatany@mail.ru

Orlova Tatiana S., Post-graduate student, Methods of Teaching History, Social Studies and Law Department, Institute of Humanities and Management, Moscow City University
e-mail: orlovatany@mail.ru

Половникова Анастасия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методики преподавания истории, обществознания и права Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета
e-mail: PolovnikovaAV@mgpu.ru

Polovnikova Anastasia V., PhD in Education, Associate Professor, Methods of Teaching History, Social Studies and Law Department, Institute of Humanities and Management, Moscow City University
e-mail: PolovnikovaAV@mgpu.ru

Сорокин Андрей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой методики преподавания истории, обществознания и права Института гуманитарных наук Московского городского педагогического университета
e-mail: SorokinAA@mgpu.ru

Sorokin Andrei A., PhD in Education, Associate Professor, Chairperson, Methods of Teaching History, Social Studies and Law Department, Institute of Humanities and Management, Moscow City University
e-mail: SorokinAA@mgpu.ru

УДК 373.1
ББК 74.204

ЗДОРОВЬЕФОРМИРУЮЩАЯ И ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩАЯ СРЕДА КАК КОМПОНЕНТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

В. Е. Цибульникова

Аннотация. В статье в контексте идей С. Т. Шацкого о педагогизации среды рассматриваются потенциальные возможности различных видов образовательных сред для формирования полноценной образовательной среды общеобразовательной организации. Здоровьеформирующая и здоровьесберегающая образовательная среда школы охарактеризована с позиции интеграции и взаимодействия с различными микросредами школы. В статье делается вывод о том, что образовательная среда является одним из основных ресурсов управления индивидуальной траекторией развития личности школьников. По мере взросления личности внутренняя среда становится доминирующей в системе взаимодействия человека с внешней средой, и задачей здоровьесформирующей и здоровьесберегающей образовательной среды становится ее вращение во внутреннюю среду ребенка с тем, чтобы при окончании школы и уходе из данной образовательной среды он испытывал на себе ее пролонгированное ценностно-мотивационное здоровьесозидательное влияние.

Ключевые слова: педагогизация среды, здоровьесформирующая и здоровьесберегающая образовательная среда, культуросообразная, билингвальная, этносоциальная, инновационная, акмеологическая, рефлексивная, адаптивная, безопасная, благоприятная, комфортная образовательные среды, киберсреда.

HEALTH-FORMING AND HEALTH-SAVING ENVIRONMENT AS A COMPONENT OF THE SCHOOL EDUCATIONAL SPACE

V. E. Tsibulnikova

Abstract. The article considers the possibilities of different types of educational environments for the formation of the full-fledged educational environment of academic institutions. The educational environment which is forming and preserving health is characterized from the position of integration and interaction with various microenvironments of school. The article concludes that the educational environment is one of the main resources for managing the individual trajectory of the development of the personality of schoolchildren. As the person grows up, the internal environment becomes dominant in the system of human interaction with the external environment, and the task of the health-forming and health-saving educational environment becomes its ingrowth into the child's inner environment so that at the end of the school and leaving this educational environment he experiences the prolonged value -motivational health and educational influence.

Keywords: environment oriented pedagogics, educational environment which is forming and preserving health, cultural, bilingual, social ethnic, innovative, reflexive, adaptive, safe, favorable, comfortable educational environments, cyber-environment.

В условиях нарастающей интенсификации педагогического труда и требований к учителю по формированию здорового поведения школьников приоритетным становится обеспечение условий для сбережения здоровья участников образовательного процесса посредством реализации принципов педагогики здоро-

вья и создания здоровьесформирующей, здоровьесберегающей образовательной среды школы.

Педагогика здоровья как отрасль педагогики исследует воздействие образовательной среды и педагогического процесса на здоровье личности, разрабатывает систему мероприятий через здоровьесбережение и здоровьесозидательное

ющую (ценностно направленную, сознательно создающую, гуманно порождающую, социально ориентированную) деятельность участников образовательного процесса: по **здоровьеформированию** (формированию здоровья); по **здоровьесбережению** (сохранению здоровья на заданном уровне); по **укреплению здоровья** (совершенствованию здоровья) [1, с. 35].

Изучение воздействия образовательной среды на процесс сбережения здоровья участников образовательного процесса вызывает обоснованный научный интерес. Среда рассматривается как единый и неделимый фактор внутреннего и внешнего психосоциального и социокультурного развития личности, таким образом, человек выступает одновременно и в качестве объекта, и в роли субъекта личностного развития. Структура основной образовательной программы начального общего, основного общего и среднего общего образования включает Программу формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, а одним из условий реализации основной образовательной программы является наличие образовательной среды как гаранта охраны физического, психического и социального здоровья обучающихся.

В детском и подростковом возрасте доминирующую роль в развитии личности играет **окружающая среда**, способствующая освоению культурного опыта, второстепенную – **внешняя среда**, создающая систему условий для обогащения внутренней среды человека либо для ее обеднения. **Внутренняя среда** становится доминирующей в системе взаимодействия человека с внешней средой по мере взросления. Л. С. Выготский определил возможность согласования **наследственности и среды** в единый источник психического развития личности через интериоризацию как механизм преобразования структуры внешнего социокультурного опыта во внутреннюю структуру опыта взрослеющего человека. Л. С. Выготский подчеркивал, что «...влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди других прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде» [2].

Основоположителем педагогики среды как отрасли педагогической науки, изучающей процесс социализации личности в общественной среде, влияние окружающей социокультурной

среды на школьный коллектив и преобразование среды посредством общественно полезной деятельности, был Станислав Теофилович Шацкий, он подчеркивал, что именно среда существенно влияет на процесс и результат воспитательного воздействия на ребенка, а целесообразно организованная воспитательная среда школы выступает опережающим фактором воспитания детей [3]. С позиции В. А. Ясвина, **образовательная среда** представляет собой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [4]. С точки зрения Е. В. Бондаревской, **образовательная среда** включает все компоненты окружающего мира, в котором находится и развивается обучающийся (природа, материальные и духовные условия жизни, ценности культуры, события семейной и общественной жизни) [5].

Какие же виды сред актуальны для современного общего образования?

В первую очередь – **культуросообразная образовательная среда** как необходимый ответ на вызов современного общества школе воспитать культурных, образованных людей. Культуросообразность общего образования подразумевает, прежде всего, соответствие содержания образования современному уровню культурного развития, нравственным традициям и принципам, ценностям российского общества и мировой культуры. Культуросообразная среда, выполняющая функции социализации и социально-психологической адаптации личности, а также социальной защиты детей, становится благоприятным условием воспитания у них высокого уровня социальной и гражданской ответственности, самосознания, самоуважения, чувства собственного достоинства, самостоятельности и дисциплинированности, способности ориентироваться в мире духовных ценностей [6].

Принцип культуросообразности предписывает обучение, воспитание и развитие личности ребенка в контексте внутренней, общечеловеческой и национальной культуры, и центральной осью проходит задача общеобразовательной организации по созданию системы условий, обогащающих внутреннюю культуру человека и обеспечивающих осознанное отчуждение неконструктивных образцов взаимо-

действия личности с самим собой, а также с окружающим миром [7]. Данный принцип был обоснован Ф. А. Дистервегом, в 1913 г. в труде «Руководство для немецких учителей» он определил принципы воспитания, среди которых выделил принцип культуросообразности как особой организации учебного процесса с учетом внутренней, внешней и общественной культуры [8].

Наряду с этим в настоящее время актуализируется явление билингвального общего образования, строящегося на основе принципа бинарности культуры (родной и иноязычной), а также взаимосвязанного и равнозначного овладения обучающимися родным и иностранным языками, результатом чего становится их развитие как двуязычной и бикультурной личности. Социокультурное билингвистическое развитие личности обеспечивается **билингвальной образовательной средой** как системой психолого-педагогических условий, дающих возможность для раскрытия способностей и личностных особенностей через освоение образцов и ценностей мировой культуры средствами родного и иностранного языков [9].

В условиях многонационального и поликультурного социума, характерного для населения Российской Федерации, встает вопрос детерминации **этносоциальной образовательной среды** общеобразовательной организации, обусловленной генетическими, биологическими, природно-географическими, социально-экономическими, национально-демографическими и культурно-этническими факторами. С позиции В. А. Долгунова, именно формирование этносоциальной образовательной среды как организационно-педагогического условия развития обучающихся обеспечивает активную познавательную и творческую деятельность школьников [10].

В условиях модернизации общего образования актуальным становится формирование **инновационной образовательной среды** школы как открытой педагогической системы, инновационность которой обеспечивается, в первую очередь, переходом общеобразовательной организации из режима функционирования на уровень развития, во вторую очередь, управленческими, организационно-педагогическими и психолого-педагогическими условиями, инно-

вационной деятельностью, а также информационными ресурсами и инновационными образовательными технологиями. Данная среда способствует развитию как растущей личности, так и профессионально-личностному развитию членов педагогического коллектива, поскольку строится на инновационных идеях, пронизывающих весь образовательный процесс.

Использование в общем образовании информационно-коммуникационных технологий, раннее внедрение в жизнедеятельность и в учебную деятельность школьников компьютеров и мобильных устройств ставит вопрос о проектировании **образовательной киберсреды** в общеобразовательной организации. В школьной образовательной киберсреде происходит киберсоциализация как процесс качественных изменений структуры самосознания личности и ее мотивационно-потребностной сферы, который осуществляется под влиянием и в результате использования участниками образовательного процесса современных информационно-коммуникационных технологий посредством усвоения культуры в учебной деятельности [11]. Развивающая образовательная киберсреда школы как целостная педагогическая система включает следующие компоненты: психолого-педагогические условия, способствующие саморазвитию обучающихся и педагогов и формирующие у них установки на развитие творческого потенциала; инновационные образовательные технологии; информационные образовательные ресурсы; средства управления образовательным процессом. Однако неразумное использование образовательной киберсреды и длительное времяпровождение обучающихся в киберпространстве способствует возникновению кибераддикции.

Профессионально-личностное развитие учителя и руководителя общеобразовательной организации как процесс формирования и преобразования компонентов профессионализма осуществляется посредством опыта, приобретаемого в **акмеологической образовательной среде**. С позиции И. О. Соловьева, к внутренним интегративным критериям оценки уровня развития профессионала в акмеологической среде относятся: структурно-функциональный критерий (посредством диагностики сформированности структурных и функциональных компонентов);

динамический критерий (через раскрытие этапов формирования акме-форм для развития профессионала и механизмов взаимодействия личности и среды; на этих этапах, включает показатели эффективности развития в среде). Внешними критериями оценки уровня развития профессионала в акмеологической среде являются: критерий внеличностного взаимодействия со средой (путем диагностики ценностных, качественных и количественных новообразований взаимодействия); критерий личностного взаимодействия со средой (путем анализа средообразования и приспособления личности к среде) [12].

В. И. Иванова определила уровни сформированности образовательной среды. Наряду с операциональным и креативно-продуктивным уровнями наивысшим является акмеологический уровень, характеризующийся: на личностном уровне – сформированностью ценности саморазвития и ценностного отношения к профессионализму, высокой мотивацией профессионально-личностного развития, направленностью на акме-ориентированные самоизменения, развитой рефлексивной саморегуляцией, способностью определения оптимальных планов и программ саморазвития; на внутриорганизационном уровне – широтой образовательной среды, субъект-субъектным взаимодействием членов педагогического коллектива в среде, демократическим стилем руководства [13].

Рефлексивная деятельность и рефлексивный потенциал развивающейся личности определяют проблему **рефлексивной образовательной среды** школы как совокупности педагогических условий, способствующих самоанализу, осмыслению и осознанию самого себя, самопознанию, самопониманию, саморегуляции личности в образовательном процессе общеобразовательной организации. С позиции Дж. Дьюи, в контексте его рефлексивной концепции, рефлексия рассматривается, во-первых, как мораль, сущность которой заключается в способности человека к саморегуляции поведения с учетом индивидуальной шкалы ценностей, во-вторых, как инструмент и механизм приспособления человека к среде [14].

Одной из первостепенных сред, необходимых для обеспечения развития каждого обучающегося с учетом индивидуальных особенностей, задатков, способностей, а также уровня

здоровья, является **адаптивная образовательная среда**. Е. А. Ямбург еще в 1990-е гг. предвосхитил сегодняшние процессы инклюзивного образования, ставил вопросы о необходимости распространения **адаптивных школ**, о компенсирующем или коррекционно-развивающем обучении, раскрывал роль школьного дефектолога как интегратора и координатора медицинских, педагогических и психологических данных об обучающемся. В адаптивной школе организация образовательного процесса происходит не только с учетом требований государства и образовательных стандартов, но и социокультурных особенностей региона, социальных запросов населения, психофизиологических особенностей школьников, способностей и склонностей обучающихся. Центральной задачей адаптивной школы становится поддержка динамического равновесия организма, что подразумевает социальную адаптацию школьников к окружающей среде, охрану здоровья обучающихся и формирование здорового образа жизни [15].

Адаптивная образовательная среда общеобразовательной организации призвана выполнять следующие **функции**: *ориентационную* (создание условий для формирования у обучающихся: умений осознавать свои ценности, ценностные установки и способности, определять потребности, склонности и интересы; навыков планирования индивидуального образовательного маршрута); *стимулирующую* (стимулирование развития личности посредством побуждения к развивающей деятельности; создание условий для положительной мотивации к учению и труду); *предупреждающую* (создание условий для предупреждения неуспеваемости путем применения методик, выявляющих затруднения на различных этапах обучения; внесение необходимых изменений в содержание и организацию образовательного процесса); *коррекционно-реабилитационную* (ликвидация неуспеваемости через коррекцию учебных, воспитательных и личностных затруднений; создание условий, ситуаций успеха для реализации учебно-развивающей деятельности школьников и осознания успешности результатов их труда).

С позиции Н. П. Капустина, адаптивная школа способствует развитию у каждого ре-

бенка механизма природной и социальной адаптации. Ключевой задачей адаптивной школы является обеспечение оптимального уровня духовно-нравственного, социально-культурного, интеллектуального и физического развития личности каждого обучающегося с учетом природных задатков и склонностей. Следовательно, в качестве системы, способной помочь каждому ученику достичь оптимального уровня интеллектуального развития в соответствии с природными задатками и способностями, выступает **адаптивная образовательная среда** [16].

Негативное влияние внешних условий на развитие личности детерминирует проблему **безопасной образовательной среды** общеобразовательной организации. Безопасность на личностном уровне выступает как ценность существования человека, а на общественном – как состояние защищенности жизненно важных интересов общества и государства от внутренних и внешних угроз, как противодействие вероятности нанесения вреда и противостояние рискам условий и факторов, обладающих поражающими свойствами. В настоящее время ставятся вопросы о проектировании **экологически безопасной образовательной среды** как системы психолого-педагогических условий предотвращения угроз безопасности субъектов образовательного процесса, защищенности жизненно важных интересов личности от возможного негативного воздействия экологических факторов. Е. А. Алисов выделяет уровни педагогического проектирования такой среды: содержательный уровень (учет качества информации об объектах и явлениях окружающего мира; возможность качественного преобразования действительности; состояние экологической компетентности); технологический уровень (включает аналитико-стимулирующий, содержательно-деятельностный, рефлексивный этапы), процессуальный уровень (определяется эффективностью действия комплекса психолого-педагогических условий экологически безопасной образовательной среды) [17].

Важнейшим компонентом безопасной образовательной среды является **психологически безопасная среда** школы, характеризующаяся системой социально-психолого-педагогических условий поддержания определенно-

го баланса между негативными воздействиями на участников образовательного процесса окружающей среды и жизнестойкостью личности, способностью преодолеть такие воздействия внутренними ресурсами организма. Критериями оценки психологической безопасности образовательной среды общеобразовательной организации прежде всего являются: отношение к образовательной среде участников образовательного процесса, их удовлетворенность взаимодействием со средой, психологическая защищенность, отсутствие проявлений психологического насилия и созидание психологического здоровья. С позиции И. А. Бажовой психологическая безопасность образовательной среды является необходимым условием позитивного развития ее участников. Данный вид безопасности выступает как состояние образовательной среды, свободной от проявлений психологического насилия во взаимодействии участников образовательных отношений, как система межличностных отношений, которые осознаются человеком как не создающие опасность, и как меры предотвращения угроз для развития личности [18].

Таким образом, создание безопасных условий педагогического труда и учебной деятельности школьников является средством нивелирования агрессивности социальной среды общеобразовательной организации и профилактики психоэмоциональных состояний участников образовательных отношений. Обеспечение психологической безопасности во взаимодействии участников образовательного процесса, психологизация образовательной среды направлены на сохранение здоровья обучающихся и членов школьного педагогического коллектива.

Концепция гуманизации образовательной среды школы детерминирует формирование **благоприятной, комфортной образовательной среды** как условия, обеспечивающего стабильное качество физического, психического и социального здоровья участников образовательного процесса посредством эмоционального фона, положительно влияющего на развитие личности и снижающего неблагоприятное воздействие других факторов. С позиции Т. Ф. Лошаковой, для проектирования такой среды необходима оценка реального состояния межличностных отношений в педагогическом про-

цессе, учет ее компонентов: педагогического комфорта, психологического микроклимата, мотивации, коммуникаций, особенностей управления социально-педагогической образовательной средой [19].

Созиданию здоровья участников образовательного процесса школы призвана бинарная **здоровьеформирующая и здоровьесберегающая образовательная среда** общеобразовательной организации, которая создает систему влияний и условий для обогащения другой подсистемы – **внутренней среды взрослеющего человека** для здоровьесформирования, здоровьесбережения и совершенствования здоровья школьника. С нашей точки зрения, данная среда является компонентом целостной педагогической **здоровьесозидающей системы** и представляет собой сложноорганизованную, многофакторную подсистему, включающую ценностно-смысловой, социокультурный, нормативно-правовой, организационно-управленческий и организационно-педагогический, гигиенический и медико-профилактический, физкультурно-оздоровительный, социально-психологический и психолого-педагогический, диагностический и коррекционный компоненты. Для проектирования здоровьесформирующей и здоровьесберегающей образовательной среды школы необходим ряд условий.

1. Разработка программы стратегического ценностно-ориентированного управления развитием общеобразовательной организацией на основе нормативно-правового обеспечения, с учетом результатов диагностики здоровья школьников и педагогического коллектива общеобразовательной организации.

2. Включение в пул стратегических ценностей коллектива общеобразовательной организации **ценности здоровья**, ее вращение в организационную культуру и разделение всеми участниками образовательных отношений как гарантии осознаваемости здоровьесформирующей и здоровьесберегающей образовательной среды, и показателя сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса.

3. Обеспечение санитарно-гигиенических, медико-социально-психологических, спортивно-оздоровительных и организационно-педагогических условий образовательного процесса.

4. Создание безопасных условий труда для педагогического коллектива и благоприятного социально-психологического климата в школьном коллективе.

5. Формирование мотивации к здоровому образу жизни и здоровому поведению школьников (связано с реализацией смыслообразующей функции мотивов вести здоровый образ жизни). Данное условие обеспечивается рядом других условий: наличием здоровьесориентированного образовательного пространства в регионе; принятием и разделением участниками образовательного процесса целей, направленных на обеспечение здоровьесозидающей деятельности; функционированием и развитием организационной культуры, включающей ценность здоровья; деятельностью руководства общеобразовательной организации по формированию мотивации участников образовательного процесса к здоровому образу жизни; наличием методического, диагностического, социально-психологического и организационного обеспечения процесса формирования мотивации к здоровому образу жизни субъектов образовательных отношений и др.

6. Психолого-педагогическое и социально-психологическое сопровождение участников образовательного процесса.

7. Проектирование и реализация системы мероприятий по решению здоровьесозидающих задач школы.

8. Разработка научно-методического обеспечения функционирования образовательной среды здоровьесозидающей направленности.

9. Учет особенностей здоровья участников образовательного процесса, в том числе детей с особыми образовательными потребностями. Оборудование школьного здания и пришкольной территории для «детей равных возможностей», внедрение индивидуальных образовательных маршрутов.

10. Готовность педагогического коллектива школы к здоровьесозидающей деятельности, разработка учителями уроков с учетом здоровьесформирующего и здоровьесберегающего компонентов.

11. Повышение квалификации членов педагогического коллектива в контексте **культуры здоровья** личности в образовательной среде.

12. Внедрение **здоровьесберегающих тех-**

нологий на всех уровнях общего образования и диагностика результатов их применения.

13. Взаимодействие семьи и школы в вопросах здоровьесозидания личности.

14. Сетевое взаимодействие общеобразовательной организации с учреждениями дополнительного образования детей в вопросах здоровьесозидания личности.

Одними из ключевых **критериев эффективности здоровьесформирующей и здоровьесберегающей среды** являются ее **устойчивость** как отражение стабильности во времени, **доминантность** как значимость данной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса школы и как показатель иерархического положения данной среды по отношению к другим средам влияния на развитие личности.

Исходя из вышеизложенного следует сделать следующие **выводы**:

1. Культуросообразность общего образования связана с сохранением принципов воспроизводства исторической преемственности традиций и ценностей. **Культуросообразная образовательная среда** школы как условие для развития личности обучающихся обеспечивает реализацию следующих возможностей: усвоение социальных норм, правил и идеалов; удовлетворение социальных потребностей, потребности в труде, в значимой и в преобразующей деятельности; удовлетворение потребности в самоактуализации личности, в сохранении и повышении самооценки, в развитии познавательной потребности и др.

2. **Билингвальная образовательная среда** как система, реализующая на практике двуязычный подход к обучению, представляет собой совокупность материальных, пространственно-предметных и поликультурных факторов, социальных компонентов и межличностных отношений, взаимосвязанных между собой, дополняющих и обогащающих друг друга. В условиях билингвальной образовательной среды происходит не только усвоение определенного иностранного языка, специальных знаний и аккультурация личности (присвоение новой для нее культуры), но и личностный рост обучаемых, развитие целостной личности, ее взаимосвязанных компонентов – мотивационного, волевого и эмоционального.

3. Разновидностью поликультурной социальной общности является **этносоциальная образовательная среда** общеобразовательной организации, так как в ней происходят процессы социализации и развития личности и этносов. Этносоциальный состав современной российской школы многонационален, что является демографическим признаком этносоциальной общности. Таким образом, этносоциальная образовательная среда школы поликультурна и является условием усвоения индивидом культурных парадигм своего и других этносов.

4. Вростание инноваций в систему общего образования обуславливает необходимость создания **инновационной образовательной среды** школы, способствующей позитивному личностному развитию обучающихся и профессионально-личностному развитию учителей посредством инновационной деятельности в образовательном процессе, а также формированию осознанного устойчивого стремления участников образовательных отношений реализовать свой потенциал в созидающей деятельности.

5. В условиях интенсификации образовательного процесса посредством **образовательной киберсреды школы** не только применяются информационно-коммуникационные образовательные технологии, но и транслируются ценности, нормы, установки, стереотипы поведения человека. Таким образом, образовательная киберсреда школы, в которой находятся обучающиеся в учебное время и в период подготовки домашних заданий, может положительно воздействовать на них, так как под влиянием данной среды развиваются универсальные учебные действия, формируется характер личности, происходит развитие ценностных ориентаций с учетом ценностных установок, норм и мотивов поведения личности в социальных отношениях. Однако неумеренное времяпровождение в киберсреде способствует появлению интернет-зависимости школьников.

6. **Акмеологическая образовательная среда** общеобразовательной организации способствует развитию целостного положительного потенциала педагогического коллектива и профессионально-личностному росту учителей. Первым шагом в создании данного вида среды

становится анализ и оценка характеристик, свойств и особенностей имеющейся образовательной среды школы, а также входящих в нее микросред. Успешность акмеологизации среды общеобразовательной организации возможна при нацеленности руководства и педагогического коллектива на решение данной задачи. Таким образом, акмеологичность образовательной среды школы как организационно-педагогическое и управленческое условие способствует профессионально-личностному развитию каждого педагога.

7. Рефлексивная образовательная среда общеобразовательной организации носит сквозной вариативный характер и выступает в качестве одного из условий развития личности школьников и педагогического коллектива школы. Данная среда открывает возможности для самопонимания, рефлексии учебной и профессиональной деятельности с последующей коррекцией.

8. К преимуществам адаптивной образовательной среды школы следует отнести: во-первых, участие обучающихся в планировании траектории своего развития; во-вторых, гибкое построение индивидуальных образовательных маршрутов и индивидуальных образовательных программ обучающихся; в-третьих, диагностику уровня обученности с учетом индивидуального стиля учебной деятельности школьников; в-четвертых, учет особенностей здоровья школьников в организации образовательного процесса; в-пятых, создание условий для развития личности каждого школьника с учетом индивидуальных особенностей, задатков и способностей обучающихся. Следовательно, адаптивная образовательная среда является одним из основных ресурсов управления индивидуальной траекторией развития личности школьников.

9. Безопасная образовательная среда на внутришкольном уровне способствует разрешению несоответствия между требованиями образовательной среды и психологическими возможностями участников образовательных отношений. Субъект-субъектное взаимодействие участников образовательного процесса выступает как необходимое психолого-педагогическое условие обеспечения безопасности образовательной среды школы. Психологическая безопасность образовательной среды вы-

ступает ее качественной характеристикой, что способствует удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении в условиях свободного от проявлений психологического насилия взаимодействия субъектов образовательного процесса школы.

10. Признаками благоприятной, комфортной образовательной среды общеобразовательной организации являются социально-психологическая защищенность участников образовательного процесса и здоровьесберегающая направленность образовательной среды. Критериями диагностики сформированности благоприятной, комфортной среды общеобразовательной организации становятся ее широта, интенсивность, стабильность, устойчивость, доминантность, согласованность, мобильность.

11. Здоровьеформирующая и здоровьесберегающая образовательная среда школы является компонентом целостной педагогической системы, в которой происходит формирование и становление здоровья взрослеющей личности обучающихся и сберегается профессиональное здоровье членов педагогического коллектива общеобразовательной организации. Данная среда должна проектироваться, конструироваться и выстраиваться с учетом внутреннего состояния участников образовательного процесса и внешних условий. Функцией такой образовательной среды становится обеспечение физического, психического и социального здоровья участников образовательных отношений. Исходя из того, что по мере взросления личности внутренняя среда становится доминирующей в системе взаимодействия человека с внешней средой, центральной задачей здоровьесформирующей и здоровьесберегающей среды становится ее вращение во внутреннюю среду ребенка с тем, чтобы при окончании школы и уходе из данной образовательной среды он испытывал на себе ее пролонгированное ценностно-мотивационное здоровьесозидательное влияние. Система принципов педагогики здоровья призвана характеризовать устойчивые закономерности управления здоровьесозидающим педагогическим процессом. Устойчивость качества здоровья школьников обеспечивается процессами здоровьесформирования, здоровьесбережения, здоровьесуперупреждения и здоровьесозидания.

ния. Здоровьеформирующая и здоровьесберегающая образовательная среда школы служит условием реализации принципов педагогики здоровья путем вовлечения в процесс создания данной среды всех участников образовательного процесса.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Цибульникова В. Е., Леванова Е. А. Педагогические технологии. Здоровьесберегающие технологии в общем образовании: учеб. пособие (с практикумом) для студентов пед. вузов / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Е. А. Левановой. – М.: МПГУ, 2017.
2. Выготский Л. С. Основы педологии / под ред. М. А. Левиной. – Ленинград: Ин-т, артель «Стеклограф», 1935. – 133 с.
3. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения: в 4 т. / сост. Г. Морозова, И. Соловков, А. Кубарева, Д. Бершадская; под ред. И. Каирова, Л. Скаткина, М. Скаткина, В. Шацкой. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР: Просвещение, 1962. – 1742 с.
4. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.
5. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
6. Кекеева З. О. Образовательная среда – сфера развития культуры личности в образовательном пространстве // Научная мысль Кавказа: науч. и обществ.-теорет. журн. – Ростов н/Д, 2006. – № 5. – С. 10–13.
7. Цибульникова В. Е. Культуросообразная среда современной школы как ресурс развития личности. Вступительное слово // Управление развитием культуросообразной среды современного образовательного учреждения: сб. ст. I Всероссийских открытых Одцовских педагогических чтений, февраль 2013 г. / сост., авт. вступ. слова В. Е. Цибульникова. – М.: Перо, 2013. – С. 9–14.
8. Дистервег А. Руководство для немецких учителей / предисл. К. Ваккера; пер. с нем. А. Ф. Гретмана; под ред. Д. Н. Королькова. – М.: Книгоизд-во К. И. Тихомирова, 1913. – 321 с.
9. Худобина О. Ф. Влияние билингвального образования на развитие различных компетенций у студентов // Вестн. Волгоградского гос. мед. ун-та. – 2005. – № 3 (15) июль–сент. – С. 81–83.
10. Долгунов В. А. Личностное образование учащихся как педагогический процесс в этносоциальной среде: На примере Республики Саха (Якутия): дис. ... д-ра пед. наук. – Якутск, 2005. – 365 с.
11. Плешаков В. А. Методические рекомендации по информационно-медийному направлению деятельности Российского движения школьников. – М.: Российское движение школьников, Московский пед. гос. ун-т, 2016. – 52 с.
12. Соловьев И. О. Развитие профессионала в акмеологической среде: дис. ... д-ра психол. наук. – М., 2011. – 640 с.
13. Иванова В. И. Акмеологическая концепция формирования образовательной среды подготовки специалиста: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2009. – 662 с.
14. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / под ред. Н. Д. Виноградова; пер. с англ. Н. М. Никольской. – М.: Совершенство, 1997. – 208 с.
15. Ямбург Е. А. Школа для всех: Адаптивная модель (Теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1997. – 352 с.
16. Капустин Н. П. Педагогические технологии адаптивной школы: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 124 с.
17. Алисов Е. А. Педагогическое проектирование экологически безопасной образовательной среды: дис. ... д-ра пед. наук. – Курск, 2011. – 405 с.
18. Баева И. А. Психологическая безопасность образовательной среды: Теоретические основы и технологии создания: дис. ... д-ра психол. наук. – СПб., 2002. – 386 с.
19. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление созданием комфортной среды в образовательном учреждении: дис. ... д-ра пед. наук. – Екатеринбург, 2001. – 416 с.

REFERENCES

1. Tsibulnikova V. E., Levanova E. A. *Pedagogicheskie tekhnologii. Zdorovyeberegayushchie tekhnologii v obshchem obrazovanii:*

- ucheb. posobie (s praktikumom) dlya studentov ped. vuzov*. Moscow: MPGU, 2017.
2. Vygotskiy L. S. *Osnovy pedologii*. Leningrad: In-t, artel "Steklograf", 1935. 133 p.
 3. Shatskiy S. T. *Pedagogicheskie sochineniya: in 4 vol.* Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR: Prosveshchenie, 1962. 1742 p.
 4. Yasvin V. A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moscow: Smysl, 2001. 365 p.
 5. Bondarevskaya E. V. Pedagogicheskaya kultura kak obshchestvennaya i lichnaya tsennost. *Pedagogika*. 1999, No. 3, pp. 37–43.
 6. Kekeeva Z. O. Obrazovatel'naya sreda – sfera razvitiya kultury lichnosti v obrazovatel'nom prostranstve. *Nauchnaya mysl Kavkaza: nauch. i obshchestv.-teoret. zhurn.* Rostov-on-Don, 2006, No. 5, pp. 10–13.
 7. Tsibulnikova V. E. Kulturosoobraznaya sreda sovremennoy shkoly kak resurs razvitiya lichnosti. Vstupitel'noe slovo. In: *Upravlenie razvitiem kulturosoobraznoy sredy sovremennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Proceedings of the I All-Russian open Odintsovo pedagogical reading, Feb. 2013*. Moscow: Pero, 2013. Pp. 9–14.
 8. Diesterweg A. *Rukovodstvo dlya nemetskikh uchiteley*. Moscow: Knigoizd-vo K. I. Tikhomirova, 1913. 321 p. (in Russian)
 9. Khudobina O. F. Vliyanie bilingval'nogo obrazovaniya na razvitie razlichnykh kompetentsiy u studentov. *Vestn. Volgogradskogo gos. med. un-ta*. 2005, No. 3 (15) Jul.–Sep., pp. 81–83.
 10. Dolgunov V. A. Lichnostnoe obrazovanie uchashchikhsya kak pedagogicheskiy protsess v etnosotsialnoy srede: Na primere Respubliki Sakha (Yakutiya). *ScD dissertation (Education)*. Yakutsk, 2005. 365 p.
 11. Pleshakov V. A. *Metodicheskie rekomendatsii po informatsionno-mediynomu napravleniyu deyatel'nosti Rossiyskogo dvizheniya shkolnikov*. Moscow: Rossiyskoe dvizhenie shkolnikov, Moskovskiy ped. gos. un-t, 2016. 52 p.
 12. Solovyev I. O. Razvitie professionala v akmeologicheskoy srede. *ScD Dissertation (Psychology)*. Moscow, 2011. 640 p.
 13. Ivanova V. I. Akmeologicheskaya kontseptsiya formirovaniya obrazovatel'noy sredy podgotovki spetsialista. *ScD dissertation (Education)*. Moscow, 2009. 662 p.
 14. Dewey J. *Psikhologiya i pedagogika myshleniya*. Moscow: Sovershenstvo, 1997. 208 p. (in Russian)
 15. Yamburg E. A. *Shkola dlya vsekh: Adaptivnaya model (Teoreticheskie osnovy i prakticheskaya realizatsiya)*. Moscow: Novaya shkola, 1997. 352 p.
 16. Kapustin N. P. *Pedagogicheskie tekhnologii adaptivnoy shkoly: ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedeniy*. Moscow: Izdat. tsentr "Akademiya", 2001. 124 p.
 17. Alisov E. A. Pedagogicheskoe proektirovanie ekologicheskoi bezopasnoy obrazovatel'noy sredy. *ScD dissertation (Education)*. Kursk, 2011. 405 p.
 18. Baeva I. A. Psikhologicheskaya bezopasnost obrazovatel'noy sredy: Teoreticheskie osnovy i tekhnologii sozdaniya. *ScD dissertation (Psychology)*. St. Petersburg, 2002. 386 p.
 19. Loshakova T. F. Pedagogicheskoe upravlenie sozdaniem komfortnoy sredy v obrazovatel'nom uchrezhdenii. *ScD dissertation (Education)*. Ekaterinburg, 2001. 416 p.

Цибульникова Виктория Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В. А. Сластенина Московского педагогического государственного университета

e-mail: vicki-77@yandex.ru

Tsibulnikova Victoria E., PhD in Education, associate professor, V. A. Slastenin Pedagogy and psychology of professional education Department, Moscow Pedagogical State University

e-mail: vicki-77@yandex.ru

УДК 37.02:930.85

ББК 74.202.5:67.3

ОТ КНИГИ ЗАКОНА «ФАЦЗИН» ДО «ЗАКОНА ОБ ОТМЕНЕ ТЕЛЕСНЫХ НАКАЗАНИЙ ЧЕТВЕРТОГО ИМПЕРАТОРА ДИНАСТИИ ХАНЬ – ХАНЬ ВЭНЬДИ». «ИСТОРИЯ О СПАСШЕЙ СВОЕГО ОТЦА ОТ ТЕЛЕСНОГО НАКАЗАНИЯ И СМЕРТИ ТИ ИН» В КАЧЕСТВЕ УЧЕБНОГО ПРИМЕРА

Лю Жун

Аннотация. Метод конкретных примеров (метод обучения, основанный на обсуждении и анализе реальных примеров определенной проблемы) является эффективным и часто используется в практике преподавания. К примеру, в учебной программе «История правопорядка в Китае», в разделе от Книги Закона «Фацзин» до «Закона об отмене телесных наказаний четвертого императора династии Хань – Хань Вэньди» приведенный случай со спасшей своего отца от телесного наказания и смерти Ти Ин выступает узловым элементом, который позволяет наглядно изучить правовую грамотность, правовую мысль, построение правовой системы и представления о гуманности в период правления отдельных династий, начиная от династий Западного Чжоу (1027–770 до н. э.) до Восточного Чжоу (770–256 до н. э.), периода Чуньцю (770–476/403 до н.э.) и Сражающихся царств (476/403–221 до н.э.) до династий Цинь (246–207 до н. э.) и Хань (206 до н.э. – 220 н.э.); понять развитие и эволюцию истории права в Китае от рабовладельческого строя до феодализма; наряду с ознакомлением с основным содержанием и исторической ролью Книги Закона «Фацзин» глубоко запомнить «Закон об отмене телесных наказаний четвертого императора династии Хань Вэньди», изданный в условиях относительной стабильности и процветания в исторический период правления императоров Вэньди и Цзинди (династии Хань с 180–141 до н. э.), этот закон выступает важным процессом реформирования системы наказаний от варварского к цивилизованному.

Ключевые слова: метод конкретных примеров, Книга Закона «Фацзин», «История о спасшей своего отца от телесного наказания и смерти Ти Ин», Ли Куй (ок. 450–390 до н. э.) – государственный деятель древнекитайского царства Вэй, «Закон об отмене телесных наказаний четвертого императора династии Хань – Хань Вэньди».

FROM THE BOOK OF THE LAW "FAJIN" TO THE "LAW ON THE ABOLITION OF CORPORAL PUNISHMENT OF THE FOURTH EMPEROR OF THE HAN DYNASTY – HAN WENDI". "THE STORY OF THE ONE WHO SAVED HER FATHER FROM CORPORAL PUNISHMENT AND DEATH TI YING" AS A CASE STUDY

Liu Rong

Abstract. The method of exact examples (the method of teaching based on the discussion and analysis of real examples of a certain problem) is effective and is often used in the practice of teaching. For example, in the curriculum „History of Law and Order in China“, in the section from the Book of the Law „Fajin“ to the „Law on the Abolition of Corporal Punishment of the Fourth Emperor of the Han Dynasty – Han Wendi“, the case of saving her father from corporal punishment and death allows to visually examine the legal literacy, legal thought, the construction of the legal system and the concept of humanity in separate dynasties, from the dynasties of Western Zhou (1027–770 BC) to the Eastern Zhou (770–256 BC), the Chunqiu period (770–476/403 BC) and the Battle Kingdoms (476/403–221 BC) to the Qin dynasties (246–207 BC) and Han (206 BC – 220 AD). It helps to understand the development and evolution of the history of law in China from the slave system to feudalism. Along with the introduction to the main content and historical role of the Book of the Law „Fajin“ this law is also an important process of reforming the system of punishment from the barbarous to the civilized.

Keywords: method of exact examples, Book of the Law „Fajin“, the story of the one who saved her father from corporal punishment and death Ti Ying, Li Kui (450–390 BC) – statesman of the ancient Chinese kingdom Wei, „The law on the abolition of corporal punishment of the fourth emperor of the Han Dynasty – Han Wendi.“

Метод конкретных примеров (метод обучения, основанный на обсуждении и анализе реальных примеров определенной проблемы) в настоящее время активно используется в преподавании, так как является иллюстративным, вызывает интерес у обучающихся; он представляет собой игровой метод обучения, делает обучение в радость, удобен для понимания, способен раскрыть у студентов интуитивность, сознательность, активность, оригинальность, укрепить глубину понимания и запоминания информации. «История правопорядка в Китае» является важной дисциплиной, в которой соединяются и сплетаются в одно целое история и право. Однако время и пространство, охватываемые данной дисциплиной, проходят от древности к современности, содержание учебного курса сложное и абстрактное, трудное для изучения и запоминания. Вследствие этого дисциплина прозвана «совпадение четырех дилемм»: иероглифы трудны в распознавании; предложения тяжелы в разграничении; язык труден в чтении; закон тяжел в запоминании. Однако использование метода конкретных примеров делает изучение предмета ярким и убедительным, наглядным, образным и красочным, интересным и увлекательным, а результат очевидным. Данный метод позволяет закрепить познания в истории и понять ход развития правовой системы в истории Китая. Выбор метода обучения, построенного на конкретных примерах, а также его уместное использование позволяют сделать преподавание и обучение высокоэффективными.

К примеру, историческое развитие, правовая грамотность, правовая мысль, а также конкретное применение Книги Закона «Фацзин» в правление различных династий, таких как Западная Чжоу и Восточная Чжоу (период Чуньцю и Сражающихся царств) или Цинь и Хань, данная часть содержания учебного курса представляет сложность и для преподавателя, и для студента: для первого трудность состоит в объяснении, а для второго – в понимании. Если же использовать пример «истории о спасшей своего отца от телесного наказания и смерти Ти Ин» в качестве ключа к пониманию и узлового элемента, то можно упрощенно, наглядно объяснить, системно охватить исторические периоды всех династий, также можно изучить вопрос изменения права при переходе от рабо-

владельческого строя к феодальному, кроме того, можно понять социальный фон, господствующие идеи и представления о гуманности, присутствующие в то время, и вследствие этого глубже понять прошлое и настоящее, а также узнать последующее развитие Книги Закона «Фацзин». Можно не только изучить закон, но и понять ход событий, по-настоящему хорошо ознакомиться с богатой, многогранной, долгой и изменчивой историей правопорядка в Китае.

Действие «Истории о спасшей своего отца от телесного наказания и смерти Ти Ин» происходит во время правления четвертого императора династии Западная Хань – Хань Вэньди. В то время в провинции Шаньдун в столице древнекитайского государства Ци – Линьцзы был один чиновник, управляющий складом, также являющийся «смотрителем столичных (правительственных) зернохранилищ», его звали Чуньюй И (205–140 до н.э.), в то же время он был высокоуважаемым человеком, хорошо владевшим искусством врачевания. По преданию, он получил «Трактат по медицине (записаны методы проверки пульса), а также пять цветов лица, каждый из которых отражает пять внутренних органов (сердце, печень, селезенка, легкие, почки) и помогает поставить больному диагноз» непосредственно от императора Хуанди и легендарного целителя, жившего в эпоху Воюющих царств, Бяньцзюэ. Чуньюй И не только исцелял, но и воскрешал, и после того, как он давал лекарство, больной сразу выздоравливал, поэтому Чуньюй И был очень известен. Он известен еще и благодаря захватывающей истории о спасшей своего отца от телесного наказания и смерти Ти Ин, которая в свою очередь послужила причиной появления «Закона об отмене телесных наказаний четвертого императора династии Хань – Хань Вэньди», а также изменения существующих законов императорами династии Хань – Вэньди и Цзинди. Начнем с Книги Закона «Фацзин» и затем по порядку разберем каждый аспект.

I. О Книге Закона «Фацзин»

1. Содержание и значение Книги Закона «Фацзин»

Книга Закона «Фацзин» создана в Китае в период правления династии Восточная Чжоу (770–249 до н. э.) государственным деятелем древнекитайского царства Вэй – Ли Куем (455–395 до

н.э.), он был родом из Пуяна – города и уезда в провинции Хэнань, учился у исторически известного в Китае мыслителя, политического деятеля, педагога, любимого ученика основателя Конфуцианской школы (Конфуция) – Цзыся, вместе с родным братом Вэй Вэньхоу (правителя царства Вэй в период Сражающихся царств) Ли Куй основал «направление научной мысли Сихай» [1], к тому же по предложению правителя Вэй Вэньхоу был назначен на пост министра и возглавил реформирование закона. Ли Куй во время пребывания в данной должности подбирал и назначал на государственные должности высоко нравственных и способных людей, отдавал все свои силы и разум на благо страны, придерживался принципа строгости и беспристрастности при награждении и наказании. Изменение закона Ли Куем является первым в истории Китая общегосударственным изменением закона, вследствие этого издание Книги Закона «Фацзин» также является в древнем Китае первым довольно систематичным писанным сводом законов [2]. Книга Закона «Фацзин» состоит из шести разделов: «закон о наказании грабителей», «закон о наказании предателей», «закон об аресте», «закон о поимке преступников», «смешанный закон», «закон об орудиях наказания» [3, с. 366–367]. В том числе «закон о наказании грабителей», «закон о наказании предателей» расположены в самом начале Книги, представляют собой воплощение представлений легиста Ли Куя: «управление правителя не спешит расправиться с грабителями». «Закон о наказании грабителей» – о защите и наказании за покушение на государственное и частное имущество; «закон о наказании предателей» – об охране стабильности политической власти и личной безопасности правителя; «закон об аресте» – о суде и судебном решении; «закон о поимке преступников» – о поимке и аресте преступников; «смешанный закон» – о наказании за обман, коварство, игры в азартные игры, казнокрадство, подстрекании против морали и права и другое; «закон об орудиях наказания» – об обычаях и основных положениях преступления, влекущего за собой наказание, аналогично общим положениям действующего уголовного права в Китае, другие пять разделов выступают «системой квалификации преступления» [4], аналогично частным положениям уголовного

права. В Книге Закона «Фацзин» предприняты первые шаги по разделению материального и процессуального прав, она выступает первым сводом законов всех законов, без разделения на гражданские дела, уголовное право и уголовно-процессуальный кодекс, в котором наказание играет главную роль. «Фацзин» является основой для принятия и развития последующих традиционных законов.

Изменение закона Ли Куем в истории Китая знаменовало переход от рабовладельческого строя к феодальному, Книга «Фацзин» обладает эпохальным значением и ценностью, является важным достижением при проведении политических реформ в период Сражающихся царств, выступает комплексным итогом и представляет собой классическое законодательство при переходе от рабовладельческого строя к феодальному. «Фацзин» обобщает опыт предыдущих поколений и династий, продолжает применение разного рода телесных наказаний из «Чжоуских ритуалов» («Книги этикета» эпохи Чжоу), «Книги истории» (альтернативное название древнего трактата «Шуцзин», входящего в конфуцианский канон «Пятикнижие»), Книги «Шаншу» (к примеру, отрубание ступни, кастрация, отрезание носа, лицевой части, нанесение татуировок и другое), таких как тюремное заключение: лишение свободы преступников, каторга; ссылка: ссылка преступников в далекие, заброшенные пограничные территории; наказание ударами бамбуковых палок, наказание плетью; наказания в виде привлечения к ответственности соседей, родственников и друзей преступника (по системе круговой поруки): уничтожение рода. Такая система наказания имеет первобытные, варварские особенности человечества раннего периода, применявшего суровое насилие и убийство. Она также последовательно претворяет в жизнь концепцию легистов «за мелкие правонарушения – суровое наказание», в полной мере представляет сознание и интересы зарождающегося землевладельческого класса. Сильно защищает диктаторскую политическую власть феодального строя, охраняет частную собственность землевладельцев и пережитки рабовладельческого строя, в конечном счете служит феодальному классу, с господствующей концепцией «управление на основе решений человека (а не на основе законов)», в такой си-

стеме нет демократизма и равноправия. Впоследствии «политическая реформа Шан Яна» и «политическая реформа У Ци» знаменитых политических деятелей одного из семи царств на территории Китая эпохи Чжаньго – царства Цинь – обе попали под влияние «Фацзин». После объединения династией Цинь шести царств также продолжилось применение основных законов «Фацзин». Династия Хань на основе шести разделов Книги Закона «Фацзин» управляла девятью территориями древнего Китая.

2. Летопись Книги Закона «Фацзин» и ее радикальное изменение и развитие

«Фацзин» является самыми старейшими записями «Трактата об уголовном праве истории династии Цинь», берет начало от учителя Ли Куя, работающего при правителе Вэй Вэньхоу. Ли Куй на основании разного рода действующих законов отобрал их и составил Книгу Закона «Фацзин». Шан Ян (философ и важный государственный деятель государства Цинь) применял «Фацзин» в помощь князю царства Цинь, а затем на основе законов «Фацзин» создал «Законы династии Цинь». Впоследствии в «Танских уголовных установлениях с разъяснениями» (китайский уголовный кодекс 653 г.), «Шести уложениях династии Тан» (подробное описание управленческого аппарата династии Тан) также имеются записи из «Фацзин» [5], содержание в основном совпадает с «Трактатом об уголовном праве истории династии Цинь», далее в «государственных экзаменах семи сильнейших царств», составленных китайским писателем и монахом Дун Юэ конца династии Мин, также имеются цитаты из «Фацзин».

В период царствования Цинь (политическая) реформа Шан Яна изменила на основе составленного Ли Куем кодекса «Фацзин» право «Фа» на закон «Люй». В декабре 1975 г. во время проведения раскопок в уезде Юньмэн провинции Хубэй (в древности территория царства Чу) в найденных записях на «бамбуковых дощечках для письма циньской эпохи царства Чу», а также в «Законах династии Цинь» не только обнаружилось содержание шести глав «Фацзин», но также на основе книги «Фацзин» и ее классификации законов были добавлены новые виды разного рода законов, связанные с управлением, распоряжением обрабатываемой земли, защитой об-

щественного порядка, а именно «закон о крестьянских наделах», «закон о контроле», «закон о приобретении недвижимости», «закон о складах», «закон о рабочих», «закон об уплате золотом и тканями за освобождение от наказания».

Законы династии «Цинь» также выступали оружием защиты феодального строя и самовластия, подавляли бунты крестьян, защищали органы власти и частную собственность, охраняли привилегии чиновников и землевладельцев. Систему управления тюрьмами и процессуальный порядок того времени можно назвать «системой строгих законов и суровых наказаний». В Циньских законах применялась смертная казнь: публичная казнь и казнь расчленением (телегами или быками); использовались телесные наказания: повреждения частей тела, такие как отрубание ступней, обрезание носа, кастрация, нанесение татуировок и т. д.; тюремное заключение: лишение свободы преступника, отправление на каторгу; ссылка: ссылка преступников в пустынные, отдаленные пограничные территории; наказание ударами бамбуковых палок, наказание плетью; уплата штрафа в виде откупа от повинности: преступники вносят местным органам власти имущество, ценности или занимаются принудительными работами в качестве наказания.

В 1983 г. на территории провинции Хубэй в районе «Чжанцзяшань» во время раскопок захоронения династии Хань были обнаружены ханьцзяни (бамбуковые или деревянные дощечки для письма при династии Хань), в том числе большая часть из них связана с описаниями законов в ранний период династии Хань, было признано, что это законы, разработанные в поздний период Восточного Чжоу и ранний период правления династии Западная Хань главным помощником императора Сяо Хэ и императрицы Люй [4]. При сравнении названий законов было обнаружено, что некоторые из них являются частью законов «Фацзин», в частности «закон о наказании грабителей», «закон о наказании предателей», «закон об аресте», «закон о поимке преступника», «смешанный закон», «закон об орудиях наказания», «дворовый закон» (свод правил учета населения, налогов, трудовых повинностей и гражданских дел). Все это в полной мере может доказывать, что Книга Закона «Фацзин» постоянно использовалась последующими поколениями династии Хань [4].

Законы династии Хань закладывались и осуществлялись на основе Книги Закона «Фацзин» и «Циньских законов», к тому же были добавлены некоторые законы, связанные с административным управлением и правом на жительство, а именно «уложение из трех разделов (простейший свод законов основателя династии Хань Гао-цзу во II в. до н. э.)». Главный помощник императора Сяо Хэ для того, чтобы приспособить законы к новому положению государства при правлении династии Западная Хань, в соответствии с идеями философа и важного государственного деятеля государства Цинь – Шан Яна, через преобразование составленной Ли Куем Книги Закона «Фацзин», составил «Законы династии Цинь», к основе изначальных шести разделов «Фацзин», добавил три закона: «дворовый закон» (свод правил учета населения, налогов, трудовых повинностей и гражданских дел), «закон о повинностях и поборах для военных нужд и для обеспечения казенных работ», «закон об управлении рабочим скотом, налоговых отчислениях». «Дворовый закон»: управление количеством дворов и числом жителей, институт брака, взимание земельного налога и пошлины; «закон о повинностях и поборах для военных нужд и для обеспечения казенных работ»: главным образом определение призыва на военную службу, общественные работы, трудовая (казенная) повинность, охрана оборонных укреплений города; «закон об управлении рабочим скотом, налоговых отчислениях»: главным образом определяет рабочий скот, занятие скотоводством, почтовую службу; все законы соответствуют тем самым девяти разделам, в конечном итоге образующим свод законов династии Хань «Кодекс в 9 главах».

II. «История о спасшей своего отца от телесного наказания и смерти Ти Ин» и «Закон об отмене телесных наказаний четвертого императора династии Хань – Хань Вэньди»

1. «История о спасшей своего отца от телесного наказания и смерти Ти Ин»

Выше мы упоминали о чиновнике Чуньюй И, который хорошо владел искусством врачевания, обладал непреклонным характером, полагался только на себя, не стремился к власти и

могуществу, не угодничал и не льстил. Чуньюй И занимался врачебной деятельностью на протяжении длительного времени, тем самым неизбежно нажил себе друзей и врагов. Среди больных в его врачебной практике были те, кто преподносили подарки и просили о помощи, были те, кто лелеяли мысли о ненависти, также были те, кто в соответствии с определенной ситуацией бранили и корили его и в конце концов навлекли на него беду. На тринадцатый год правления императора династия Западная Хань – Хань Вэньди (167 до н.э.) некоторые люди, обладавшие властью и силой, обвинили чиновника Чуньюй И за коррупцию и взяточничество, использование медицины в целях обмана людей, пренебрежение жизнью человека. Провинциальные чиновники вынесли решение о виновности Чуньюй И, определили ему телесное наказание, решили, что необходимо отрубить левую или правую ступню, кастрировать, изувечить лицо, отрезать нос и другое, а также препроводить его под конвоем и отправить в отдаленные земли для приведения приговора в исполнение.

У Чуньюй И не было сыновей, было только пять дочерей; перед самым его отъездом дочери сильно скорбели, горько плакали. Чуньюй И, глядя на своих дочерей, глубоко вздохнул и сказал: «Увы, у меня нет сына, одни лишь дочери, надвинулась смертельная опасность, а меня некому спасти». Только самая младшая пятнадцатилетняя дочь, услышав о предстоящем наказании отца, крайне опечалившись, твердо решила вместе с отцом направиться в столицу Чанъань. Путь их был очень трудным; испытывая на своем пути многие тягости и страдания, они прошли от Линьцзы (провинция Шаньдун) более 2000 ли до столицы Чанъань. Чтобы спасти отца, Ти Ин, рискуя жизнью, направила письмо императору Хань Вэньди с просьбой пощадить отца, будучи готова продать себя в рабство и стать рабой, только бы искупить вину своего отца. Ти Ин в обращении императору написала: «Люди некогда считали моего отца праведным, бескорыстным человеком, однако сейчас он нарушил закон, ему полагается наказание. Я больше всего страдаю от того, что если ему будет определена смертная казнь, то его уже нельзя будет воскресить, увечья невозможно будет восстановить, отрубленные пред-

плечья и ступни никогда не смогут отрасти заново: даже если он захочет исправить ошибки и зажить во-новому, у него не будет на это никакого шанса. Поэтому я готова продать себя императору и стать рабой, чтобы искупить вину отца, дать ему возможность исправить ошибки и зажить по-новому». Император Хань Вэньди был очень растроган, прочитав письмо, и проявил жалость к этой маленькой девочке. Он рассудил, что для своего юного возраста она представляет собой одно целое воплощение сыновьей любви, к тому же он высоко оценил ее литературное мастерство и разум; он немедленно созвал совет министров, который освободил ее отца от наказания. В дальнейшем он опубликовал высочайший указ об уничтожении жестоких телесных наказаний, применявшихся на протяжении веков, также он обнародовал новое уголовное право. Это и есть историческое предание о «спасшей своего отца от телесного наказания и смерти Ти Ин».

2. «Закон об отмене телесных наказаний четвертого императора династии Хань – Хань Вэньди»

Почему император Хань Вэньди так быстро принял решение об отмене телесных наказаний?

В эпоху правления династии Западная Хань все общество сильно ненавидело династию Цинь, в особенности питало глубокое отвращение к суровым, строгим и беспощадным циньским законам и наказаниям. Кроме того, правители династии Хань изгнали из страны сто школ и чтили только конфуцианство, подчеркивая идеи «единства природы и человека», «святых прав императора», еще большее значение придавая тому, чтобы «с точки зрения конфуцианской морали» сдерживать идеологию народных масс, обращая основное внимание на воспитание культуры (как основу конфуцианского мировоззрения), а не на систему «закона». К тому же для того, чтобы укрепить политическую власть, воспитать национальный дух, поднять страну из крайнего упадка и застоя, вызванного военной смутой, династия Западная Хань придерживалась политического курса по сокращению административного аппарата, законов, идеи «управления надежанием» (одним примером собственных достоинств руково-

дить народом) и «опеки и заботе о народе, поднятии жизненно важных отраслей народного хозяйства», для того чтобы восстановить жизненные силы общества, ежегодно по меньшей мере дважды проводились амнистии и помилования преступников или смягчение наказаний в связи с особыми государственными праздниками или похоронами. Относительная стабильность и процветание общества, создание редкой эпохи процветания в истории Китая при правлении императоров династии Хань Вэньди и Цзинди. В летописях по управлению страной императором Хань Вэньди присутствуют идеи «почтительности и скромности, гуманного отношения к людям», «мира и спокойствия внутри страны», «спокойной жизни в достатке простого народа». Это и есть обстановка в обществе в эпоху принятого императором Хань Вэньди «Закона об отмене телесных наказаний».

Случай с «Ти Ин, спасшей своего отца» заставил императора Хань Вэньди понять, что телесных наказаний в «Кодексе в 9 главах» слишком много и они слишком жестоки: обрезание носа, обрубание рук и ног, предплечий, левых и правых ног и так далее, главным образом приводят к пожизненному увечью людей, смерти или ранениям, последствия которых необратимы. Население династии Хань изначально было небольшим, суровые телесные наказания привели к тому, что трудоспособное население, которое могло обеспечить социально-экономическое процветание страны, превратилось в общество «не имеющее ценности», что принесло ему экономическую неэффективность и упадок. В результате этого император Хань Вэньди официально отдал приказ об отмене телесных наказаний, использовании вместо них других наказаний и штрафов, «телесные наказания» изменил на «получение порицаний (в виде ударов батогами)»; «обрубание правой ноги» в «семьсот ударов батогами»; «обрубание левой ноги» в «пятьсот ударов батогами»; «отрезание носа» в «триста ударов батогами». Однако император Хань Вэньди вовсе не отменил все телесные наказания, он оставил крайне жестокое телесное наказание, а именно кастрацию, и она могла заменить смертную казнь.

Впоследствии заметили, что организм преступников неодинаков, слабых легко убить,

превратить в «мясной фарш», серьезно искалечить, так что они не смогут физически трудиться. Таким образом, наказания имели серьезный характер. Поэтому после того, как Цзинди – сын Хань Вэньди унаследовал трон отца, он вновь смягчил «наказания в виде ударов батогами», установил «закон наказанием ударами батогами (бамбуковых палок)», унифицировал толщину, ширину и вес палок (батогами), установил, что можно ударять только по ягодицам, нельзя наносить удары по спине, совершение наказания осуществляется рукой одного и того же человека, телесные наказания в эпоху династии Западная Хань реформировались и шаг за шагом совершенствовались.

Благородный поступок преданной государю и исполненной почтения к своему родителю маленькой девочки не только стал вечной эмоционально захватывающей историей, но и способствовал отмене в истории Китая бесчеловечных телесных наказаний. Опираясь на концепции и идеи управления страной на основе законов и права, появившихся в правление династии Западная Хань, потомок Дун Чжуншу (179–104 до н. э.) – основоположник ортодоксального конфуцианства использовал канонические книги конфуцианства, идеи «гуманности, справедливости, добросовестности, честности, почтительности к старшим и так далее» при вынесении судебных решений и приговоров, таким было решение тяжб в знаменитый период «Чуньцю», «Весны и осени», таким было конфуцианство в идеологии легистов династии Хань.

Несомненно, период от Книги Закона «Фацзин» до «Закона об отмене телесных наказаний

четвертого императора династии Хань – Хань Вэньди» является своего рода социально-культурным прогрессом.

Наглядный, живой, захватывающий метод конкретных примеров, в котором обучение сочетается с игрой, может служить своего рода эффективной, действенной методикой обучения для преподавания дисциплины «история права».

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. [汉]司马迁. 仲尼弟子列传 [M] 《史记》
2. 余荣根. 《法经》和李悝的政治法律思想 [J]. 现代法学, 1980, (3): 45-49.
3. [明]董说. 《七国考》卷十二 《魏刑法》 [M]. 北京: 中华书局, 1956.
4. 陈梦竹, 薛嵩. 《法经》论考 [J]. 法制与社会, 2009, 8 (上): 329-330
5. 何勤. 《法经》新考 [J] 理论法学, 1998 (2): 5 - 18.

REFERENCES

1. [Han-Dynasty] Si MaQian. *Confucius disciple of the column Series biography* [M] „historical records”.
2. Yu Rong root. The law by and Li-Kui of political and legal thinking. *Modern law*. 1980 (3), pp. 45-49.
3. [Ming Dynasty] Dong Yue. *The seven National test of volume XII of the Wei Penal Code*. Beijing: Zhonghua Book Company, 1956.
4. Chen MengZhu, Xue Song. The Law of the theory test. *The rule of law and society*. 2009, No. 8, pp. 329-330.
5. He Qin. The law by of the new County. *Theory of law*. 1998 (2), pp. 15-18.

Лю Жун, преподаватель Вэинаньского педагогического института (Китай), докторант Китайского университета политики и права (Пекин), докторант Московского государственного педагогического университета
e-mail: 414319343@qq.com

Liu Rong, lecturer, Weinan Normal University (China), post-graduate student, China University of Politics and Law (Beijing), post-graduate student, Moscow Pedagogical State University
e-mail: 414319343@qq.com

УДК 37
ББК 74

ОБРАЗОВАНИЕ И ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО

М. Н. Кузьмин

Аннотация. Целью статьи является характеристика механизма социодинамики культуры складывающегося в Новое время в Европе гражданского общества, оценка факторов, задающих рост культурного потенциала этого общества и индивида, воспроизведение картины народно-образовательного процесса в Европе и в России на предмет оценки готовности российского общества начала XX в. к «социалистическому выбору».

Ключевые слова: всеобщее обучение, гражданское общество, грамотность, культурность, народное образование, цивилизованность.

EDUCATION AND CIVIL SOCIETY

M. N. Kuzmin

Abstract. The purpose of the article is to characterize the mechanism of the socio-dynamics of the culture of the civil society emerging in Europe in the modern era, the evaluation of factors that determine the growth of the cultural potential of this society and the individual, the reproduction of the picture of the people's educational process in Europe and in Russia to assess the readiness of Russian society at the beginning of the twentieth century to the „socialist choice”.

Keywords: general education, civil society, literacy, culture, public education, civilization.

Модернизация как общеевропейский процесс трансформации традиционного аграрного общества в современное индустриальное, начавшаяся в группе европейских стран на излете Средневековья, выросла из кризиса экстенсивного земледелия, ощутившего в Европе XV–XVII вв. ограниченность дальнейшего развития за счет пригодного земельного ресурса. Выход был найден в освоении практик интенсивного типа с параллельным переходом от самодостаточного полунатурального хозяйства к товарности и рынку, включающим динамичный механизм активной мотивации деятельности. Эти практики, однако, оказались невозможны при статичности их знаниево-технологической основы и

при «бессубъектном», бесправном и пассивном индивиде. Это обусловило в последующем замену присущего традиционному обществу статичного закрепления социального статуса индивида более свободным, что вызвало процессы социальной мобильности и породило индивидуальную субъектность как самостоятельную социальную категорию. Но такая новая субъектность невозможна без адекватного культурного фундамента, то есть без изменения целей и содержания и увеличения объема социализации. Необходимость перехода общества с экстенсивных на интенсивные источники и факторы хозяйственного роста, таким образом, расширяя границы субъектности индивида, с одной стороны, обуславливает активиза-

цию научного познания, а с другой – через изменение социализации индивида стимулирует эффективность его самоотдачи. Наука (культура) и просвещение выступают как два главных вектора повышения динамизма общественно-го процесса. Следует, кроме того, обратить особое внимание на факт расширения прикладных функций не только у естественных, но и у общественных наук, у которых помимо объяснительной миссии все более растет значение прогностической и проективно-практической функций. Этот новый характер общественно-го знания отчетливо проявляет себя уже в эпоху Просвещения, когда исходя из новой общей картины мира, нового видения механизмов и закономерностей исторического процесса, источников и факторов прогресса общества историософия Просвещения предлагает ряд продуктивных общественных практик, расширяющих роль знания и просвещенности масс в общественном процессе. Эти практики получают воплощение в политике ряда стран Просвещенного Абсолютизма. В целом же общественное знание и в его рамках история движутся по пути снижения роли провиденциальности в объективном мире и постоянного увеличения роли человека-демиурга как главного творца исторических событий.

Марксизм, заявивший о себе в 40-х гг. XIX в., конструируя парадигмально новую картину мира, начинает ее с выработки базовых понятий философской трактовки мира. Определив историю как «деятельность человека, преследующего свои цели», Маркс дополняет затем ее категорией условий деятельности, в которые включает все наработанные производительные силы, материалы и капиталы, а также накопительный механизм их передачи следующим поколениям общества. В итоге Маркс ясно формулирует новую активную миссию общественно-го знания в становящемся индустриальном обществе: философы лишь разным способом интерпретировали мир – задача же состоит в том, чтобы изменить его.

Важнейшим пунктом философии истории Маркса, сформулированной им в 40-е гг. XIX в., был тезис о том, что историческое развитие общества, его производительных сил включает в себя и равнозначное развитие природных способностей и сил самих индивидов. Поэтому

уровень их развития (онтогенез) должен быть адекватен филогенезу – развитию общества и его производительных сил, которые каждому новому поколению индивидов предстоит включить в свой процесс деятельности. Развитие индивида и культурный потенциал населения в целом должны тем самым соответствовать технологическому уровню их хозяйственной деятельности.

В 50-е гг. К. Маркс углубляет и конкретизирует эту картину в ее антропологической части. В «Критике политической экономии» (рукопись 1857–1858), рассматривая отношение «человек и общество», К. Маркс выделяет три последовательные ступени развития человека в истории: отношения личной зависимости (докапиталистические формации); личная независимость, основанная на вещной зависимости (капитализм); свободная индивидуальность, основанная на универсальном развитии индивидов (коммунизм). Вторая ступень – делает Маркс короткое, но чрезвычайно важное замечание, отсекающее все преждевременные желания, – создает условия для третьей.

Построенная на базе научного обобщения опыта промышленно развитых стран Европы как метатеория общества и общественно-исторического процесса, теоретическая система Маркса включала в себя и сценарий такого практического изменения социального мира, превращения его в общество справедливости и благоденствия. Показательно, что, сформулировав к середине XIX в. философские основания новой картины мира в ее самодвижении, марксизм в следующее десятилетие специальным циклом работ на историческом материале и материале революций 1848 г. внимательно анализирует объяснительные способности новой теории, рассматривая специально логику действия классов и ход классовой борьбы. Последняя треть XIX в. характеризуется дальнейшим функциональным расширением марксизма как теории общества и общественно-исторического процесса – появляются и активно развиваются международные и национальные рабочие организации, ставящие целью реализацию концепции марксизма на практике. Одновременно с тем европейские теоретики марксизма – лидеры европейской социал-демократии – вплотную подходят к оценке зрело-

сти социально-экономического и культурного развития западных стран на предмет их практического перехода от капитализма к социалистическому обществу.

В этой точке готовности общества для реорганизации общественного строя особенно важна была система четких критериев, позволяющих убедиться в наличии всех необходимых для этого предпосылок и условий. Но что представляла собой Европа последней трети XIX в., если рассматривать ее с точки зрения культурного уровня ее населения, то есть в народно-образовательном аспекте, что фиксировалось тогда регулярными переписями населения в показателях грамотности/неграмотности?

Имеется ли на самом деле отчетливая связь между индустриальным и народно-образовательными процессами? Историческая картина всеобщей «алфаветизации» населения стран Европы свидетельствует, что в своей первой фазе (реализация всеобщего начального образования – от введения всеобщего и до достижения полной грамотности населения) он отчетливо предстает в виде трех волн, стартующих раздельно. Первая волна – протестантские страны, где всеобщее обучение стараниями общинной церкви организуется уже в XVI в., а позже берется на себя государством (княжества Веймар – 1619, Гота – 1642, Вюртемберг – 1649 и т. д.). Сегодня эту группу стран представляют Англия, Германия, Голландия, Дания, Латвия, Норвегия, Финляндия, Швейцария, Швеция, Эстония. На начальных этапах процесса в нее с разной длительностью входили также Франция (Нантский эдикт, 1598–1685), Чехия, Венгрия, Австрия.

Большинство стран этой группы объединяет акватория Северного и Балтийского морей в роли общего внутреннего водоема, способствовавшего в условиях ресурсного кризиса облегчению перехода к рынку.

Культурная поддержка социальных процессов стимулирует общее развитие этих стран – они уходят в отрыв от остального материка традиционных обществ и переходят в другое историческое время. В 80-е гг. XIX в. грамотность охватывает здесь полностью все население, что создает предпосылки для новой ступени их индустриального развития. Обратная сторона «рывка» первой группы стран – отста-

вание стран традиционной организации и тем самым нарушение геополитического баланса сил, что вызывает рост внешнеполитических напряжений в Европе XVII в., рост рисков в борьбе за ресурсы, страх территориальных потерь, давление внешнего фактора на внутреннее развитие. Отстающие страны оказались перед дилеммой поиска способов более динамичного развития, результатом чего стало появление нового типа процесса – догоняющей модернизации, целью которой прежде всего было снятие рисков агрессии со стороны более динамичных соседей. Исторически эту группу представляет монархия Габсбургов, которая после потери богатой Силезии (1746) проводит в конце XVIII в. радикальные просветительские реформы, введшие всеобщее (1774, 1777). Сегодня это Австрия, Бельгия, Венгрия, Словакия, Словения, Хорватия, Чехия. Полная грамотность здесь была достигнута в основном в межвоенное двадцатилетие.

Наконец, третья волна культурной модернизации – остальные страны Европы, составляющие огромную дугу от Португалии через Балканы до России. Это сегодня Испания, Португалия, Греция, Болгария, Босния с Герцеговиной, Македония, Румыния, Сербия и Черногория. Для этой группы стран главным стимулом создания во второй половине XIX в. всеобщей школы стало давление промышленной революции, характер труда которой (простая механизация) требовал начальной школьной подготовки. Полная грамотность населения здесь была достигнута уже в послевоенные годы.

Типологически относились к этой группе стран и Россия с Албанией, отстававшие по темпам и срокам охвата школой необходимого детского контингента. Здесь реализация начального всеобщего образования приходится на первую треть XX в., а полная грамотность населения лишь на конец XX в.

Итак, если опираться на эту общую панораму процесса, то 80-е гг. XIX в. будут для Западной Европы четким рубежом, когда страны первой и отчасти второй волны обретают полную грамотность населения и с ним качество цивилизованности и переходят ко всеобщей основной восьмилетней школе, должной подготавливать работника к труду в условиях начавшейся комплексной механизации производ-

ства (вторая промышленная революция). Это означало рост уровня культуры средних классов, но особенно рабочего класса. При решении европейской социал-демократией вопроса о зрелости условий для взятия власти данный показатель стал приниматься как исторически адекватный. В целом же на основании западноевропейского конкретно-исторического материала можно говорить о весьма тесной взаимосвязи – взаимодействии экономического, социального и культурного процессов модернизации, о высокой степени их синхронности, о тесной взаимной детерминации технологического уровня производства культурным уровнем населения.

Если же теперь, исходя из тех же критериев, определить на общей шкале координаты России, то выстраиваемая картина будет еще определеннее. Так, согласно первой общероссийской переписи населения 1897 г., грамотность населения составляла чуть более $\frac{1}{4}$ (27,8%), что говорит о самой начальной фазе процесса. И это была лишь часть разделяющей их дистанции, если учитывать еще и переход на Западе ко всеобщему основному образованию. Общей логикой развития индустриального общества, логикой взаимосцепления процессов модернизации в странах Европы марксистская картина мира в конце XIX в. была спроецирована и на Россию – страну с «очаговым» характером развития капитализма, то есть по существу еще крестьянскую. Леворадикальное крыло российской социал-демократии, однако, в интересах «адаптации» европейской теории к российскими реалиям, а главное, для ускорения достижимости конечной цели в начале XX в. эту картину мира в корне перестраивает.

Исходя из своей картины мира, в которой полагалось, что русская буржуазия мотив революционной борьбы против самодержавия за демократические цели уже исчерпала, обосновывалась идея смены лидера революции – выдвигание в этом качестве вперед пролетариата, который сплотит и возглавит все демократические и социалистические силы, а затем, по мере решения демократических задач, произведет перегруппировку сил и перейдет к решению задач социалистических.

Между тем социокультурная структура российского общества мало этому соответствова-

ла. По данным советской переписи 1920 г., 77% населения страны составляло крестьянство, грамотное на 29%, рабочий класс составлял чуть более 10% населения с грамотностью в 64%; остальные слои – около 13%, общий показатель грамотности – 42%. В медианном исчислении это составляло на душу населения у крестьян 1,2 года обучения, у рабочего класса – 2,6 года, в целом же – не выше 2,1 года.

Тем не менее, Ленин по возвращении в апреле 1917 г. из десятилетней эмиграции ставит задачу подготовки и осуществления социалистической по целям и по движущим силам революции и построения социалистического общества. Отсутствие адекватного индустриальному обществу социокультурного состава населения, что, по Марксу, является предпосылкой, условием решения данной задачи, большевиками как значимый аргумент во внимание не принимается.

Каким бы странным это ни казалось нам сегодня, но большевистский сценарий перехода к социализму, который вынашивался и разрабатывался применительно к России, исходил из «своей» версии теории общества и общественно-исторического процесса. Эта версия игнорировала ряд фундаментальных положений философии истории Маркса и, в частности, последовательно накопительный характер аккумуляции инновационного социального опыта и организации его в системе культуры с целью обеспечения неразрывности взаимосвязи процессов фило- и онтогенетического развития человека в истории.

Публично заявленная Лениным в апреле 1917 г. концепция осуществления в России социалистической революции и создания строя социализма трактовалась им как сценарий, выработанный в рамках марксизма с учетом конкретной специфики российских реалий. Недостаточность ряда условий и предпосылок для социализма не должна быть помехой для взятия власти. Их дефицит может быть восполнен мерами, которые после взятия власти ликвидируют отставание, возникшее по вине «недоразвития» русского капитализма.

Поначалу, будучи уверенным в победе революции в развитых странах Запада, Ленин вообще считал, что недостающие предпосылки можно будет у этих стран «легко заимствовать». (Но

как можно заимствовать грамотное население?) Когда же стало ясно, что этот расчет нереализуем, он выдвинул новую идею, не имеющую отношения к теории Маркса, но единственно возможную при отсутствии иного выхода: строить новое общество с теми людьми, которые достались социализму «со вчера на сегодня».

Понятно, что построенная на подобного рода выкладках и аргументации концепция Ленина вызвала большую ответную волну полемики. Наиболее авторитетной фигурой в лагере оппонентов был Г. В. Плеханов, сразу отреагировавший на Апрельские тезисы Ленина статьей «О тезисах Ленина и о том, почему бред бывает подчас интересен».

Очевидным уязвимым местом доктрины был дисбаланс между заданными обществу целями и наличными средствами. По мнению Плеханова, «русская история еще не смолола той муки, из которой со временем будет выпечен пшеничный пирог социализма» [1, т. 1, с. 218]. Россия, считал Плеханов, и в начале XX в. страдала не столько от капитализма, сколько от недостатка его развития. Ленинскую концепцию Плеханов считал бакунистской, а не марксистской.

Дискуссия, начавшаяся в апреле 1917 г., длилась (что свидетельствует о ее реальной значимости) 6 лет – до марта 1923 г. и закончилась лишь последней статьей Ленина «Лучше меньше, да лучше». Послеоктябрьский опыт не снял проблемы – скорее, высветил ее истинный масштаб.

После смерти Плеханова (май 1918) Ленин продолжал внимательно следить за критикой в свой адрес со стороны отечественных и зарубежных оппонентов. Но пока сохранялся расчет на мировую революцию, критика эта не вызвала беспокойства. Оптимизм первых лет блекнет по мере того, как перспектива преодоления цивилизационной отсталости России в одиночку все более предстает как неизбежная, а плехановская альтернатива становится все более вероятной.

Последние три месяца 1922 г. и первые три месяца 1923 г. проблема эта фокусируется в центре внимания Ленина. В конце сентября 1922 г. он специально знакомится с изданными в Париже письмами В. Г. Короленко А. В. Луначарскому, а в конце декабря заказывает себе

для чтения изданные в Берлине объемные «Записки о революции» Н. Н. Суханова.

Следует обратить специальное внимание на особые обстоятельства и условия появления этих последних работ Ленина, надиктованных им секретарям в январе – феврале 1923 г. Прежде всего, проблема низкого уровня культурности населения занимает здесь абсолютно доминирующее положение. Ленин ищет, но никак не может найти бесспорных аргументов, которые бы безоговорочно подтвердили его историческую правоту. Было ясно, что при $\frac{3}{4}$ крестьянства в составе населения, причем крестьянства на 70% неграмотного, антропосоциокультурного ресурса для реализации в России сценария по Марксу явно недостаточно. После уяснения невозможности организации нового строя со старым «человеческим материалом» Ленин в 1921 г. – в русле общего поворота к НЭПу – предлагает теоретически новую идею переходных к социализму социальных и культурных мер демократического содержания, подводящих к тому уровню, который будет необходим для социализма.

К идее опосредующих социальных и культурных мер, призванных вывести из прошлого в будущее (кооперация, дополненная и подкрепленная культурной революцией), мер по своему содержанию, как «недоработки» капитализма, безусловно демократических (а не социалистических), Ленин вплотную приступает в январе 1923 г. Но этот вариант имел свою социокультурную специфику: двухшаговый лаг между социальным и запаздывающим культурным процессами. А это требовало еще 40–50 лет дополнительного времени (парадокс, который был замечен еще Фурье).

При отсутствии подготовленного к индустриальной цивилизации нового человека сфера политики попадала в руки переходного маргинального слоя, не обладающего должной – нужной для управления огромной экономикой и государством – культурой. Понятно, что единственным средством управления, которым этот слой владел и с помощью которого и мог только удержаться у власти, было насилие вплоть до террора. И это не случайность, а обратная сторона строительства нового общества в стране с населением, имеющим характеристики социума традиционного типа. Иными словами,

это скрытая оборотная сторона культурной революции – плата за нее, ее цена, которая не может быть изъята из окончательного расчета.

Последние работы Ленина января–февраля 1923 г. отличает специфика, заданная их полемическим происхождением. Завершающая часть цикла последних работ Ленина состоит из пяти надиктовок, записанных секретарями в январе (4) и феврале (1) 1923 г. Заметим, что полемический «полуречевой» характер текста требует учета его интонационного строя, поскольку это может радикально менять оттенки смысла. Это относится, в частности, к полемическому приему ответа «вопросом на вопрос», часто затрудняющим выявление действительного смысла текста.

Какие теоретические аргументы использовал Ленин, защищая свою позицию? Таких дискуссионных позиций можно выделить две: кто на самом деле знает, каков тот уровень культуры, с которого можно переходить к социализму? И почему нельзя поменять местами социальный и культурный процессы – сначала взять власть и тем самым осуществить эмансипацию и после этого двинуться догонять другие, в культурном плане более развитые народы?

Действительно, кто может назвать уровень культуры, требуемый для перехода к социализму? И почему нельзя поменять местами такие действия, как взятие власти (свобода) и подъем культуры населения (просвещение)? Разве от перестановки мест слагаемых сумма меняется?

На наш взгляд, оба контраргумента отдадут лукавством. Что касается знания должного уровня культурности: едва ли не половину своей зрелой жизни Ленин провел в эмиграции – в странах, где уже полвека всеобщим было основное восьмилетнее образование. Подтверждением его специального знания этого вопроса может также служить факт рекомендации им Горькому в 1916 г. работы Н. К. Крупской «Народное образование и демократия», где дан обстоятельный разбор развития европейской школы в Новое время.

Что касается второго тезиса, то однозначный ответ на него был дан выше, исходя из представлений на сей счет К. Маркса. Помимо того, предлагаемая процедура, меняя местами причины и следствия, ставит следствия впереди причин, делая из органически функциони-

рующей живой социальной системы искусственный набор инертных, лишенных мотивации к действию элементов.

Впрочем, в самой последней работе «Лучше меньше, да лучше» Ленин сделал весьма характерную оговорку, заметив, в частности, что для решения требуемых задач «ничего нельзя поделывать нахрапом или натиском, бойкостью или энергией, или каким бы то ни было лучшим человеческим качеством вообще». Для этого нужна «именно культура». Эта реплика без адреса была, по сути, признанием правоты оппонентов.

Таким образом, анализ представлений Ленина по поводу специфики российского переходного процесса, возможностей и путей его коррекции и его условий и детерминант демонстрирует нам существенные расхождения в трактовке механизма общественно-исторического процесса в индустриальном обществе. Объем «издержек», которые сопровождали реализацию большевистской модели (особенно в первое 40-летие советской власти 1917–1956) общеизвестны и лишь подтверждают прозорливость Плеханова, предсказавшего в Открытом письме к петроградским рабочим 28 октября 1917 г. дальнейший ход событий, включая гражданскую войну и диктатуру одной партии.

Получив после октябрьского переворота статус официальной государственной идеологии, единственно разрешенной в новом государстве, достаточно быстро освоив технологию пиара, заявляя себя единственной продолжательницей теории Маркса в новых исторических условиях XX в., большевистская доктрина претендовала на знание ускоренных рецептов социального роста, пригодных для социума любого типа и уровня. Трансформация российского общества в новое общество социализма проводилась социальными инженерами тоталитарного режима без оглядки на цену и с широким применением принудительно-силовых методов, включая репрессии и геноцид в отношении целых народов и классов.

Кризис этого политического режима в конце XX в. продемонстрировал общую неадекватность доктрины реальному развитию общественной системы, что повлекло потерю ею прежнего иммунитета, утрату статуса сакральной зоны, запретной для критики. Последовавшая затем демифологизация и демонополиза-

ция общественного сознания создали предпосылки и породили потребность в независимом критическом переосмыслении прежней картины развития нашего общества в XX в.

Реконструкция целостной объяснительной картины российского общества и российской истории, основанной на современной парадигматике научного знания об обществе и человеке с ее более широкой трактовкой источников и факторов социального и культурного роста, открытых эпохой Нового времени, является бесспорно одной из первоочередных задач, стоящих сегодня перед исторической наукой, социальным и гуманитарным знанием в целом.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Плеханов Г. В. Год на родине: полн. собр. ст. и речей 1917–1918 г. в 2 т. – Т. 1–2. – Париж, 1921.
2. Кузьмин М. Н. Культурность населения Советской России как фактор выбора полити-

ческой модели // Формирование административно-командной системы (20–30-е годы): сб. ст. / Ин-т российской истории РАН. – М.: Наука, 1992. – С. 116–132.

3. Ленин В. И. Полное собрание сочинений. Изд. 5-е.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения. Изд. 2-е.

REFERENCES

1. Plekhanov G. V. *God na rodine: poln. sobr. st. i rechey 1917–1918 g. in 2 vol.* Vol. 1–2. Paris, 1921.
2. Kuzmin M. N. Kulturnost naseleniya Sovetskoy Rossii kak faktor vybora politicheskoy modeli. In: *Formirovanie administrativno-komandnoy sistemy (20–30-e gody): coll. of works.* Moscow: Nauka, 1992. Pp. 116–132.
3. Lenin V. I. *Polnoe sobranie sochineniy.* Izd. 5-e.
4. Marx K., Engels F. *Sochineniya.* Izd. 2-e.

Кузьмин Михаил Николаевич, член-корреспондент Российской академии образования, кандидат исторических наук, заместитель руководителя Центра этнокультурной стратегии образования ФГАО «Федеральный институт развития образования»

e-mail: kaluga20@hotmail.com

Kuzmin Mikhail N., Corresponding Member, Russian Academy of Education, PhD in History, Deputy Head of the Center for Ethno-Cultural Strategy of Education, Federal Institute of Education Development

e-mail: kaluga20@hotmail.com

УДК 378.1:78.07

ББК 74.58:85.313(2)6

К ПРОБЛЕМЕ ГЕНЕЗИСА И МЕХАНИЗМА СУЩЕСТВОВАНИЯ ШКОЛ В МУЗЫКАЛЬНО-ИСПОЛНИТЕЛЬСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Т. Г. Мариупольская

Аннотация. В статье рассматривается понятие «школа» как направление в науке, различных видах искусства, обладающее отличительными свойствами и признаками, которые закрепляются и культивируются в той или иной сфере профессиональной деятельности. Благодаря школе, в данном понимании, личный, групповой опыт получает распространение и становится «всеобщим», осуществляя цивилизационную преемственность, связь времен и поколений. Раскрываются виды, формы и механизмы существования школ как историко-культурного феномена. Выявляются отличительные свойства школ в сфере искусства и художественного творчества. Приводятся качества, характеризующие русскую исполнительскую и педагогическую школу, получившую широкое мировое признание. Своеобразное соотношение конкретно-чувственной и абстрактно-логической форм познания и исполнительского освоения музыкального произведения диктуют особый стиль взаимоотношений учителя и ученика, лидера школы и его адептов. Отмечается необходимость обращения к богатому опыту прошлого, приобщения к школам мастеров отечественной и мировой культуры.

Ключевые слова: школа как историко-культурный феномен, цивилизационная преемственность, традиции, лидер и адепты школы, духовное и культурное развитие человека.

THE PROBLEM OF GENESIS AND MECHANISM OF THE EXISTENCE OF SCHOOLS IN MUSIC PERFORMANCE AND TEACHING PRACTICE

T. G. Mariupolskaya

Abstract. The article considers the concept of school as a branch of science, various arts having distinct features and characteristics that are fixed and cultivated in the particular area of professional activity. Thanks to the school, in this sense, personal, group experience gets spread and becomes „universal“, carrying civilization continuity, connection of epochs and generations. Types, forms and mechanisms of the existence of the schools as a historical-cultural phenomenon are revealed. The article identifies the distinct properties of the schools in the field of art and artistic creativity. The qualities characterizing the Russian performing and teaching school, which received wide international recognition have been mentioned. The peculiar ratio of exact-sensual and abstract forms of knowledge and the development of the performing musical works demands a special style of relations between teacher and student, school leader and his adherents. The necessity of an appeal to the rich experience of the past is noted, as well as joining to the schools of the experts of Russian and world culture.

Keywords: school as a historical and cultural phenomenon, civilizational continuity, traditions, leaders and school adherents, spiritual and cultural development of a person.

Одной из важных составляющих сложно-соподчиненной системы образовательного процесса является школа, рассматриваемая как «направление в науке, искусстве, литературе, общественно-политической жизни и т. д., обладающее определенными признаками, свойствами, связанное общностью или преемственностью принципов» [1, т. 48, с. 78]. Школа

выявляет, культивирует и закрепляет личностный или групповой опыт профессиональной деятельности. Образование как социальная доминанта в совершенствовании системы знаний, умений и навыков, осуществляемое на протяжении всей жизни человека, и школа как социальная институция дают возможность транслировать культуру и накопленную в течение конкрет-

ного временного периода информацию от одного поколения к другому.

Школы, в качестве историко-культурного феномена, существовали с давних времен. Это были школы выдающихся мыслителей и философов, научные школы в разных областях знания и общественной жизни, школы великих художников, педагогов, театральных деятелей, а также композиторские и исполнительские школы. Существовали и продолжают существовать школы художественных промыслов и ремесел в области декоративно-прикладного и народного искусства. В России таковыми, например, являются федоскинская лаковая миниатюра, вологодское кружевное плетение, дымковская игрушка, богородская резьба по дереву, расписное искусство Гжели, Хохломы, Жостово, каслинское кузнечное литье и многое другое. В любом случае школа в данном понимании – это концентрированный опыт, формально зафиксированный и в любой форме, в том числе изустной, передающийся и осуществляющий связь времен в ходе эволюционного развития человеческого общества.

Каков же генезис школы как историко-культурного феномена, каковы виды и формы существования, механизмы зарождения, развития и ее распространения?

Говорить о существовании какой-либо школы можно, только рассматривая ее в исторической ретроспективе, в культурном и социальном контексте времени. Только прошедшее время подтверждает существование школы. После того, как были определены основные принципиальные установки школы, когда сформировался неформальный коллектив единомышленников и последователей, поддерживающих и стремящихся распространять эти установки, когда данные установки прошли неоднократную проверку и доказали свою притягательность, действенность и эффективность, – лишь тогда школа начинает занимать свое место в культурном или научном пространстве. Такими, к примеру, были школы великих живописцев – Леонардо да Винчи, Рафаэля Санти, Микеланджело Буонарроти, Рембрандта Харменс ван Рейна, театральных деятелей – К. С. Станиславского, В. Э. Мейерхольда, Е. Б. Вахтангова, педагогов – Я. А. Коменского, К. Д. Ушинского, А. С. Макаренки, В. А. Сухомлинского. Существовали

композиторские и исполнительские школы, определяемые по территориальному признаку или национальной принадлежности – лондонская, венская, французская, российская, петербургская, московская школы и т. д. или по тому вкладу, который внесли в развитие того или иного вида искусства выдающиеся личности. Таковы школы А. Г. и Н. Г. Рубинштейнов, скрипичная школа П. С. Столярского, Л. Ауэра, школы мастеров пианистического искусства – Т. Лешетицкого и А. Есиповой, Л. Годовского, Ф. Бузони, Л. В. Николаева, А. Б. Гольденвейзера, К. Н. Игумнова, Г. Г. Нейгауза, С. Е. Фейнберга и др.

Возможно существование школ, совпадающих по времени со значительными периодами в жизни общества: античная, ренессансная, советская школы – или носящих в себе определенные стилистические признаки: классическая, романтическая, передвижническая, импрессионистическая, а также школы модерна, абстракционизма, неоклассицизма и пр. Отдельное, очень важное место в жизни человеческого общества занимают научные школы в разных сферах исследовательской деятельности. Особенностью школ в области художественного творчества, в частности музыкознания, является то, что «мышление лидера и адептов научной школы, – как справедливо отмечает А. В. Малинковская, – должно отличаться способностью к интеграции художественных, артистических (“правополушарных”) и логико-теоретических (“левополушарных”) детерминант, а создаваемая в русле деятельности такой школы картина изучаемой области должна характеризоваться особой мировоззренческой целостностью» [2, с. 110].

Каждую школу, как и образование в целом, характеризует цивилизационная преемственность. Значительная школа, рождающаяся в определенном культурном и социальном контексте, аккумулирующая в себе существенные профессиональные достижения, являет собой звено в генеалогическом древе лучших мастеров своего дела. Преемственными могут быть как непосредственные, лично контактные, так и опосредованные – через несколько лиц либо благодаря знакомству с различными научными, культурными и ремесленническими источниками связи. Наследование традиций школ осуществляется устно, письменно, сегодня – с помощью всеобъемлющей системы элек-

тронных коммуникаций. В любом случае школы – это не статические образования, а динамические, актуализированные в развитии и движении формы бытия.

Механизмы существования школ во многом сходны с механизмом существования традиций. Вообще школы, особенно в сфере искусства, следует рассматривать как неотъемлемую часть традиций, как их мощную корневую систему. Это присущая традициям и школам устойчивость и стабильность тех достижений, которые передаются по линии преемственности научных, социальных и культурных знаний и отношений, определенная этапность зарождения, становления, развития, кристаллизации и распространения школы, ее вариабельность, лабильность, подвижность, способность к накоплению и кумуляции общественного опыта, трансформации и внедрению различного рода инноваций. Собственно школы внутри традиций и характеризуют ту самую вариативность, благодаря которой и школы, и традиции являются живой и жизненно устойчивой системой. В качестве примера можно привести школы известных музыкантов-педагогов XX в. – А. Б. Гольденвейзера, К. Н. Игумнова, Г. Г. Нейгауза, С. Е. Фейнберга, которых относят к выдающимся представителям московской пианистической школы внутри мощной отечественной музыкально-исполнительской и педагогической традиции. Механизмы передачи школ – это механизмы эмоционального и интеллектуального восприятия, осмысления, подражания, копирования, как весьма эффективно способа освоения «школы» мастерства. (Кстати, П. Пикассо, С. Дали и многие другие художники XX в., прославившиеся как ярые модернисты и ниспровергатели классического наследия, учились ремеслу на картинах великих художников прошлого. Так, в мастерской С. Дали постоянно висела репродукция с картины Рафаэля «Сикстинская мадонна», вдохновлявшая его на творческие искания.)

Однако, в отличие от традиций, которые могут навязываться и насаждаться порой с известной долей подавления и насилия, школа (в данном ракурсе рассмотрения) – это демократическая институция и всегда носит исключительно добровольный характер. Она референтна не по формальным признакам, а по критериям авторитета, эмоционально-чувственного восприя-

тия и причастности. Здесь налицо влияние личностного неявного знания (усвоение мыслей, ощущений и действий) при непосредственном общении с явлением или предметным миром.

Школа существует в проекции субъект-субъектных связей, в системе учитель – ученик. Впитывая, осозная значимость установок учителя для себя лично, опираясь на опыт, накопленный предыдущими поколениями и закрепленный в мыслях и действиях учителя, последователи тех или иных школ и ее традиций творчески перерабатывают эту школу и ее традиции, «снимая» ее и двигаясь дальше в ее развитии.

Трансляция школы последующим поколениям возможна благодаря ее незамкнутому и многосоставному характеру, возможностям трансформаций, вариативных трактовок ее положений и установок. Проходя через череду поколений, школа живет и развивается, обрастая новыми смыслами и идеями. Она являет собой систему, способную к флуктуации, видоизменениям, но при этом незыблемыми остаются ее фундаментальные основания. Так, например, писала известный музыкант-педагог Н. И. Голубовская одному из своих учеников: «Не просто мы привязаны друг к другу, не просто мы единомышленники. Ведь вот встречаешь людей, с которыми как будто похоже мыслить, которым дорого то, что и тебе. Но я увидела, что со всеми ними мне по дороге до какого-то места, совпадают верхние слои, их то больше, то меньше. А с тобой мы можем не соглашаться, и быть разными, и критиковать друг друга, но твердо знаем, что на глубине мы вместе, и чем глубже, тем больше» [3, с. 235].

Необходимым условием функционирования школы является, по выражению видного отечественного литературоведа А. Н. Веселовского, «встречное течение» мыслей и чувств ее единомышленников и последователей. Предполагается, что в душе у воспринимающей стороны должно быть не «пустое место», а встречающая духовная и интеллектуальная интенция. Лидер школы и ее последователи должны быть близки своими индивидуальными предпочтениями, художественными интересами, мировоззренческими и гуманистическими устремлениями. Их объединяет культурная идентичность, совпадение ценностных ориентаций, сходство взглядов на цели и задачи того вида

деятельности, которым они занимаются. Для художников, музыкантов, представителей различных видов искусства это близость идейных и общекультурных установок, стилистики и методологии воплощения творческих замыслов.

Определяющую роль в создании школы играет личность ее главы – носителя научных, духовных и культурных смыслов. Достижения отдельных выдающихся личностей в разных областях жизни, выражающиеся в открытиях или в новых взглядах на уже известное, так или иначе фиксируются и закрепляются. Они становятся предметом интереса, подражания и распространения. Задается камертон, с которым сверяются культурные устремления профессионального сообщества, современников.

Если говорить о школах в музыкальной педагогике и исполнительстве, то это своего рода творческие лаборатории, сформировавшиеся вокруг выдающегося музыканта-исполнителя, педагога. Такими были А. Г. и Н. Г. Рубинштейны, впервые в России объединившие вокруг себя прогрессивную общественность, заложившие основы профессионального музыкального образования в стране, открыв первые консерватории в Петербурге и Москве. Следует, кстати, отметить, что против открытия консерваторий были такие видные музыкальные деятели того времени, как М. А. Балакирев и В. В. Стасов, которые рассматривали этот факт как преклонение перед Западом и забвение русских традиций. Время показало, насколько правы были братья Рубинштейны, сумевшие дать импульс для развития отечественной музыкально-исполнительской и педагогической школы, вышедшей постепенно на широчайшую мировую арену.

Период наивысшего расцвета и кристаллизации лучших традиций отечественной пианистической школы наиболее явственно просматриваются на примере деятельности А. Б. Гольденвейзера, К. Н. Игумнова, Г. Г. Нейгауза и С. Е. Фейнберга, работавших в Московской консерватории с начала и до 1960-х гг. Каждый из них воспитал не одно поколение замечательных музыкантов-исполнителей и педагогов. Их ученики, ученики учеников, «внуки» и «правнуки» этих выдающихся музыкантов неизменно доказывали и продолжают до сих пор доказывать на мировой сцене высочайший уровень московской пианистической школы. Представите-

ли другой, петербургской (ленинградской) школы, не менее известные и давшие миру выдающихся музыкантов, во многом близки по своим принципиальным общехудожественным и мировоззренческим установкам. Однако, как повелось еще с прежних времен, московская и петербургская музыкальные школы, как и школы живописи, графики, других видов искусства, в какой-то мере отличались, а иногда и соперничали друг с другом. Московские школы отличаются эмоциональный, «теплый», «задушевный», «интимный» характер взаимоотношений со слушателем, зрителем, читателем. Представителям петербургской интеллигенции присущ более рациональный подход к решению художественных задач, их искусство несколько «холоднее», «расчетливее», рассчитывающее не на эмоциональное, а скорее на интеллектуальное восприятие. В любом случае многолетняя исполнительская и педагогическая деятельность выдающихся музыкантов-педагогов подтвердила существование и действенность каждой в отдельности и общей по своим музыкальным и общехудожественным устремлениям отечественной исполнительской школы.

Опираясь на различные источники, можно выявить общие черты, которые отличают получившую всемирное признание русскую музыкально-исполнительскую и педагогическую школу. Для русской пианистической школы характерно следующее: высокая духовность и приверженность гуманистическим идеалам; приоритет авторского текста, стремление раскрыть и передать в своем исполнении творческий замысел композитора, выявить образно-поэтическое начало музыки; всемерное совершенствование исполнительского мастерства и в то же время подчинение виртуозного начала художественным задачам; расширение круга используемых музыкально-выразительных средств, внимание к фразировке, динамике, способам звукоизвлечения, интонационной выразительности, «очеловечивающую» инструментализм. Кроме того, музыкантами-педагогами, возглавлявшими ведущие отечественные школы, уделялось пристальное внимание развитию у учеников всего комплекса музыкальных способностей, его фантазии, воображению, способности к понятийному мышлению, расширению его общемusicalного и художественного кругозора.

Известно, что исполнительская деятельность педагога-музыканта трудно поддается формализованной оценке. Можно определить скорость игры на инструменте, силу звучания, но как измерить духовность человека, интеллектуальную и эмоциональную наполненность интерпретации исполняемых им сочинений? Как определить параметры, раскрывающие тайны педагогического мастерства музыканта?

К тому же необходимо иметь в виду своеобразное соотношение конкретно-чувственной и абстрактно-логической форм познания и исполнительского освоения музыкального произведения, широкую амплитуду действий педагога, который должен не только преподнести ученику необходимую информацию, но и научить его выполнять чрезвычайно сложные практические действия. Задействованными оказываются все ресурсы человеческого организма – интеллектуальные, физические, эмоциональные.

Следует также учитывать и то, что занятия с учеником обычно проходят в индивидуальном формате, при очень близком личностном соприкосновении индивидуальностей обучающего и обучаемого. Участники педагогического процесса становятся коллегами, соратниками, друзьями, единомышленниками, объединенными общим пониманием музыки. Так, С. Е. Фейнберг иногда параллельно с учеником работал над изучаемым произведением. Внимательно относясь к намерениям учеников в отношении возможной интерпретации замысла композитора, К. Н. Игумнов «умел смотреть на произведение глазами студента» [4, с. 401]. Порой взаимопроникновение творческих лабораторий учителя и ученика заходило настолько глубоко, что учитель начинал учиться у своего ученика.

Тип воздействия учителя на ученика может иметь как демократический, так и авторитарный характер, но чаще всего – смешанный. Авторитарность, диктаторство здесь не навязываемое сверху, а проявляющееся как убежденное желание индивидуума по своей собственной воле следовать «заветам» мастера. Очень важным моментом в педагогической деятельности музыканта исполнительских классов являются предоставляемые некоторыми педагогами возможности самим проявить инициативу в решении встающих перед учащимися задач. Добиться взаимопонимания между учеником и учителем

помогают дискуссии и беседы о музыке, об искусстве. «Когда возникают такие разговоры о музыке, <...> то педагог превращается из “учителя” в узком смысле слова в старшего коллегу, оснащенного большим опытом и большими знаниями, беседующего с младшими братьями по искусству на любимые темы, – писал Г. Г. Нейгауз. – <...> Это чистая форма общения и сближения людей на основании общей преданности искусству и способности что-то создавать в искусстве» [5, с. 200]. В итоге устойчивость, повторяемость художественных и профессиональных установок, декларируемые главой школы, впечатляющие результаты деятельности подтверждают правильность ее постулатов. Безусловно, помогают понять, погрузиться в творческую лабораторию музыканта-педагога книги, методические пособия, написанные им, а также выступления мастера с лекциями и докладами.

В концентрированном виде достижения отдельной личности, возглавляемой им школы, методика и пути решения художественных задач, вопросов совершенствования мастерства, взаимоотношения художника и искусства и многие другие аспекты профессиональной деятельности фиксируются, закрепляются и, если вызывают подлинный интерес, начинают активно распространяться. Личный опыт переходит в групповой, массовый, образуя, если он имеет основания для его закрепления, свою «школу». Таким образом, можно констатировать, что школе, как историко-культурному феномену, присущи диалектические процессы развития и перехода общего, единичного во всеобщее. Однако чрезвычайно значимой остается личность, возглавившая данную школу. Об этом свидетельствует и обычная практика педагогов исполнительских классов средних и высших учебных заведений, которые в первую очередь стремятся определить, к какой школе принадлежит поступивший в их класс ученик.

Со временем, становясь всеобщим достоянием, школа, как достаточно тонкая и хрупкая институция, начинает растворяться, поглощаться в массе других школ, течений и разного рода инноваций. Ниточка, тянущаяся от школ, становится все более тонкой. Этим школы отличаются от традиций, которые имеют свойство в новых условиях вновь возрождаться, трансформируясь, подстраиваясь и видоизменяясь в соответствии со

сменой ценностных ориентиров в обществе, типов взаимоотношений и связей между людьми, с достижениями в области науки и техники.

Сегодня, в наше динамически развивающееся время, когда на протяжении последних десятилетий в сознание людей, не без помощи современных инновационных технологий, внедрялись идеи глобализма, размывались границы школ и традиций каждого народа, начинают усиливаться тенденции антиглобализма. Все более явственно звучат слова о национальной идентичности и самодостаточности, о необходимости возвращения к первоисточкам и историческим ценностям. В связи с этим возникает стремление к возрождению прежних эстетических идеалов, желание воспользоваться уникальным опытом, накопленным предыдущими поколениями людей, причастных к созданию духовных, нравственных и культурных ценностей. Художнику ведь важно знать, откуда ты родом, где твои корни, идентифицировать себя с направлениями развития в той или иной сфере искусства, культуры – национальными, ментальными, идеологическими, стилистическими.

Безусловно, искусство музыкальной педагогики в области исполнительства весьма трудно поддается фиксации. Однако имеющиеся материалы, оставшиеся музыкальные записи, воспоминания современников и, главное, учеников позволяют реконструировать и определить основные черты, присущие школе того или иного мастера. Тем самым обеспечивается преемственность духовного и культурного развития человека.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большая Советская Энциклопедия / гл. ред. Б. А. Введенский. – 2-е изд. – М.: Большая Советская Энциклопедия, 1957. – 669 с.
2. *Малинковская А. В.* Научная школа А. Д. Алексеева: монографические исследования // Музыкальное искусство и образование. Вестник кафедры ЮНЕСКО. – М.: МПГУ, 2015. – № 3. – С. 108–123.
3. *Денисов С.* Школа Н. И. Голубовской – В. В. Нильсена: основы музыкального мировоззрения (по письмам военных лет) // Музыкально-исполнительское и педагогическое искусство XIX–XX веков: идеи, личности, школы: сб. ст. по материалам междунар. науч. конф.: в 2 ч. Ч. 1. – СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2012. – 332 с. – С. 235–256.
4. *Мильштейн Я. И.* Константин Николаевич Игумнов. – М.: Музыка, 1975. – 469 с.
5. *Нейгауз Г. Г.* Об искусстве фортепианной игры. – М.: Музгиз, 1958. – 318 с.

REFERENCES

1. Vvedenskiy B. A. (ed.) *Bolshaya Sovetskaya Entsiklopediya. 2nd ed.* Moscow: Bolshaya Sovetskaya Entsiklopediya, 1957. 669 p.
2. Malinkovskaya A. V. Nauchnaya shkola A. D. Alekseeva: monograficheskie issledovaniya. *Muzykalnoe iskusstvo i obrazovanie. Vestnik kafedry UNESCO.* Moscow: MSPU, 2015, No. 3, pp. 108–123.
3. Denisov S. Shkola N. I. Golubovskoy – V. V. Nilsena: osnovy muzykalnogo mirovozzreniya (po pismam voennykh let). In: *Muzykalno-ispolnitelskoe i pedagogicheskoe iskusstvo XIX–XX vekov: idei, lichnosti, shkoly. Proceedings of International scientific conference: in 2 pt. Pt. 1.* St. Petersburg: Izd-vo Politekh. un-ta, 2012. 332 p. Pp. 235–256.
4. Milstein Ya. I. *Konstantin Nikolaevich Igumnov.* Moscow: Muzyka, 1975. 469 p.
5. Neuhaus H. G. *Ob iskusstve fortepiannoy igry.* Moscow: Muzgiz, 1958. 318 p.

Мариупольская Татьяна Геннадиевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры музыкально-исполнительского искусства в образовании Московского педагогического государственного университета
e-mail: t.g.mari@mail.ru

Mariupolskaya Taniana G., ScD in Education, Professor, Music and Performing Arts in Education Department, Moscow Pedagogical State University
e-mail: t.g.mari@mail.ru

УДК 371
ББК 74.20

ШКОЛА В УСЛОВИЯХ СТАНДАРТИЗАЦИИ

Е. Б. Куркин

Аннотация. Развитие образования во многом зависит от «климата» в самом образовании, в способах управления им, климата, определяющего его идеологию: консервативную, нацеленную на сохранение существующих устоев – определенной упорядоченности, нацеленности содержания на сохранение «достигнутого», не учитывающего изменений, происходящих в окружающих средах. И климата, способствующего появлению новых идей, обеспечивающего их поддержку и тем самым благоприятного для развития образования, соответствующего времени, учитывающего необходимость совершенствования содержания и технологий. Образование как социальная система по сути своей консервативно; воспринимая новые идеи и попытки изменений как разрушение, оно всячески сопротивляется этим процессам. Инновационные процессы сталкиваются, в первую очередь, с идеологией системы, с тем, как она реагирует на новшества. Поэтому изменения начинаются с борьбы идеологий. Обновление идеологии не менее важно, чем внедрение инноваций, выживаемость которых зависит от идеологического сопровождения инновационных процессов.

Ключевые слова: идея, неформальное образование, развивающее обучение, саморазвитие личности, обязательное и доступное образование, модульная школа, школа младшего подростка, академическая школа, реальная школа.

SCHOOL IN THE CONDITIONS OF STANDARDIZATION

E. B. Kurkin

Abstract. The development of education in many respects depends on the „climate” in the education itself, in the ways of governing it, the climate that determines its ideology: conservative, aimed at preserving the existing foundations: a certain orderliness, focus of content on preserving the „achieved”, that does not take into account the changes occurring in the surrounding environments. And the climate conducive to the emergence of new ideas that provide their support, and thus, favorable for the development of education of the appropriate time, taking into account the need to improve the content and technology. Education as a social system is inherently conservative, perceiving new ideas and attempts of changes as some destruction, in every possible way resists these processes. Innovative processes are faced primarily with the ideology of the system, with the way it reacts to innovation. Therefore, changes begin with the struggle of ideologies. The update of ideology is no less important than the introduction of innovations, the survival of which depends on the ideological support of innovative processes.

Keywords: idea, informal education, developing education, self-development of the individual, compulsory and affordable education, modular school, junior teenager's school, academic school, real school.

Идея развивающего обучения и саморазвитие личности

Многие годы главной идеей современного образования было и остается развивающее обучение. Эта идея хорошо вписалась в существующую систему, она на многие годы защитила школу от нападков тех, кто требовал от школы реального развития детей. Не попутного, между делом, обучения, а специальной развивающей самостоятельности.

Обучение – это тренинги: совершенствование знаний, умений, навыков, универсальных действий и даже индивидуальных способностей. По своему характеру эта деятельность носит репродуктивный характер. Нельзя сказать, что тренинги не способствуют развитию ребенка, но, к сожалению, этого явно недостаточно.

Опыт показывает: если хочешь получить реальный результат, выдели предмет, не должно быть развивающего обучения, воспитываю-

щего обучения, потому что на самом деле есть обучение, некачественное по той же причине, но оно есть. А вот ни развития, ни воспитания в школе на самом деле нет вообще.

Образование есть процесс непрерывной реорганизации, перестройки, преобразования приобретенного образовательного опыта. Приобретая что-то новое на очередном уроке, ребенок постоянно перестраивает существующие, сложившиеся на предыдущем материале представления. Те порции материала, которые ежедневно сваливаются на голову ученика, – просто тренинг памяти, а развитие – это самостоятельность по систематизации этих завалов. Как это делается на первых порах: с помощью учителя, родителя, репетитора – для нас не столь важно, но это как раз и есть развитие по отношению к обучению, и оно необходимо как специальная и систематическая деятельность.

В конечном итоге, самотворение личности приводит учащегося к самостоятельной систематизации пока еще материалов и перестройке собственного, формирующегося в ходе этих процессов образовательного опыта, его постоянного совершенствования и обновления в условиях групповой деятельности. В группе необходимо осмыслить собственный опыт, сформулировать и изложить его так, чтобы поняли все члены группы, а для этого необходимо изучить их опыт. Но наиболее эффективным этот процесс становится в условиях полной самостоятельности при реализации творческих проектов, где развитие определяет учебные задачи.

Современной школе необходимы специальные программы развивающей деятельности, если хотите, специальный предмет, например «Проектная деятельность». Как отмечал основатель философии образования Д. Дьюи: «Цель школьного образования – обеспечить возможность его продолжения, а для этого нужно сформировать способности, поддерживающие развитие» [2, с. 53]. Поэтому на самом деле формирование способностей, поддерживающих развитие, – главная цель и идея школьного образования.

Безусловно, при таком подходе предметные и метапредметные результаты являются одним из факторов, влияющих на формирование результатов личностных. При этом сово-

купность факторов влияния и формирования личностных результатов гораздо богаче, чем фактически используемые, традиционные для современной школы.

Раннее обучение и дошкольное образование

Развитие – процесс непрерывный, поэтому, прежде всего, необходимо понять, что каждый уровень образования вносит в этот процесс свою лепту, когда в определенном возрасте наиболее эффективно усваиваются те или иные элементы, обеспечивающие общее продвижение личности в собственном саморазвитии.

Наши надежды на то, что разработанный недавно стандарт дошкольного образования изменит идею, которую группа известных специалистов дошкольного образования много лет внедряла в общественное сознание, – это мысль о самоценности дошкольного детства, «значимого само по себе и без всяких условий». Но стандарт ничего не добавил, помимо того, что объявил дошкольное образование полноценным уровнем общего образования. Поправки 2016 г. – минимальная попытка наполнить этот уровень образовательным содержанием, вроде кое-что в этом направлении сделали, но стандарт от этого лучше не стал.

Никто не станет отрицать, что детство – особый период, с нашей точки зрения, особо плодотворный для образования детей. Напомним: по этому поводу Дьюи отмечал, что младенец с первых дней своего существования «вынужден учиться движению вместо того, чтобы получить его в готовом виде», как это характерно для большинства животных. Детеныш человека учится весь период «самоценного детства», и в этом как раз и заключается эта «самоценность».

Это, в первую очередь, особая способность к запоминанию – импринту, подражанию, приобретению опыта, восприимчивости к окружающей среде и одаренности, которые к школьному периоду теряют свою особость. Период дошкольного детства наиболее плодотворен в результатах образования. Если где-либо и как-нибудь организуется специальное обучение дошкольников, то результаты порою удивляют самих организаторов. Учатся дети с удовольствием потому, что в этом проявляется их природа.

Поэтому господствующая идея «не лишайте детей детства», которая имеет в виду как раз попытки раннего обучения детей, абсурдна по своей сути. Детство – отнюдь не время бездумного ничегонеделания. Дети самообучаемы и учатся играя, непрерывно приобретая первичные умения и навыки жизни – в этом суть детства. Задача взрослых – сделать этот процесс эффективным для каждого ребенка. Находящиеся в различных средах дети имеют разные условия для образования и самообразования, поэтому именно в этом возрасте дети разительно различаются в своем развитии.

С другой стороны, заставить дошкольника заниматься тем, что не соответствует его природе и сиюминутному интересу, невозможно. Это должны учитывать, прежде всего, педагоги, составляя новые игровые технологии и организуя среду, насыщенную мотивационными факторами.

Споры о том, нужно ли учить детей чтению в дошкольном возрасте, не умолкают уже столетие. Реально же половина детей, приходящих в первый класс в городских школах, читают. Продвинутые родители уже усвоили, что это школьное умение, усвоенное в раннем возрасте, – залог дальнейшей успешной учебы, а наиболее эффективно это умение осваивается в 5–6 лет.

Мария Монтессори, например, считала, что учить читать необходимо одновременно с обучением говорить. А П. В. Тюленев утверждает: «При нормальных условиях развития ходить, говорить и читать ребенок должен начать практически одновременно» [6, с. 43]. О сроках можно спорить. Но сам факт необходимости более раннего обучения и развития детей отрицать нельзя.

Создатели действующего школьного стандарта поставили начальную школу в тупик. Уже в первом классе предполагается овладение целой программой УУД (универсальных учебных действий), но если учесть, что половина класса не читает, то в этих условиях УУД осваивать невозможно. Чтобы это делать, необходим определенный темп чтения и понимания текста. Поэтому дети, не умеющие читать, попадают в группу риска, числятся среди отстающих, а само это обучение отнимает до полутора лет учебного времени у всего класса.

Думаю, что раннее обучение чтению для тех детей, которые проявляют интерес к этому процессу, не будет лишним, не вижу причин это запрещать. Многие дети овладевают чтением в семье и детском саду. Благодаря этой способности ребенок быстро овладевает письменной речью. Рано овладевший чтением ребенок запечатлевает в памяти правильное написание слов. Читающий первоклассник активен во всех образовательных процессах с первых шагов в школе, с ним нет адаптационных проблем. И наоборот, не читающий, а тем более не знающий букв сразу относится в группу риска, он для школы неадаптант.

Образование каждого – принцип, цель, идея демократии

Детство не является прерогативой дошкольного образования, оно продолжается и в школе, но у каждого ребенка по-своему. Образованные и озабоченные родители сопровождают ребенка и в начальной, и в основной школах. Это сопровождение присутствовало и раньше, но после введения нового стандарта без этого не обойтись. В старшей школе родители «не тянут», поэтому нанимают репетиторов.

Реальная успешность сегодня определяется возможностями родителей, мотивационной поддержкой сообщества. Эту школу и это образование никак нельзя назвать демократичным, оно зависит от принадлежности детей к различным слоям населения. Дети все увеличивающейся группы риска – это наследие недообразованных, не озабоченных их образованием родителей, низы современного классового общества России.

В школе, где количество таких значительно, отсутствует реальная возможность формирования личностно образующей общности, или, как это называл Дж. Дьюи, «уравновешенной общности» – обязательного условия образования личности.

В отличие от любых форм тоталитаризма, проявляющего беспокойство об образовании лучших, наиболее успешных, обычно принадлежащих к обеспеченным слоям общества, демократическое государство само зависит от образования каждого. «Всенародно избираемая власть может успешно работать только в том случае, если те, кто избирает своих прави-

телей и подчиняется им, образованны» [2, с. 85]. Демократическое общество отвергает внешнее принуждение, его опора – благорасположение образованных масс.

Демократия – это не только и не столько власть и форма правления, это форма совместной жизни. Это общество людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы. В противном случае масса недообразованных и неспособных понимать другого «будет сбита с толку происходящими с ними и вокруг изменениями, не понимая их смысла и значения. В итоге возникнет сумятица, в которой мало кто сумеет извлечь для себя пользу из действий других людей – слепцов, ведомых безумцами» [2, с. 85].

Поэтому мы утверждаем, что качественное общее образование – забота государства и общества, ответственность родителей и учителей, обязанность детей и подростков.

Ликвидация неуспеваемости в школе как явления – общегосударственная идея и назревшая необходимость современного образования. Достижение реального результата в этом многотрудном деле возможно, и в передовых школах этот результат достигается.

Школа в демократическом обществе должна получать от государства и общества реальную поддержку, выражающуюся в финансировании дополнительных занятий с отстающими, так называемое государственное репетиторство. Такой подход культивируется в некоторых странах, например в Японии. Оправданность затрат объясняется тем, что для достижения понимания детям, в силу их индивидуальных особенностей, необходимо различное количество учебного времени. Индивидуальное дополнительное время, затраченное учителем для достижения понимания конкретного материала детьми группы риска, необходимо оплачивать. Только в этом случае учитель несет конкретную ответственность за успеваемость и формирование личностно образующей общности в классе.

Главная цель и идея общего образования – развитие способности и умения понимать другого, учитывать интересы других, согласовывать свои действия с действиями окружающих; формирование качеств личности, владеющей способами самообразования, способной само-

совершенствоваться, развиваясь на протяжении всей жизни, – тех качеств, которые позволяют быть успешным. В общем образовании не должно быть отстающих.

Обязательность и доступность

Обе главные идеи современного общего образования пахнут нафталином прошедшей индустриальной эпохи. Не только потому, что это образование на самом деле и необязательное, и недоступное, а прежде всего потому, что несут идейную нагрузку, не свойственную для образования вообще.

Обязательной может быть только часть содержания общего образования, само же общее образование безгранично, и в этом суть бесконечного спора авторов учебников общего образования, которые пытаются эту безграничность втиснуть в убогие страницы бездарных учебников.

Такой учебник, идеология которого – учебникомания, сопровождает каждый предмет школьного общего образования. От учебника в школе процветает принцип обязательности, мифического единого пространства, единообразные технологии обучения и т. д.

Вернемся к той части, которая действительно должна быть обязательной, то есть единообразной и эффективно усвоенной каждым. Это то, что раньше называлось умениями и навыками, а теперь универсальными действиями. Это то ценное, что пришло к нам из нового стандарта и что до сих пор не понято во многих школах. Кроме того, существует необходимость качественного владения языками, и это тоже обязательно.

Своей успешностью неформальное образование в условиях социальной среды обязано собственной естественности, природным качествам человеческого детеныша, естественному интересу – любопытству и связанной с ним непроизвольности режима образовательной самодетельности. Проявляя интерес, молодой человек работает с увлечением, не замечая времени, не чувствуя усталости.

Наша школьная машина заставляет ребенка работать более 80% времени в произвольном режиме только потому, что она сама решает, что, когда и как он должен изучать. При этом большая часть специалистов, в том числе и ав-

торов учебных материалов, считает, что таким образом, преодолевая себя, учащийся развивает свои способности. И это, наверное, так, только после того, как, приобретя определенный опыт образования, осознав его ценности, ребенок увидел в этом свой интерес.

Модульная начальная школа – новый стандарт

Как мы уже отмечали, новый стандарт в разы увеличил нагрузку на начальную школу, и это связано с универсальными учебными действиями. Печально, но факт, что в практике учебного процесса стандарт никак не проверялся, в спешке готовились учебники. Поэтому получилось как всегда – отыгрываемся на учителях, детях, да еще и на родителях. В итоге рабочий день учащегося 1–2-го класса порою длится 8–9 часов.

Стандарт не ответил на многие вопросы, стоявшие перед образованием, и к множеству проблем, не решаемых десятилетиями, добавил существенно новую, связанную с его внедрением. Стандарт, в виде опережающего задания для практики образования, не имеющей опыта и технологий реализации требований, предъявленных ей, – рискованный ход реформирования образования. Это похоже на шоковую терапию в экономике 1990-х.

В послестандартной начальной школе учитель, качество подготовки которого вызывает сомнения, уже не может тянуть все предметы – необходима специализация. Универсальный учитель-многопредметник как минимум четверть класса оставляет недоученным. Ему самому разобраться бы во всем многообразии новых программ начальной школы!

Поэтому модульная организация позволит ввести в учебный процесс начальной школы учителей-специалистов, связывающих свою педагогическую деятельность с одним из перечисленных модулей:

- модуль универсальных умений и действий;
- предметный модуль языков и литературного чтения;
- предметный модуль математики и информатики;
- познавательный модуль окружающего мира и проектной деятельности;

- модуль двигательной активности, увлечений и творчества.

Каждый модуль представляет собой комплекс программного обеспечения, способов организации учебного процесса, характерных только для него, технологических особенностей, учебных материалов и оборудования. В то же время все модули объединены единством целей и технологиями, обеспечивающими стимулирование, мотивацию и активность учащихся.

Организационной основой полноценной модульной школы начального образования является разновозрастной организационный комплекс, создаваемый на базе нескольких разновозрастных классов. Классы могут быть сконцентрированы в одной или в нескольких школах, находящихся в шаговой доступности друг от друга.

Модульная организации в условиях разновозрастного комплекса – это несколько уровней общения и социальной деятельности школьников, соревнование между классами и группами в различных видах деятельности, возможность использовать преимущества соревновательной деятельности для управления процессами образования и самообразования.

Для примера напомним, как мы отмечали ранее, часть класса приходит в школу не читающими. Эта часть – дети, по разным причинам не освоившие чтение до школы, и как показывает практика, эти дети зачастую просто не проявляли к чтению интереса. Они не хотели читать. В школе это дети риска. Для того чтобы их заинтересовать и научить, необходимо дополнительное время и особые технологии, а они существуют.

Комплекс и модульная организация создают условия для внутренней дифференциации учащихся в классах-трансформерах. Часть класса, читающая на уроках чтения, объединяется под руководством одного учителя, это класс-трансформер нормы, другая часть двух классов – дети риска. Оба класса именно на этих уроках работают по разным программам до выравнивания ситуации.

Все это делает традиционный школьный класс открытой системой. Процессы, происходящие в классе, становятся понятными и доступными родителям и образовательному сообществу каждого ученика.

Основная школа – формирование личности

В современных непростых условиях кризиса общего образования основная школа, по общему мнению специалистов, оказалась наименее эффективным и обделенным вниманием звеном. Хотя те же специалисты отмечают необходимость ее особой роли в общем образовании и формировании личности учащегося массовой школы.

Сегодня уровень основного образования провисает между начальной и старшей школой, ничего собственного не принося в копилку общего образования. Это касается целей, содержания, организации и социализации подростков. Школа явно нуждается в реконструкции.

Ее структура должна строиться с учетом особенностей природы подростка особенностей его развития. Переход мышления на стадию формальных операций позволяет подростку выстраивать собственные программы поведения, ставить перед собой цели, контролировать их выполнение, рефлексировать, произвольно регулировать свое поведение, эмоции, речь.

Уже в седьмом классе подросток может осмысленно принимать решения по вопросам собственного образования, а это значит, что организаторы образования должны, просто обязаны использовать возникающую возможность его участия в планировании собственного будущего для создания условий дальнейшего образования и развития подростка по наиболее эффективной траектории самообразования и саморазвития. Структура основной школы должна учитывать этот факт, школа с пятого по седьмой – это одна школа, и совсем другая, возможно, с седьмого и наверняка в восьмом и девятом.

Школа младшего подростка должна иметь определенные особенности, отличающие ее как от начальной школы, так и от собственно подростковой. Именно здесь, в этой школе, формируется все, о чем мы говорили ранее, и картина мира, и представления о месте человека в этом мире, усваиваются образцы культуры, формируются модели поведения и т. д.

Школа зрелого подростка позволяет дифференцировать учащихся по их склонностям и

предпочтениям, выявленным на предыдущем этапе школы младшего подростка. Поэтому школа зрелого подростка – это фактически две школы: академическая и реальная.

Академическая школа – это обязательная часть: знакомство с основами наук, в совершенстве владение универсальными действиями и умениями, смысловым чтением, письменной речью, коммуникативными навыками и т. д. Это то, что мы имеем в виду как завершение формирования картины мира и отношения к миру, определение места каждого в этом мире, овладение универсальными способностями, и прежде всего способностями понимания другого. Второе направление связано с вариативным образованием, учебными, творческими проектами и интересowymi занятиями, воспитательной деятельностью, самоопределением, позитивной социализацией.

Реальная школа, помимо минимизированной обязательной части, это школа интенсивного и многопрофильного развития личности подростков из бывшей категории риска, а ко времени школы зрелого подростка – не вполне определившихся в своих предпочтениях и не склонных к интенсивным когнитивным занятиям. Эта школа рассчитана на личностные результаты, проявляющиеся в самых различных сферах человеческой деятельности.

Развитие личностных качеств и способностей учащихся основной школы осуществляется в условиях вариативного образования. Если обязательную часть образования называть всеобучем – обучением для всех, то вариативная – это образование для каждого, в соответствии с его способностями, интересами, образовательными потребностями и запросами.

Проблема современной школы – умелое сочетание обязательной и вариативной частей единого образовательного процесса.

С другой стороны, вариативное образование – это продолжение развития групповой организации класса. Поучаствовав в проектной деятельности, выявив предпочтения и намечающиеся интересы каждого, можно определить и сформировать группы по интересам.

К вариативному образованию будет отнесено и создание сети различных вспомогательных учебных групп, предназначенных для подростков: с дефектами речи, с трудностями за-

поминания, с трудностями чтения, письма, детей с ослабленным здоровьем, переболевшими и т. д.

Реальная школа вариативного образования – это школа полного дня. Она должна располагать возможностями для отдыха, питания учащихся, помещениями для работы малых групп, больших студий, лабораторий, работающих весь день, мастерских, справочно-информационных центров.

Школа вариативного образования – это постоянные конкурсы, вечера-семинары, смотры, выставки, концерты, олимпиады, выезды в социум и т. д.

Это полная событий, насыщенная педагогическим содержанием внутришкольная жизнь, выносящая в социум плоды своего творчества, влияющая на социум своей социальной направленностью, активностью и молодым задором.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герасимов Г. И. Трансформация образования – социокультурный потенциал российского общества: дис. ... д-ра филос. наук. – Ростов н/Д, 2005.
2. Дьюи Дж. Демократия и образование: пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
3. Куркин Е. Б. Проект модульной школы первой ступени. Теоретическое обоснование, технологические подходы. – М.: ФИРО, 2016.
4. Куркин Е. Б., Куркина Т. М. Школьное шоу – рейтинг успешности: пособие для рук. shk. и муницип. органов упр. образованием. – М.: ФИРО, 2009.
5. Куркин Е. Б. Школа подростка – постиндустриальная модель (рукопись).
6. Тюленев П. В. Читать – раньше, чем ходить. Что такое развивающий уход за ребенком? Вопросы, ответы и рекомендации для родителей. – М., 1996.

REFERENCES

1. Gerasimov G. I. Transformatsiya obrazovaniya – sotsiokulturnyy potentsial rossiyskogo obshchestva. *ScD in Philosophy*. Rostov-on-Don, 2005.
2. Dewey J. *Demokratiya i obrazovanie*. Moscow: Pedagogika-Press, 2000. (in Russian)
3. Kurkin E. B. *Proekt modulnoy shkoly pervoy stupeni. Teoreticheskoe obosnovanie, tekhnologicheskie podkhody*. Moscow: FIRO, 2016.
4. Kurkin E. B., Kurkina T. M. *Shkolnoe shou – reyting uspeshnosti: posobie dlya ruk. shk. i munitsip. organov upr. obrazovaniem*. Moscow: FIRO, 2009.
5. Kurkin E. B. *Shkola podrostka – postindustrialnaya model* (manuscript).
6. Tyulenev P. V. *Chitat – ranshe, chem khodit. Chto takoe razvivayushchiy ukhod za rebenkom? Voprosy, otvety i rekomendatsii dlya roditeley*. Moscow, 1996.

Куркин Евгений Борисович, кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник Федерального института развития образования

e-mail: ekurkin@mail.ru

Kurkin Evgeny B., PhD in Education, Chief Researcher, Federal Institute of Education Development

e-mail: ekurkin@mail.ru

УДК 37.014
ББК 74.04(2)

СТАНОВЛЕНИЕ ЖЕНСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРАНИНСКОМ УЕЗДЕ СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Е. Н. Макова

Аннотация. В статье анализируется становление и развитие женского гимназического образования в городе Красном Смоленской губернии, исследуется столкновение взглядов местных чиновников по вопросу открытия женской гимназии в смоленской провинции и всяческое препятствие властей в организации женского образования в городе Красном. Приводятся исторические свидетельства из различных источников Смоленской области, подтверждающие достоверность изложенного материала. Подчеркнута деятельность меценатов и благотворителей, оказавших огромный вклад в развитие женского гимназического образования на Смоленщине. Представлена активная жизненная позиция местного населения и представителей общественности в скорейшем решении «женского вопроса». Показана позиция руководства Краснинского уезда в отношении женского образования и открытия женских учебных заведений в уезде.

Ключевые слова: гимназия, образовательный процесс, частное и государственное образование, благотворительность, женское образование, Красный, Смоленская губерния.

FORMATION OF FEMALE COLLEGE EDUCATION IN KRASNINSKY DISTRICT OF SMOLENSK PROVINCE IN THE SECOND HALF OF XIX – EARLY XX CENTURIES

Е. N. Makova

Abstract. The article analyzes the formation and development of female secondary education in the city of Krasnyi, Smolensk province, and a clash of views of local officials on the issue of opening of a girls' school in Smolensk province and every obstacle of the authorities in the organization of female education in the town Krasnyi. The article presents the historical evidence from various sources of Smolensk region, confirming the accuracy of the material presented. It also highlights activities of patrons and philanthropists who had a huge contribution to the development of female secondary education in the Smolensk region. An active position of the local population and representatives of the public in the early resolution of the „women's issue" is presented. The position of the Krasnyi County administration in relation to women's education and the opening of women's educational institutions in the county is shown.

Keywords: gymnasium, educational process, private and public education, charity, women's education, Krasnyi, Smolensk province.

Государственная политика России в отношении развития женского гимназического образования рассматриваемого периода имела как положительные, так и отрицательные стороны. Отрицательные аспекты государственной политики России второй половины XIX – начала XX вв. заключались в отсутствии четко выраженной программы развития женского образования, проявлением которого

являлось нежелание чиновников решать проблему женского образования. Консервативность взглядов многих из них делало приверженцами классической системы женского гимназического образования; гимназия в «умах» чиновников должна была быть элитарной дворянской школой. В ходе изучения литературы нами было выявлено, что классическую систему образования в своей деятельности поддер-

живали такие министры народного просвещения, как Н. П. Боголепов, П. С. Ванновский, И. И. Толстой, А. Н. Шварц, П. Н. Игнатьев – они не смогли создать единую среднюю образовательную школу.

Положительным аспектом государственной политики России являлось интенсивное развитие гимназического образования, которое позволяло поступить в высшее учебное заведение, но только представителям мужского пола. Девушки могли получить звание «домашней наставницы» благодаря гимназиям, как государственным, так и частным. Такая система позволяла развиваться женскому гимназическому образованию в уездных городах.

В сфере народного образования эти поиски отражали сложившуюся ситуацию, по мнению Е. Л. Слепенковой, «являлись своеобразной апробацией педагогических начинаний, направленных на выработку принципиальных подходов, отражающих, в свою очередь, неизбежные для страны перемены в общественной жизни и изменения во взглядах на роль человека в обществе в целом и женщины в частности» [1, с. 17]. Иными словами, с этого периода начинаются существенные перемены в жизни общества, в его образовательной сфере.

Несмотря на то, что в обществе сложилось консервативное мнение о роли женщины в семейном быту, оно все же не могло изменить потребности прекрасного пола в получении гимназического образования. Стоит отметить, что в народе, как указывает О. Ю. Колпачева, бытовало мнение о том, что «дворянскому обществу требовалась, прежде всего, хозяйка модного салона, знающая иностранные языки, умеющая играть на музыкальных инструментах и имеющая некоторые представления о науках, содержание обучения в институтах благородных девиц было ориентировано, прежде всего, на реализацию указанных целей» [2, с. 16]. Можем сделать вывод, что в организованных учебных заведениях для дворянок девушек готовили к главной роли, а именно выполнению обязанностей хозяйки дома, жены и матери. Изначально женщина, по мнению чиновников, должна была знать свою главную роль в обществе, а не стремиться стать вровень с мужчиной.

Первостепенно государством были созданы гимназии Министерства народного просвеще-

ния, позже помимо министерских женских гимназий в провинциальных городах, например в городе Смоленске, начиная с 1900 г. стали возникать частные женские гимназии. Они являлись новой формой частного образования провинции с начала XX в. Их предшественниками были женские пансионы, предназначенные для обучения девочек из элитных или состоятельных семей. Причина популярности частного гимназического образования объясняется двумя факторами. Во-первых, многие состоятельные родители были противниками всеобщего женского образования. Они считали неприемлемым обучение своих детей с крестьянскими или мещанскими девочками в министерских гимназиях. Во-вторых, поступить в правительственную гимназию было не простым делом, так как число желающих с каждым годом увеличивалось. В частные же гимназии, несмотря на существовавшие экзамены, поступить было значительно проще. Все же родители не стремились давать своим дочерям образование. Этому способствовало множество причин, например, с открытием заводов и предприятий стали нужны рабочие, которые смогли бы работать на производстве. У крестьян не было возможности получить образование из-за постоянной занятости на фабриках или на поле. В результате в стране стало наблюдаться закрытие школ, так как в них некому было давать знания. Подобный феномен вызывал негодование у правительства, что привело к созданию курсов на заводах и фабриках, чтобы обучить ремеслу желающих работать на производстве. Более зажиточные и состоятельные люди все же считали образование высшей ценностью и отдавали своих детей в частные или государственные гимназии. Все это приводило к тому, что образование вновь стало носить сословный характер, что, в свою очередь, показывало тупиковую ситуацию в развитии общества страны. Так, развитие промышленности, культуры и социальной сферы способствовало развитию губернии и повысило уровень жизни населения. Стоит отметить, что в Смоленской губернии «ярким примером развития промышленности и производства стал запуск первого трамвая в 1898 году, также благодаря купцу Михаилу Ивановичу Мотову получила широкое распространение продажа льна и пеньки в соседние губернии; Пар-

фен Гейдуков открыл производство изделий из серебра, был первым вяземским бургомистром, а также занимался благотворительностью и построил больницу. В это время состоялось открытие первого банка и ряд других достижений. Особенную известность получила культурная сфера благодаря семье Тенишевых, но, несмотря на хлынувший подъем, в губернии, как и во всей стране, наблюдался спад женского просвещения» [3, с. 56]. Чтобы хоть как-то поднять престиж образования, местные меценаты и просто состоятельные люди стали вкладывать средства в открытие школ, пансионов, училищ, прогимназий, гимназий. Все это привело к тому, что стали открываться частные женские учебные заведения.

Несмотря на подъем промышленности и культуры в Смоленской губернии развитие женского образования шло неравномерно. Так, к началу XX в. лишь в одном Краснинском уезде губернии отсутствовало среднее женское учебное заведение. «Основная проблема заключалась в немногочисленности населения и довольстве провинциального общества существовавшими начальными женскими школами» [4, с. 23]. Состоятельные родители посылали своих девочек на обучение в губернские женские гимназии. Для открытия женской прогимназии или гимназии необходимы были солидные финансовые вливания. Никто не брал на себя инициативу сбора средств. В связи с этим проблема с открытием среднего женского учреждения затягивалась на десятилетия.

В журнале 9-го очередного Смоленского городского земского собрания отмечалось, что «длительное время Краснинское женское (приходское) училище существовало как двухклассное женское училище, в ряде источников оно именовалось приходским. Оно было основано в 1862 году и имело характер начального учебного заведения. Численность учениц была незначительной, в начале 1870 годов в Краснинском женском училище состояло от пятнадцати до тридцати учениц» [5, с. 38]. Несмотря на малое количество учениц, в училище служили четыре учителя: Ф. Яблонский (законоучитель). В. Глотов, Е. Черков, П. Маторина. Известно, что училище существовало исключительно за счет частных средств. С 1871 г. уездное земство стало выделять в его пользу незначительную сум-

му – 100 рублей в год. В прессе отмечалось абсолютное безразличие властей к проблеме женского просвещения: «Несколько лет тому назад в думе был поднят вопрос о преобразовании местного женского, с пятилетним курсом училища – в женскую прогимназию, но почему-то этот вопрос остался вопросом до сего дня» [6, с. 2]. По нашим данным, местные власти пытались осуществить попытку преобразования училища в прогимназию в 1888 г., но из-за отсутствия средств данный вопрос остался нерешенным. Первоначально заведение помещалось в ветхом частном доме. Городской глава, соборный староста, купец второй гильдии Тарас Петрович Бобров приложил немало стараний по приобретению нового здания для училища. После того, как в 1893 г. городская дума переехала в новое здание, он инициировал перемещение женского училища в бывшее здание думы, что заметно улучшило его гигиенические условия. Бывшее же здание училища Т. П. Бобров распорядился отдать для устраиваемой в городе богадельни.

На протяжении 1870–1910 гг. училище возглавляли Татьяна Александровна Басова, Лидия Ивановна Гурьянова (дочь надворного советника), Мария Тарасьевна Боброва (дочь купца). В «Смоленском вестнике» писали: «Почетным блюстителем длительное время был Т. П. Бобров, купец третий гильдии, осознававший важность развития женского образовательного учреждения. Он был отцом трех дочерей, которых за неимением гимназии в Красном пришлось отправить для получения среднего образования в женскую гимназию Смоленска» [7, с. 43]. Его деятельность и жизненная позиция, по нашему мнению, была не только правильной, но и нужной для общества. «Т. П. Бобров ежегодно выделял средства в пользу Краснинского училища» [7, с. 145], активно поддерживая мысль о его преобразовании в прогимназию, а затем в гимназию. Его дочери впоследствии стали педагогами Краснинского женского училища. Среди первых учителей были: М. И. Лебедева, М. И. Глебова, Л. И. Гурьянова, М. И. Ивашкевич, П. Оглоблин, К. П. Ширяева, А. Д. Ивашкевич, З. Т. Боброва.

Подчеркнем, что основание прогимназии прошло позднее, чем в других уездах – 1 июля 1911 г. Главная причина состояла в скудности

городских средств. В местной прессе отмечалось: «Со вторника, 4 октября, в женской прогимназии наконец-то начались долгожданные приемные экзамены, продолжавшиеся почти всю прошлую неделю» [8, с. 3]. В год открытия в прогимназии состоялось незначительное число учениц – пятьдесят две. Первоначально должность начальницы занимала госпожа Зарудина. С преобразованием заведения большую активность проявили родители учениц. В этом же году ими был поднят вопрос о возможности основания «общества родителей» или «общества вспомоществования недостаточным ученицам» [8, с. 3]. Все это, на наш взгляд, способствовало развитию женского гимназического образования. «В следующем году при заведении был открыт V класс, с 1914 года – VI класс. Для учебного заведения власти города избрали новое здание – бывший дом городского управления, в котором также размещалось начальное училище» [9, с. 23]. Начальницей прогимназии была дворянка Ольга Иосифовна Грачева. К 1913 г. в прогимназии обучались сто двадцать пять учениц. В сборнике о Краснинском уезде отмечалось, что «сословный состав распределен следующим образом: шестнадцать дворянок, шесть учениц духовного звания, одна почетная гражданка, одна из купеческого сословия, тридцать одна крестьянка и шестьдесят мещанок» [9, с. 68]. То есть большинство учениц не имели высоких званий. Больше половины детей были приезжими, в основном из сельской местности уезда.

Краснинская прогимназия последней в губернии была преобразована в гимназию. В материалах заседаний губернского земства она называлась «исключительной». Во многом это было связано с тем, что в 1912 г. в уезде была открыта Соболево-Воробьевская женская учительская семинария, готовившая учительниц для народных школ. В связи с этим потребность в открытии педагогических гимназических классов не была столь актуальной.

Преобразование в гимназию состоялось в 1915 г. По ходатайству попечительского совета заведения в следующем году был открыт VIII педагогический класс со специальностями по русскому, французскому и немецкому языкам, математике, истории и географии. Из чего следует, что гимназия отличалась широкой специ-

ализацией и делала акцент на подготовку учительниц по иностранным языкам.

Таким образом, можем сделать вывод, что становление и развитие в Краснинском уезде шло очень медленно по ряду причин: малочисленность населения, бедность и нежелание властей сыграли свою роль. Все же активная позиция местного населения, выдающиеся меценаты, открытость и заинтересованность провинциальной власти преодолевать многочисленные трудности – нехватку квалифицированных педагогов, отсутствие денежных средств, скудность бюджета, тесноту учебных помещений – помогли открыться учебному заведению в 1911 г. Женские гимназии являлись для представительниц прекрасного пола не просто учебными заведениями. Они значительно повысили общий культурный уровень населения. Кроме того, женские гимназии создали плодотворную почву для развития профессиональной деятельности женщин, что помогло им занять свое место в социокультурном пространстве.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Слепенкова Е. Л. Из истории женского среднего образования в России // Педагогика. – 2000. – № 9. – С. 27–33.
2. Колпачева О. Ю. Становление и развитие женского гимназического образования в пореформенной России (конец 50-х – 70-е годы XIX в.): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ставрополь, 1999. – 144 с.
3. Стерлягов А. А. Халецкий В. Н. История смоленского предпринимательства. – Смоленск: Свиток, 2016. – 320 с.
4. Журналы 45-го очередного Смоленского губернского земского собрания за 1910 г. – Смоленск, 1910.
5. Журналы 9-го очередного Смоленского губернского земского собрания за 1873 г. – Смоленск, 1873.
6. Краевский М. Н. Воспоминания. Из документального фонда Смоленского музея-заповедника. – СМЗ КП 30397/1.
7. Красный // Смоленский вестник. – 1893. – № 18. – 213 с.
8. Красный // Смоленский вестник. – 1893. – № 19. – 256 с.
9. Общий обзор народного образования в Краснинском уезде за 1913–1914 учебный год.

REFERENCES

1. Slepenskova E. L. Iz istorii zhenskogo srednego obrazovaniya v Rossii. *Pedagogika*. 2000. No. 9, pp. 27–33.
2. Kolpacheva O. Yu. Stanovlenie i razvitie zhenskogo gimnazicheskogo obrazovaniya v poreformennoy Rossii (konets 50-kh – 70-e gody XIX v.). *PhD dissertation (Education)*. Stavropol, 1999. 144 p.
3. Sterlyagov A. A. Khaletskiy V. N. *Istoriya smolenskogo predprinimatelstva*. Smolensk: Svitok, 2016. 320 p.
4. Zhurnaly 45-go ocherednogo Smolenskogo gubernskogo zemskogo sobraniya za 1910 g. Smolensk, 1910.
5. Zhurnaly 9-go ocherednogo Smolenskogo gubernskogo zemskogo sobraniya za 1873 g. Smolensk, 1873.
6. Kraevskiy M. N. *Vospominaniya. Iz dokumentalnogo fonda Smolenskogo muzeya-zapovednika*. CMZ KP 30397/1.
7. Krasnyy. *Smolenskiy vestnik*. 1893, No. 18. 213 p.
8. Krasnyy. *Smolenskiy vestnik*. 1893, No. 19. 256 p.
9. Obshchiy obzor narodnogo obrazovaniya v Krasninskom uezde za 1913–1914 uchebnyy god.

Макова Елена Николаевна, аспирант кафедры педагогики и психологии Смоленского государственного университета

e-mail: elena.bavrina@mail.ru

Makova Elena N., Post-graduate student, Pedagogy and psychology Department, Smolensk state University

e-mail: elena.bavrina@mail.ru

УДК 373.1

ББК 74.0

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ЛИЧНОСТНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ (на примере предметной области «Филология»)

М. Г. Пронская

Аннотация. В статье рассматриваются возможности формирования готовности к личностному самоопределению подростков на занятиях предметной области «Филология». Проанализирована научная литература по данной проблеме, сформулированы теоритические положения как основа исследования. Представлена педагогическая структурно-содержательная модель формирования готовности к личностному самоопределению подростков, технология ее формирования и концептуальные положения. Изложены результаты педагогического эксперимента, подтверждающие эффективность применения модели.

Ключевые слова: готовность к личностному самоопределению, предметная область «Филология», подросток, педагогическая модель.

FORMATION OF READINESS FOR PERSONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS IN LEARNING ACTIVITY (on the example of the subject field "Philology")

M. G. Pronskaya

Abstract. The article considers the possibilities of forming the readiness for personal self-determination of teenagers at the lessons of „Philology”. The scientific literature on the problem is analyzed, theoretical positions as a basis of research are formulated. The pedagogical structural-content model of forming readiness for self-determination, the technology of its formation and conceptual positions are presented. The results of the pedagogical experiment confirming the effectiveness of the implementation of the model are presented.

Keywords: readiness for personal self-determination, subject field „Philology”, teenager, pedagogical model.

Особенности современного культурно-исторического периода, такие как информатизация, глобализация, высокая доступность информации и манипуляция ею, подмена ценностей, оказывают негативное влияние на процесс личностного самоопределения. Вследствие чего происходит деформация духовного потенциала личности, что затрудняет процесс ее становления. Современная образовательная политика государства направлена на обучение и воспитание обучающихся, результатом которого должна стать гармонично развитая личность, способная к самообразованию, саморазвитию, самореализации и личностному самоопределению.

Школа может оказать большое влияние на самоопределение личности, поэтому необходимо целенаправленное педагогическое сопровождение данного процесса. Однако анализ работы общеобразовательных учреждений, опросы педагогических коллективов показывают, что сопровождению готовности к личностному самоопределению уделяется недостаточное внимание в процессе учебной деятельности, а именно на уроке, несмотря на то, что образовательная составляющая является основной.

Анализ международных и отечественных исследований показал наличие большого количества работ, содержащих идеи, теоретиче-

ские положения, методологические подходы и концепции по проблеме формирования личностного самоопределения (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, О. С. Газман, М. А. Гинзбург, И. В. Дубровиной, А. В. Мудрик, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн, С. Н. Чистякова и др.). Проблемы формирования личностного самоопределения в условиях школы освещены в трудах А. А. Дробота, О. В. Коповой, Л. Н. Кузнецовой, А. Н. Тубельского.

Однако было выявлено, что недостаточно освещены вопросы сопровождения готовности к личностному самоопределению подростков в учебной деятельности. В частности, предметная область «Филология» обладает большим ценностным потенциалом для решения данной проблемы.

Теоретической основой исследования стали следующие положения:

- личностное самоопределение – процесс самодетерминации, обусловленный деятельностной активностью личности, причиной которого является осознание собственного «Я» и определение жизненных целей, смысла жизни и построение жизненного плана [1–3];
- личностное самоопределение обуславливает все типы самоопределения;
- личностное самоопределение – главное новообразование юношеского возраста, подростковый возраст является сензитивным для формирования готовности к личностному самоопределению, в силу становления норм поведения, оценки и самооценки, поиска идеала, формирования нравственных убеждений и ценностных ориентаций, рефлексии;
- готовность к личностному самоопределению рассматривается как сформированность следующих психологических структур и механизмов: самосознание, системы ценностных ориентаций, саморегуляции, самооценки, самоактуализации, самодеятельности, самоидентификации [4];
- становление «Я-концепции» является основным результатом личностного самоопределения и системой представления человека о себе и его ожиданий на будущее, выражается также в самооценке личности;
- содержание «Я-концепции» обусловлено системой ценностно-смысловых ориентаций, которая определяет мотивы личности, по-

скольку личностное самоопределение имеет ценностно-смысловую природу [4; 5].

На основе данных положений уточнено понятие *готовности к личностному самоопределению*. Готовность к личностному самоопределению – интегративная характеристика личности, отражающая сформированность механизмов и психологических образований (самосознания, системы ценностных ориентаций, саморегуляции, самооценки, самоактуализации, самодеятельности, самоидентификации), необходимых для дальнейшего самоопределения личности и становления «Я-концепции».

Нами была разработана структурно-содержательная модель формирования готовности к личностному самоопределению подростков на занятиях предметной области «Филология» (рис. 1). Модель состоит из следующих компонентов: целевого, содержательно-технологического, критериально-результативного.

Целевой компонент включает в себя постановку основной цели, задач, разработку принципов реализации модели, обеспечивает эффективность ее применения. Целью работы по реализации модели является повышение уровня готовности к личностному самоопределению подростков в результате его педагогического сопровождения на занятиях предметной области «Филология». Для достижения поставленной цели следует решить ряд задач, отличающихся своей равноценностью и взаимообусловленностью и оказывающих комплексное воздействие на результат:

- формирование системы ценностных ориентаций;
- формирование коммуникативной компетенции;
- формирование адекватной самооценки;
- познание своего «Я»;
- повышение уровня мотивации, а как следствие активности в учебной деятельности;
- развитие рефлексивной компетенции.

Среди принципов, определяющих формирование готовности к личностному самоопределению, мы выделяем следующие. *Принцип системности* определен самой структурой личностного самоопределения, стоящего из взаимозависимых и взаимообусловленных компонентов. Поэтому и сопровождение личностного самоопределения должно прово-

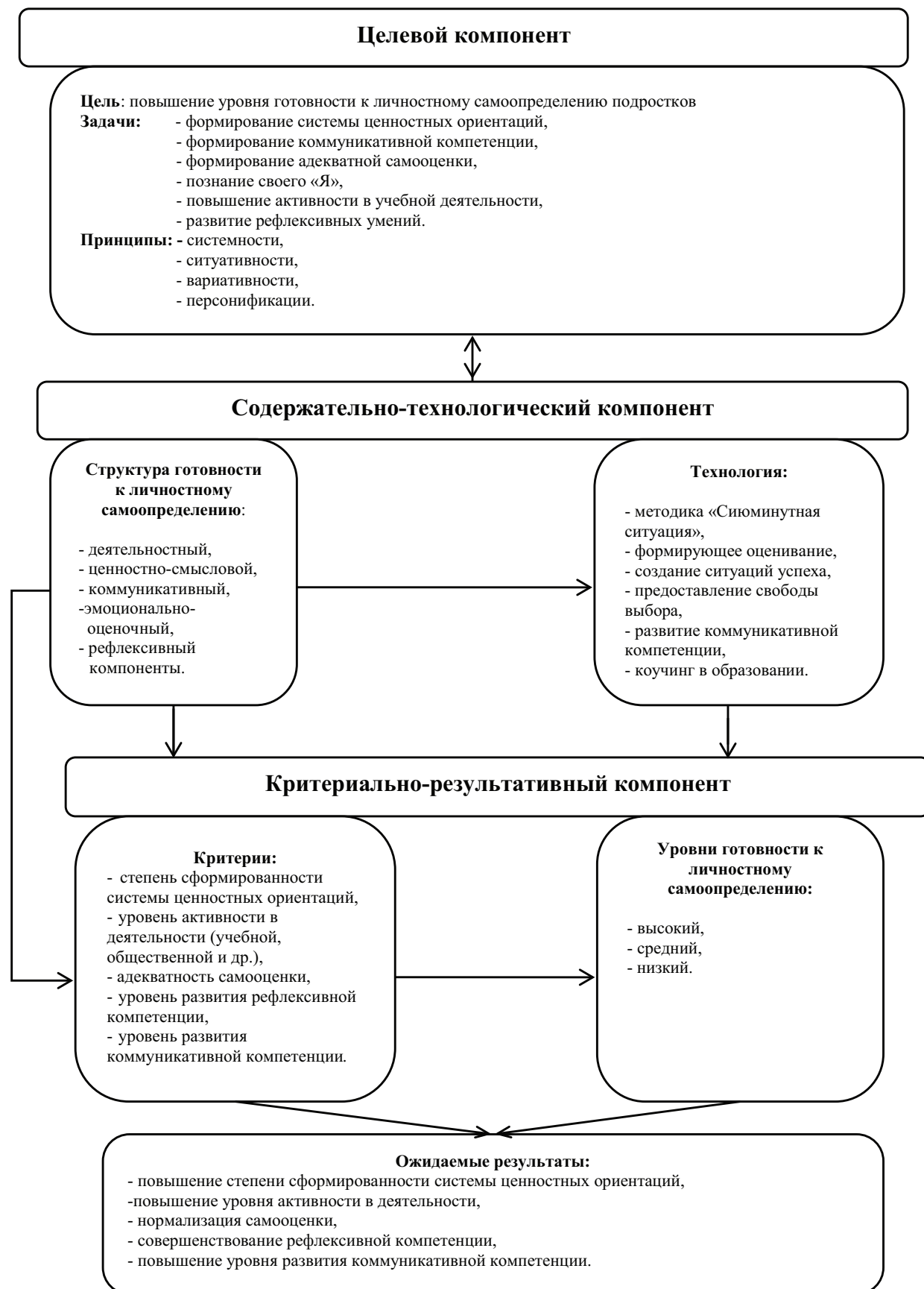


Рис. 1. Структурно-содержательная модель формирования готовности к личностному самоопределению подростков на занятиях предметной области «Филология»

даться по различным направлениям, составляющим единую систему. *Принцип ситуативности* предполагает использование обучающих ситуаций, предполагающих самоопределение учеников и поиск их решения. Цель создания такой ситуации – вызвать мотивацию, направить деятельность ученика для решения проблемы [6]. *Принцип вариативности* заключается в максимальном предоставлении ученику широкого спектра полноценных возможностей вариантов обучения, заданий, форм работы, а также полной свободы их выбора. Соблюдение данного принципа помогает сформировать ответственность за собственный выбор, учитывать индивидуальные потребности ученика.

Учет индивидуальных особенностей обучающегося, его интересов достигается также соблюдением *принципа персонификации*. Он требует от учителя знания и постоянного изучения личности ученика, его направленности личности, ценностно-смысловых установок, мотивов и т. д. Обозначенные принципы образуют систему, где они проявляются одновременно на каждом этапе и дополняют друг друга.

Содержательно-технологический компонент модели выстроен на основе выделенных задач, определен структурой готовности к личностному самоопределению. В соответствии с этим разработана технология формирования готовности к личностному самоопределению подростков. Основным достоинством предлагаемой технологии является ее полная включенность в учебный процесс, то есть применение непосредственно на занятиях предметной области «Филология».

Основополагающим элементом является структура готовности к личностному самоопределению, которую мы рассматриваем как систему следующих компонентов.

Ценностно-смысловой компонент выражается в появлении системы ценностных ориентаций личности, формировании ее устойчивости, приоритете одних ценностей над другими, а также знание себя и определение своей позиции к значимым объектам, ценностям. Ценностно-смысловое ядро обеспечивает функцию самопознания и самореализации.

Деятельностный компонент включает в себя активность личности в деятельности (в данном случае в учебной), умение действовать

в соответствии с нормами. Данный компонент обеспечивает функцию самодеятельности и саморегуляции.

Эмоционально-оценочный компонент, в первую очередь, отражает отношение личности к себе, ее самооценку, также происходит оценка окружающей действительности личностью.

Рефлексивный компонент выражается в умении переосмыслить отношения к действительности, а также отражает временную перспективу личности, ее жизненный план. Эмоционально-оценочный и рефлексивный компоненты выполняют функции обеспечения самоидентификации, самооценивания, развития самосознания.

Коммуникативный компонент отражает уровень коммуникативной компетенции учащихся, в их способности эффективно строить коммуникацию, обеспечивает механизмы саморегуляции при общении с другими людьми.

Технология формирования готовности к личностному самоопределению подростков на занятиях предметной области «Филология» включает следующие направления работы в соответствии с его компонентами, к каждому из которых определены методы работы:

- 1) формирование устойчивой системы ценностных ориентаций – методика «Сиюминутная ситуация», создание ситуаций успеха, предоставление свободы выбора;
- 2) формирование коммуникативной компетенции – методика «Сиюминутная ситуация», комплекс «Эффективное общение»;
- 3) формирование адекватной самооценки – формирующее оценивание, создание ситуаций успеха, предоставление свободы выбора, коучинг в образовании;
- 4) познание своего «Я» – методика «Сиюминутная ситуация», коучинг в образовании;
- 5) повышение активности в учебной деятельности – формирующее оценивание, создание ситуаций успеха, предоставление свободы выбора, коучинг в образовании;
- 6) развитие рефлексивной компетенции – методика «Сиюминутная ситуация», формирующее оценивание, предоставление свободы выбора, коучинг в образовании.

Разработана авторская методика «Сиюминутная ситуация», реализуемая на учебных за-

нениях предметной области «Филология». Ее применение помогает сформировать устойчивую систему ценностных ориентаций, развивает рефлексивную и коммуникативную компетенции обучающегося, способствует познанию его собственного «Я». Методика реализована в виде учебно-методического пособия, которое представляет собой комплект карточек с учебными заданиями или ситуациями. Методика основана на применении ситуативного подхода в обучении в концепции личностно ориентированного образования. Учебное задание или ситуация, создаваемая на уроке, содержит возможность выразить учащимся собственную позицию, ценностное суждение, аргументировать его, путем обращения к личному опыту. Пособие состоит из набора карточек, распределенных по тематическим категориям: семья, Родина, здоровье и др. В каждой карточке представлены два задания разных приемов и методов работы.

В **критериально-результативном компоненте** определены критерии и уровни готовности к личностному самоопределению подростков, они представлены на схеме модели. Это позволило спрогнозировать результаты реализации модели. Ожидаемые результаты:

- повышение степени сформированности системы ценностных ориентаций;
- повышение уровня активности в деятельности;
- нормализация самооценки;
- совершенствование рефлексивной компетенции;
- повышение уровня развития коммуникативных умений и, как следствие, повышение уровня готовности к личностному самоопределению.

На основе педагогической модели удалось выявить концептуальные положения формирования готовности к личностному самоопределению.

Структура готовности к личностному самоопределению представляет собой систему следующих взаимозависимых компонентов: деятельностного, коммуникативного, ценностно-смыслового, эмоционально-оценочного, рефлексивного.

Процесс формирования готовности к личностному самоопределению будет эффектив-

ным при соблюдении принципов системности, персонификации, вариативности и ситуативности.

Структура готовности к личностному самоопределению является ключевым звеном модели и оказывает влияние на выбор технологии реализации ее формирования, определяет критерии и показатели ее сформированности.

Технология формирования готовности к личностному самоопределению строится с учетом факторов, оказывающих влияние на процесс самоопределения личности, структуры готовности к личностному самоопределению, целей, задач и принципов этой работы.

Результаты эффективности формирования готовности к личностному самоопределению зависят от всех компонентов системы его реализации: целей, задач, принципов, структуры готовности к личностному самоопределению, технологии ее сопровождения, факторов, влияющих на этот процесс. Ожидаемые результаты формируются в соответствии с критериями оценки готовности к личностному самоопределению и ее уровнями.

На основе вышеописанной модели и с целью доказательства ее эффективности осуществлялась экспериментальная работа на базе муниципального образовательного учреждения «Островецкая средняя общеобразовательная школа» с.п. Островецкое, Раменского района Московской области. В эксперименте приняли участие 210 человек: 191 ученик 12–15 лет 6–8-го классов, 4 учителя русского языка и литературы, 5 учителей иностранного языка, школьный психолог, 9 классных руководителей.

В ходе экспериментальной работы удалось добиться значительного повышения уровня готовности к личностному самоопределению подростков экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. Результаты представлены на рис. 2.

Удалось установить, что существует прямая зависимость между степенью эффективности работы по сопровождению личностного самоопределения, выраженной в положительной или отрицательной динамике, и уровнем готовности к личностному самоопределению. Это положение проверено при помощи критерия корреляции Пирсона, что доказывает достоверность результатов исследования.

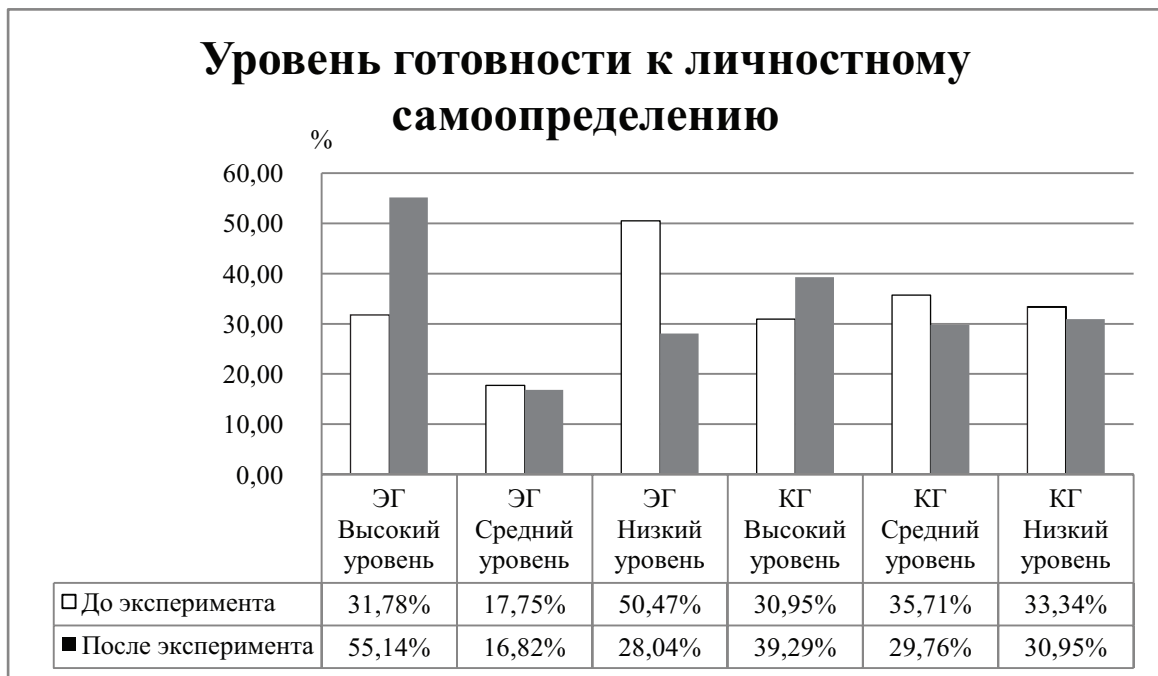


Рис. 2. Уровень готовности к личностному самоопределению подростков до и после эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

Таким образом, формирование готовности к личностному самоопределению подростков представляет собой актуальную педагогическую проблему. Ее эффективное решение в рамках образовательного процесса является одной из задач деятельности школы и учителя. Предметная область «Филология» обладает значимым ресурсом для формирования готовности к личностному самоопределению. Разработанная и проверенная на практике модель формирования готовности к личностному самоопределению подростков на занятиях предметной области «Филология» доказывает свою эффективность. Также выявлена прямая зависимость между эффективностью работы по формированию готовности к личностному самоопределению и повышением уровня готовности к личностному самоопределению.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Просвещение, 1989. – С. 87–90.
2. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2000. – 720 с.
3. Сафин В. Ф., Ников Г. П. Психологический аспект самоопределения // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65.

4. Копова О. В. Педагогическая система формирования готовности к личностному самоопределению девиантных подростков: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Саратов, 2003. – 175 с.
5. Фоминых Е. К. Формирование готовности к личностному самоопределению в процессе профессионализации: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. – Казань, 2000. – 146 с.
6. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Интернет-журнал «Эйдос». – URL: www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm (дата обращения: 17.02.2017).

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. *Deyatelnost i psikhologiya lichnosti*. Moscow: Prosveshchenie, 1989. Pp. 87–90.
2. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchey psikhologii*. St. Petersburg: Piter, 2000. 720 p.
3. Safin V. F., Nikov G. P. Psikhologicheskiy aspekt samoopredeleniya. *Psikhologicheskiy zhurnal*. 1984, No. 4, p. 65.
4. Kopovaya O. V. *Pedagogicheskaya sistema formirovaniya gotovnosti k lichnostnomu samoopredeleniyu deviantnykh podrostkov. PhD dissertation (Education)*. Saratov, 2003. 175 p.

5. Fominykh E. K. Formirovanie gotovnosti k lichnostnomu samoopredeleniyu v protsesse professionalizatsii. *PhD dissertation (Psychology)*. Kazan, 2000. 146 p.
6. Khutorskoy A. V. Opredelenie obshchepredmetnogo sodержaniya i klyuchevykh kompetentsiy kak kharakteristika novogo podkhoda k konstruirovaniyu obrazovatelnykh standartov. *Internet-zhurnal "Eydos"*. Available at: www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm (accessed: 17.02.2017).

Пронская Мария Геннадьевна, аспирант Московского государственного областного университета
e-mail: eki_mary@mail.ru

Pronskaya Maria G., post-graduate student, Moscow Region State University
e-mail: eki_mary@mail.ru