



ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал
№ 3 (43) / 2018

Главный редактор
Александр Владимирович ГЛУЗМАН



Основатель
РЕСПУБЛИКАНСКОЕ ВЫСШЕЕ УЧЕБНОЕ
ЗАВЕДЕНИЕ
«КРЫМСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
(г. Ялта)

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ИНФОРМАЦИОННО-
ПРОИЗВОДСТВЕННОЕ ПРЕДПРИЯТИЕ
«ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРЕССА»

Основан в 2000 году

Учредитель

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение высшего образования
«Крымский федеральный университет
имени В. И. Вернадского»
(295007, Республика Крым, г. Симферополь,
проспект Академика Вернадского, 4)

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по
надзору в сфере связи, информационных технологий
и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)
Журнал входит в наукометрическую систему РИНЦ
(лицензионный договор № 171-03/2014)

Свидетельство о регистрации средства массовой
информации

Серия ПИ № ФС77–61793 от 18.05.2015 г.

Международный стандартный номер серийного
издания ISSN 2409–5591

Подписной индекс 64995

НАД НОМЕРОМ РАБОТАЛИ:

Людмила Редькина (ответственный за выпуск)
Анна Люликова (заместитель главного редактора)
Елена Насонова (технический редактор)
Геннадий Рогачев (компьютерная верстка)
Дизайн: Геннадий Рогачёв,
Екатерина Никадимова,
Елена Катранжи,
Анна Максименко

Адрес издательства:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Адрес редакции
журнала «Гуманитарные науки»:
298635, Республика Крым,
г. Ялта, ул. Севастопольская, 2
тел. (3654)32-30-13

Подписано к печати 31.08. 2108 г.
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.
Тираж 500 экз. Зак. №56. Бесплатно.

© Все права защищены. Каждая часть, элемент,
идея, композиционное решение этого издания
не могут копироваться или воспроизводиться
в любой форме и любыми способами – ни элек-
тронными, ни фотомеханическими, ни путём
ксерокопирования и записи или компьютерного
архивирования без письменного разрешения
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2018 г.

Журнал входит в перечень рецензируемых науч-
ных изданий ВАК (Письмо о перечне рецензируе-
мых научных изданий от 01.12.2015 г. №13–6518)

Утверждено решением учёного совета Гуманитарно-
педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский
федеральный университет имени В. И. Вернадского»
в г. Ялте, протокол №7 от 30.08.2018 г.

Редакционная коллегия

Глузман А. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, *главный редактор*.

Горбунова Н. В. – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики, психологии и инклюзивного образования, заведующая кафедрой педагогического мастерства учителей начальных классов и воспитателей дошкольных учреждений Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Редькина Л. И. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и управления учебными заведениями Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Глузман Ю. В. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социально-педагогических технологий и педагогики девиантного поведения Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Шушара Т. В. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и управления Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Гордиенко Т. П. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной деятельности ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Шерайзина Р. М. – доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Донина И. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионального педагогического образования и социального управления Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого.

Овчинникова Т. С. – доктор педагогических наук, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина.

Штец А. А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования Севастопольского государственного университета.

Петрушин В. И. – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии Московского педагогического государственного университета.

Егорова Ю. Н. – доктор педагогических наук, профессор Самарского государственного университета.

Люликова А. В. – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и украинской филологии с методикой преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора.

Чёрный Е. В. – доктор психологических наук, профессор, декан психологического факультета, заведующий кафедрой социальной психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Калина Н. Ф. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой глубинной психологии и психотерапии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Павленко В. В. – доктор психофизиологических наук, профессор, заведующий кафедрой общей психологии Таврической академии ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского».

Пономарёва Е. Ю. – кандидат психологических наук, профессор, заместитель директора по научной деятельности, заведующая кафедрой психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Бура Л. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте.

Андреев А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ГБОУ ВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет».

Саевников А. И. – доктор психологических наук, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогики и психологии образования ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет».

Микляева А. В. – доктор психологических наук, профессор Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.

Василенко И. В. – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии Севастопольского государственного университета.

Султанова И. В. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Севастопольского государственного университета.

Волкова И. П. – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой основ коррекционной педагогики Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

Editorial Board

Gluzman A. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, editor-in-chief.

Gorbunova N. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Director of Institute of Pedagogics, Psychology and Inclusive education, Head of the Department of Pedagogical Mastery Teachers of Lower Grades and Educators of Preschool Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Redkina L. I. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gluzman J. V. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Social and Pedagogical Technology and Pedagogy of Deviant Behavior, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Shushara T. V. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Pedagogics and Management of Educational Institutions, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Gordienko T. P. – Doctor of Pedagogics, Professor, Vice-Principal on Scientific Activity, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Sheraizina R. M. – Doctor of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Donina I. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Professional Pedagogical Education and Social Management, Yaroslav-the-Wise Novgorod State University.

Ovchinnikova T. S. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Correctional Pedagogy and Correctional Psychology, A. S. Pushkin Leningrad State University.

Shtec A. A. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Sebastopol State University.

Petrushin V. I. – Doctor of Pedagogics, Professor of the Department of Psychology, Moscow State Pedagogical University.

Egorova Y. N. – Doctor of Pedagogics, Professor of Samara State University.

Liulikova A. V. – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Russian and Ukrainian Philology and Teaching Methods, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta, deputy editor-in-chief.

Cherny E. V. – Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology, Head of the Social Psychology Department, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Kalina N. F. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Deep Psychology and Psychotherapy, Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Pavlenko V. V. – Doctor of Psychophysiology, Professor, Head of the Department of General Psychology Taurida Academy of V. I. Vernadsky Crimean Federal University.

Ponomareva E. Y. – Candidate of Psychology, Professor, Deputy Director on Scientific Activity, Head of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Bura L. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta.

Andrejev A. S. – Doctor of Psychology, Professor of the Psychology Department, Crimean Engineering and Pedagogical University.

Savenkov A. I. – Doctor of Psychology, Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Members of Russian Academy of Education, Director of Institute of Pedagogics and Psychology of Education, Moscow City Teacher Training University.

Miklyajeva A. V. – Doctor of Psychology, Professor of the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Vasilenko I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Sultanova I. V. – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Psychology Department, Sebastopol State University.

Volkova I. P. – Doctor of Psychology, Professor, Head of the Department of Correctional Pedagogics, the Herzen State Pedagogical University of Russia.

Содержание

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА	
<i>ГЛУЗМАН А. В.</i> Гуманитарное образование в контексте современной социокультурной ситуации.....	8
ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>САФИНА З. Н.</i> Институты гражданского общества: новые вызовы и векторы образования.....	11
<i>МАСЛЕННИКОВА В. Ш.</i> Современные методологические подходы к научно-методическому обеспечению инновационного развития системы профессионального образования.....	17
<i>ГУРЕНКО-ВАЙЦМАН М. Н., СУГРОБОВА Ю. Ю.</i> Поликультурное воспитание как императив гуманитарного образова- ния современного общества.....	22
<i>БУРАКАНОВА Г. М.</i> Формирование управленческого мышления лидера.....	27
<i>КОРНЕТОВ Г. Б.</i> Организация поддержки школ, функционирующих в неблагоприят- ных социальных условиях, на осно- ве сотрудничества с местными сообществами.....	33
<i>МУРОВАННАЯ Н. Н.</i> Развитие инновационной культуры преподавателя высшей школы: акмеологический, синергетический и культурологический подходы.....	43
ПРАКТИКО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ	
<i>ТРЕГУБОВА Т. М., ШИБАНКОВА Л. А.</i> Традиционность подходов и инно- вационность практики профориен- тации учащейся молодежи в кон- тексте социокультурных трансфор- маций XXI века.....	48
<i>СТАРИЧЕНКО Б. Е., ЯВИЧ Р. П.</i> О месте интернет-технологий в организации учебного процесса в высшей школе.....	53
<i>МАЙДАНЕВИЧ Ю. П., БОГОСЯН М. В.</i> Этапы разработки компетентно- стно-ориентированного фонда оценочных средств.....	61
<i>ГЛУЗМАН Н. А.</i> Адаптация одаренных детей в образовательной среде начальной школы: практико ориентированный аспект.....	63
<i>МУХАМЕТЗЯНОВА Ф. Ш., ШАЙХУТДИНОВА Г. А.</i> Концептуальные основания подготовки рабочих кадров для участия в мировых чемпионатах «Worldskills».....	71
<i>АЙНУТДИНОВА И. Н.</i> Метод проектов как инструмент развития междисциплинарных связей в университетах России.....	75
ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ	
<i>РЕДЬКИНА Л. И.</i> Проблема учебной литературы в православном образовании российской империи.....	82
<i>РАЗБЕГЛОВА Т. П.</i> К истокам научной педагогики: гносеологические основы педагогической системы К. Д. Ушинского.....	89
<i>МИРОШНИКОВ О. А.</i> Западная культура и западное воспитание.....	85
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	
<i>ШИНТЯПИНА И. В.</i> Развитие творческих способностей студентов- хормейстеров в процессе профессиональной подготовки.....	100



<i>ХАЙБУЛЛИНА Р. Ф.</i> Развитие чувства опоры на клавиатуру у обучающихся игре на фортепиано: опыт телесно ориентированного осмысления.....	104
<i>РУДОЙ Е. Л.</i> Культурно-просветительская деятельность педагога-музыканта: теоретические аспекты.....	108
<i>ФУРСЕНКО Т. Ф.</i> Творческая деятельность на уроках музыки как фундамент личностного становления обучающегося.....	113
МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	
<i>ЖИГАЛОВА М. П.</i> Дискурс-анализ художественного произведения в процессе повышения квалификации учителей русского языка и литературы (на примере интерпретации и анализа белорусским читателем стихов берлинского поэта XXI века Г. Аросева).....	119
<i>СИНЕЛЬНИКОВА Л. Н.</i> Образовательный потенциал «грамматики поэзии»: междисциплинарный аспект.....	124
<i>ЛУШНИКОВА Г. И.</i> Трансформация прототекста в современном художественном дискурсе: методология и методы анализа.....	130
<i>СТРЯПЧАЯ С. А.</i> Репутационные ошибки в профессиональной речи преподавателя.....	136
<i>БЕРЕСНЕВ А. А., НОВИКОВА Н. А.</i> Организация работы с учебным текстом в средней школе в контек- сте реализации личностно ориентированного обучения.....	141

<i>КРУНДЫШЕВ М. А., КРУНДЫШЕВА А. М.</i> Особенности проведения занятий по русскому как иностранному при подготовке учащихся к тестированию ОРІ.....	148
--	------------

**МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ
В ШКОЛЕ И ВУЗЕ**

<i>СЕРЕЖКО Т. А.</i> Виртуальные социальные сети как среда профессионализации социальных работников.....	153
<i>ГНАТЬШИНА Е. В.</i> Система закономерностей процесса формирования цифровой культуры будущего педагога.....	161
НАШИ АВТОРЫ.....	168



Contents

COLUMN OF CHIEF EDITOR

<i>GLUZMAN A. V.</i> Education in the Humanities of Russia: Ideas, Projects, Implementation Technologies.....	8
TRENDS OF DEVELOPMENT OF MODERN PEDAGOGICAL EDUCATION	
<i>SAFINA Z. N.</i> Institutes of Civil Society: New Challenges and Vectors of Education.....	11
<i>MASLENNIKOVA V. SH.</i> Modern Methodological Approaches to the Scientific and Methodological Support of Innovative Development of Vocational Education System.....	17
<i>GURENKO-VAJCMAN M. N., SUGROBOVA JU. JU.</i> Multicultural Education as an Imperative of Education in the Humanities of Modern Society	22
<i>BURAKANOVA G. M.</i> Formation of Managerial Thinking of Leader.....	27
<i>KORNETOV G. B.</i> Organization of Support of Schools Operating in Unfavorable Social Conditions and Based on Cooperation with Local Communities.....	33
<i>MUROVANAYA N. N.</i> Development of Innovative Culture of Teacher of Higher School: Acmeological, Synergetic and Cultural Approaches.....	43
PRACTICE-ORIENTED TECHNOLOGIES IN EDUCATION IN THE HUMANITIES	
<i>TREGUBOVA T. M., SHIBANKOVA L. A.</i> Traditionality of Approaches and Innovativeness of the Practice of Vocational Guidance for Students in the Context of Social and Cultural Transformations of the 21st Century	48

<i>STARICHENKO B. E., JAVICH R. P.</i> On the Place of Internet Technologies in the Organization of Educational Process in Higher Education.....	53
<i>MAJDANEVICH JU. P., BOGOSJAN M. V.</i> Stages of Development of a Competence-Oriented Fund of Valuation Means.....	61
<i>GLUZMAN N. A.</i> Adaptation of Gifted Children in the Educational Environment of Primary School: Practice-Oriented Aspect.....	63
<i>MUHAMETZJANOVA F. SH., SHAJHUTDINOVA G. A.</i> Conceptual Grounds for Training Personnel for Participation in World Championships “Worldskills”.....	71
<i>AJNUTDINOVA I. N.</i> The Method of Projects as a Mean for the Development of Interdisciplinary Relations at Universities of Russia.....	75
EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL THOUGHT	
<i>REDKINA L. I.</i> The Problem of Educational Literature in the Orthodox Education of the Russian Empire.....	82
<i>RAZBEGLOVA T. P.</i> Toward the Roots of Scientific Pedagogy: the Epistemological Foundations of the Pedagogical System of K. D. Ushinsky.....	89
<i>MIROSHNIKOV O. A.</i> Western Culture and Western Education.....	95
FORMATION OF PROFESSIONAL MUSIC COMPETENCES	
<i>SHINTYAPINA I. V.</i> Development of Creative Abilities of Students-Choirmasters in the Process of Professional Training.....	100



<i>KHAYBULLINA R. F.</i> Development of a Feeling of Support on the Keyboard for Students of Piano Playing: the Experience of Body-Oriented Comprehension.....	104
<i>RUDOYE E. L.</i> Cultural and Educational Activity of a Music Teacher: Theoretical Aspects.....	108
<i>FURSENKO T. F.</i> Creative Activity in the Music Lessons as the Foundation for the Personal Formation of the Learner.....	113

**METHODOLOGY OF TEACHING
OF PHILOLOGICAL DISCIPLINES**

<i>ZHIGALOVA M. P.</i> Discourse-Analysis of Novel in the Process of Further Training of Teachers of the Russian Language and Literature (on the Example of Interpretation and Analysis of Poems by the Berlin Poet of the XXI century G. Arosev by the Belarusian Reader).....	119
<i>SINELNIKOVA L. N.</i> The Educational Potential of the “Grammar of Poetry”: the Interdisciplinary Aspect.....	124
<i>LUSHNIKOVA G. I.</i> Transformation of Prototext in Modern Discourse of Fiction.....	130
<i>STRYAPCHAYA S. A.</i> Reputational Mistakes in the Teacher’s Professional Speech.....	136
<i>BERESNEV A. A., NOVIKOVA N. A.</i> Organization of Work with a Text in Secondary School in the Context of Implementation of Personality- Centered Learning.....	141
<i>KRUNDYSHEV M. A., KRUNDYSHEVA A. M.</i> Features of Conducting Classes in Russian as a Foreign Language in Preparing Students for Testing OPI	148

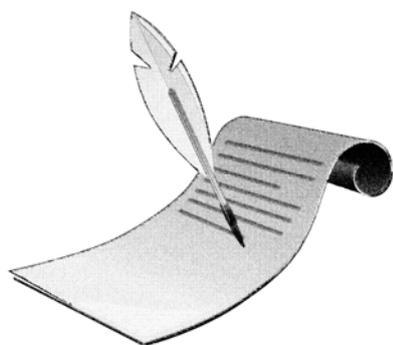
**MEDIAEDUCATION AT SCHOOL
AND UNIVERSITY**

<i>SEREZHKO T. A.</i> Virtual Social Networks as an Environment for the Professionalization of Social Workers.....	153
<i>GNATYSHINA E. V.</i> System of Regularities in the Process of Forming a Digital Culture of a Teacher-to-be.....	161





СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



А. В. Глузман,
главный редактор журнала
«Гуманитарные науки»

ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ИДЕИ, ПРОЕКТЫ, ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ

В современном мире в жизни общества продолжает неизмеримо возрастать роль техники, культуры, науки и образования. Образование не только как совокупность научного знания, но и исторического социального опыта является важнейшим фактором развития общества, поскольку оказывает существенное влияние на ряд других общественных сфер жизни – экономику, политику, культуру, регулирует социальные процессы, а также формирует ценностные ориентиры, идеалы и образ жизни. Рост значения образования объясняется, в первую очередь, тем, что научное знание приобрело качественно новую роль в обеспечении лидерства в мировой конкурентной борьбе. Особое значение для мирового сообщества приобретает гуманитарная составляющая образования, так как именно гуманитарное образование аккумулирует исторический опыт человека, всю совокупность разнообразных общественных связей и отношений.

В последние десятилетия становится очевидной тенденция к усилению гуманитарной составляющей при подготовке специалистов по программам высшего образования на фоне усиливающегося технократического подхода к выбору приоритетов в получении образовательных услуг. При существующей дихотомичности гуманитарного и технического образования именно гуманитарное знание является обязательным условием для передачи научного знания обучающимся, формирования их ценностных ориентиров в нравственном измерении. Гуманитарная составляющая остается традицией российского образования, обеспечивающей фундаментальную подготовку не узкого специалиста той или иной обла-



ти, а личности с широким взглядом на природу, окружающий мир и роль человека.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» одним из ведущих принципов государственной политики в сфере образования отмечен «гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры...».

Гуманитарное образование создает необходимую основу для человека, ставящего перед собой цель быть способным ориентироваться в противоречивой ситуации современного мира. После присоединения России в 2003 году к Болонской декларации российское гуманитарное образование вступило в новую эпоху образовательных услуг, что повлекло за собой целый ряд насущных проблем в системе отечественного образования.

Сегодня научное сообщество обеспокоено проблемой формирования как новой гуманитарной реальности, с которой связана надежда на сохранение высших духовных смыслов и ценностей, так и гуманитарного универсума в целом, который послужит основанием для дальнейшего развития гуманистической мысли, направленной на созидание и самосозидание.

Согласно Основам государственной культурной политики Российской Федерации, утвержденным Указом Президента, перед Российской Федерацией на данном этапе стоит задача в предельно короткий срок осуществить экономическую и социальную модернизацию страны, выйти на путь интенсивного развития, обеспечивающего готовность государства и общества ответить на вызовы современного мира.

Это возможно в условиях приоритетного культурного и гуманитарного образования.

Гуманизм в образовании содействует самовыражению личности и ее свободному самоопределению. Гуманистическая мысль всегда служила идейной основой отечественного образования. Опыт показывает, что сегодня

лучшие традиции отечественного образования не утратили свою актуальность. Структурообразующим принципом российского образования должна оставаться гуманизация, которая позволяет создать такое образовательное пространство, которое обращено к человеку и его потребностям, соответствует гуманистическим идеалам свободы личности, обеспечивает право на реализацию творческого потенциала и социальной справедливости. Приблизить же образование к интересам личности, ее психологическим особенностям, ввести образование в социокультурный контекст сегодня представляется возможным в условиях реализации принципа гуманизации.

Система отечественного просвещения, традиционно определяемая «от Кантемира и Ломоносова через Жуковского, Пушкина и Гоголя до Достоевского и Тургенева», сложилась на основе великого русского языка. Русский язык выступил в качестве объединяющего начала российской нации. Сегодня, по данным Концепции государственной поддержки и продвижения русского языка в других странах, утвержденной Президентом Российской Федерации 3 ноября 2015 года, русский язык входит в пятерку наиболее популярных в мире.

Знание русского языка, воспитание речевой культуры, литературное чтение, музыкальное и художественное образование, а также эстетическое воспитание должны оставаться главными составляющими гуманитарного образования на любой ступени образования.

Гуманитарное образование в России напрямую связано с сохранением национального культурного наследия, которое должно восприниматься обществом как основной источник формирования массовой культуры в России. Национальное культурное наследие придает массовой культуре колорит и интегрирует национальные духовные ценности. Массовая же культура, в свою очередь, является мощным инструментом влияния на молодежную среду. Поэтому следует помнить о том, что опора на базовые национальные культурные ценности позволит реализовать важные социальные задачи в российском обществе.



Возможности образования по сохранению и развитию отечественной культуры позволяют рассматривать его в качестве важнейшего фактора духовной безопасности российского общества и компенсации тех негативных последствий, которые влечет за собой идеология массового, потребительского общества, культ гедонизма и индивидуализма. Совершенство становится целью воспитания, а стремление к нему – основой духовно мотивированных и ответственных поступков человека. Интеграция культуры, науки, образования в контексте духовно-нравственного воспитания молодежи воспринимается нами как путь к сохранению духовных ценностей российского общества.





ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ



З. Н. Сафина

УДК- 378.1

ИНСТИТУТЫ ГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ВЕКТОРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из результатов кризисных явлений российского общества стала активизация институтов гражданского общества в различных сферах жизнедеятельности граждан, в том числе в сфере образования, которая, начавшись в конце XX в., привела к структуризации и формализации общественных организаций и объединений, определению приоритетных направлений своей работы. Динамика развития гражданского общества показывает, что ее институты сопричастны к проблемам страны, современным вызовам поиска нравственного фундамента, социальной справедливости, вызовам личности в определении смысла жизни, ее ценностей, вызовам системы образования в модернизации ее целей, задач и функций, вызовам самого гражданского общества в роли и реальных возможностях участия в решении ситуативных проблем общества, перспективных задач развития страны.

Отметим, что гражданское общество представлено разнообразными по организационным формам институтами, в уставных документах которых обозначены различные аспекты образования – предоставление образовательных услуг, просветительская, информационная, консультационная деятельность в сфере образования, содействие развитию образования. Что характеризует некоммерческие организации (НКО) как субъект образования? Это – ответственность, гражданская сознательность, относительно независимая позиция, конструктивность, способность работать в проблемных ситуациях, создавать условия реализации человеческих способностей, самореализации, личностного и социального развития.



В рамках данной статьи мы обратились к опыту некоммерческих организаций, общественные инициативы которых обозначили новые направления в развитии образования, гибкие и мобильные образовательные программы с реализацией самых разнообразных функций образования – социализации, воспитания, адаптации, реинтеграции, социальной защиты, инкультурации и др. Целевой аудиторией, потребителями, субъектами образовательного процесса, стали женщины, мужчины, семьи, лица с инвалидностью – дети и взрослые, мигранты, наркозависимые и созависимые, здоровые люди и лица с ВИЧ, заключенные и вышедшие из мест заключения, люди «серебряного возраста» и другие.

Приоритеты в образовательной деятельности НКО выстраивались в том числе и через поддержку общественных инициатив, реализацию социально значимых проектов, что сопровождалось последовательным и целенаправленным вхождением социально ориентированных некоммерческих организаций (СО НКО) в систему образования как полноправных ее субъектов. Отметим, что к таким организациям можно отнести устойчиво развивающиеся, постоянно обучающиеся объединения, которым характерен высокий профессионализм ее руководителей, освоенность ключевых профессиональных компетенций, конкурентоспособность и инновационность.

Официальная статистика свидетельствует о количественном и качественном росте некоммерческих организаций, к примеру, в настоящее время в Республике Татарстан действует более 600 СО НКО, что примерно на треть больше показателей прошедшего года. Численность работников, занятых в некоммерческом секторе, составляет более 263 тыс. чел., количество вовлеченных в добровольческую деятельность НКО – свыше 53 тыс. человек. За данными цифрами, как правило, долгая история развития организации, конкретные социально-образовательные результаты. Более 876 тыс. людей воспользовались услугами некоммерческих организаций, что на 73 тыс. больше, чем в 2015г., в том числе в сфере образования, здравоохранения, культуры и кинематографии, спорта [3].

Становлению институтов гражданского общества как партнеров органов власти и местного самоуправления в решении социально-образовательных задач способствовала системная поддержка государством некоммерческих организаций, реализующих социально значимые проекты, которая началась с принятием Федерального закона №40-ФЗ в 2010г. [1]. Формами поддержки являются имущественная, консультационная, информационная, финансовая, которые вывели уровень взаимодействия СО НКО на конструктивный диалог и делегирование функций, в том числе в реализации образовательных услуг населению.

Гражданское общество инициировало появление новых по формам, целям и задачам общественных объединений, которые также вовлечены в решение проблем образования. Например, в Общественной палате Российской Федерации (данные институты гражданского общества начали действовать с 2006 г.) среди рабочих органов – Комиссия по развитию образования и науки. Аналогичная Комиссия по образованию и науке присутствует в структуре Общественной палаты Республики Татарстан. Через разнообразные формы работы, общественный контроль реализуемых программных документов, экспертизу законопроектов в сфере образования, данные структуры зачастую формируют актуальную повестку образовательных проблем, содействуя качественному развитию образования в целом [3].

Вносят свой позитивный вклад в эту тему общественные советы при органах исполнительной власти – также относительно новые институты гражданского общества с участием в его работе представителей некоммерческого сектора. Например, одним из проектов Общественного совета при Министерстве образования и науки Республики Татарстан стал социально-образовательный проект – «Республиканское родительское интернет-собрание» с участием в его работе родительского сообщества, педагогов, общественных организаций, например, Ассоциации школьных психологов РТ «Параллель», образовательных организаций, эффективной обратной



связью с целевой аудиторией. Тематами проекта стали – «О ресурсах семьи в адаптации ребенка к школе и мотивации его к обучению; Виртуальная жизнь ребенка: Интернет – друг или враг? Выбираем профессию или будущее? – о роли семьи в формировании жизненных целей и профессиональном самоопределении подростков; Стресс у ребенка: как распознать и чем помочь» и другие [8]. Такой формат работы позволяет расширить географию просветительской деятельности и вовлечь в диалог широкое представительство заинтересованных структур, демонстрируя современные технологии в реализации важнейших функций образования, расширяя его понимание как полифункциональной системы.

Конкурсные механизмы, прежде всего, российские президентские гранты для НКО и субсидии республиканского уровня определяют государственные приоритетные направления социальной политики с ожиданием социальных инициатив в их решении ресурсами институтов гражданского общества. Например, в конкурсе по предоставлению грантов Президента РФ некоммерческим неправительственным организациям, участвующим в развитии институтов гражданского общества и реализующим социально значимые проекты и проекты в сфере защиты прав и свобод человека и гражданина в 2017 г., было обозначено 12 направлений, среди которых поддержка проектов в области науки, образования, просвещения; поддержка проектов в области культуры и искусства; охрана здоровья граждан, пропаганда здорового образа жизни; поддержка семьи, материнства, отцовства и детства и другие [10].

Среди номинаций Конкурса Кабинета Министров РТ в 2017 г. – «Образование, гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание молодежи, профилактика негативных явлений в подростковой и молодежной среде»; «Противодействие коррупции»; «Развитие институтов гражданского общества и общественного самоуправления, защита прав граждан»; «Культура и искусство»; «Укрепление межнациональных и межконфессиональных отношений»; «Защита семьи,

детства и материнства, социальная поддержка ветеранов и инвалидов и социальное обслуживание»; «Экология и охрана окружающей среды», в каждой из которых представлены социально-образовательные проекты для различных целевых групп [9]. По итогам федерального конкурса 89 некоммерческих организаций Республики Татарстан, ставшие победителями с общей суммой поддержки 125 млн. руб., будут реализовывать проекты в текущем году, также информируя общественность о своих результатах.

Обратимся к анализу отдельных социальных практик СО НКО, свидетельствующих о принадлежности институтов гражданского общества к системе образования, о реализации ряда функций, целей и задач данного социального института. Например, социальный проект «Мир в нашем городе» некоммерческого партнерства «Инициатива» направлен на содействие решению проблемы противодействия экстремизму через повышение роли педагога как проводника антиэкстремистских идей, поиск действенных педагогических технологий, в том числе во взаимодействии с учащимися и студентами. Серия семинаров-дискуссий, мастер-классов, тренингов, например, по распознаванию информационных угроз в медиасреде, альтернативным формам взаимодействия с родительской общественностью дополнили «портфолио» педагогов и психологов, организаторов воспитательной работы инструментарием развития необходимых компетенций, методов работы в весьма сложной проблематике, тем самым внося свой вклад в развитие системы образования.

Целевыми аудиториями социально-образовательных программ Частного учреждения ДПО «Городской центр образования» являются лица с инвалидностью, учащиеся, студенты, родители. Задачи проекта «Уроки доброты как эффективная технология формирования инклюзивной среды в образовательном учреждении» обозначены в его названии – создание инклюзивного социокультурного пространства для социализации, адаптации, интеграции лиц с инвалидностью, толерантной территории равных возможностей. Отли-



чительной особенностью данной организации как СО НКО является последовательность в развитии темы доступной инфраструктуры для лиц с инвалидностью во всех сферах жизнедеятельности, например, содействие трудоустройству через деятельность специально созданного Центра, повышение психолого-педагогической культуры родителей детей с инвалидностью, родителей-опекунов.

Проблематику доступности и качества образования развивают Татарское республиканское отделение общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское общество глухих» с темой «Подготовка тьюторов с ограниченными возможностями здоровья по слуху как необходимого звена в инклюзивном образовании»; Автономная некоммерческая организация «Ассоциация содействия больным синдромом Ретта» с информированием общества об особенных детях и развитием проекта «Взаимоподдержка»; АНО Центр нравственного воспитания детей и молодежи г. Казани «АКМЕ» с проектом «Я могу говорить!» (Адаптация детей-инвалидов инновационными медийными средствами).

Таким образом, гибкие, востребованные социально-образовательные программы и проекты СО НКО развивают образование как открытую систему с множеством связей, качественно изменяя поведение ее участников, что характерно для класса нелинейных систем, которые становятся социальными акторами в сценарном развитии новых направлений образования, систем, подсистем, компонентов и структур непрерывного образования. Отметим также, что образовательная деятельность СО НКО демонстрирует амбивалентность ее функций – личностно-регулятивную, которая направлена на решение компенсаторной, развивающей, адаптивной задач человека, и социально-регулятивную, ориентированную на развитие конкурентоспособных, социальных качеств личности, позволяющих ей быть востребованной в условиях современного рынка труда [11, с. 58]. Именно эти организации отличаются быст-

рым реагированием на социальные запросы общества, умением выстраивать взаимодействия с органами власти, бизнесом, всеми заинтересованными в решении проблемы структурами. Принцип социального партнерства в данном случае является основой для объединения ресурсов и реализации инновационных по содержанию, эффективности социально-образовательных программ.

Автономная благотворительная некоммерческая организация «Новый век», работающая с 2007 г., позиционируется в гражданском секторе как НКО, нацеленная на пропаганду здорового образа жизни, профилактические кампании в ходе спортивных мероприятий, аутизм – работу и организацию низкопороговых сервисов для групп риска, а также системную деятельность по адаптации и интеграции трудовых мигрантов [5]. Востребованные на российском рынке международные практики работы с мигрантами, реализуемые с учетом российского опыта, позволили «Новому веку» создать уникальные социально-образовательные программы обучения иностранных граждан правам и обязанностям, нормам и правилам поведения в принимающем обществе. Внедрение мобильного приложения «M-Help для мигрантов» как информационного канала по актуальным вопросам жизнедеятельности с возможностями онлайн консультирования и постоянной связью с государственными и негосударственными службами помощи, мультилингвальность проекта (проект реализуется на русском, узбекском и таджикском языках) вывели программы работы с данной категорией граждан на новый качественный уровень, в том числе во взаимодействии с органами власти в реализации государственной миграционной политики.

Для СО НКО приоритетным стало формирование эффективных механизмов трансляции социального заказа государства, например, в повышении качества жизни пожилых людей. Региональное отделение Общероссийской общественной организации «Союз пенсионеров» по Республике Татарстан на протяжении многих лет реализует социально-образовательный проект «Университет третьего



возраста» с вариативным содержанием образовательных программ, позволяющих удовлетворить потребности людей серебряного возраста, вернуться к полноценной жизни, уйти от одиночества в динамичный мир общения и востребованности [10; 13].

Содействие социализации личности, развитию творческого и духовного потенциала, самопознания и самореализации обозначены как приоритетные направления деятельности многих СО НКО. Например, общественная организация «Казанский центр «Достижения молодых!» многие годы занимается темой вовлеченности учащихся в предпринимательство, реализуя в настоящее время проект «Первый детский коворкинг – пространство для повышения квалификации в области прикладной экономики для будущих лидеров республики». Региональная общественная организация «Союз отцов» работает в проблемном поле повышения роли отцовства и отца в семье и в воспитании детей. Общественные организации экологической направленности содействуют экологическому просвещению граждан, в том числе через участие в мероприятиях по благоустройству территории, высадке деревьев, заботе о животных. Отдельной темой выступает для СО НКО гармонизация межнациональных и межконфессиональных отношений, формирование у молодежи осознания необходимости сохранения историко-культурного наследия страны, где присутствует эмоциональная включенность субъектов социально-образовательных процессов, мотивация сопричастности и искренности. Известны инициативы волонтерских объединений в сохранении исторической памяти, развитии межпоколенных связей, возрождении ГТО как инструмента популяризации здорового образа жизни и другие социально-образовательные программы федерального и регионального уровней, играющих неоценимую роль в нравственном становлении молодёжи, создании устойчивого фундамента российской самоидентичности.

Особое место в гражданском обществе занимают профессиональные сообщества, образовательные функции которых направлены

на формирование экспертного знания в своих сферах деятельности, создание квалификационных стандартов специальностей, контента ключевых компетенций, этических норм и ценностей.

Одним из важнейших вопросов для СО НКО остается тема достижения социально-образовательных эффектов. Многие общественные организации освоили инструментальный измерения количественных и качественных результатов образовательной деятельности через цифры, показатели, динамику, «прочувствование» ситуации. К результатам также относят действенные технологии, вариативные модели социального партнерства, устойчивость развития проекта. В вопросах изучения теоретических проблем и практического опыта развития гражданского общества в России участвуют кафедры, лаборатории, например, кафедра гражданского общества МГИМО – одна из первых была создана в 2008 г. на основе обращения Общественной палаты Российской Федерации, аналогичная кафедра действует на базе Казанского Инновационного университета им Тимирязова [6; 7].

Таким образом, основные выводы нашего исследования состоят в следующем: институты гражданского общества стали действенными субъектами системы образования, их деятельность актуализирует проблемное поле системы через выявление специфических социально-образовательных запросов различных категорий граждан; вариативные образовательные потребности формируются и реализуются через социальные проекты, инновационные технологии с включенностью в процесс всех участников – социальных партнеров – органов власти и местного самоуправления, бизнеса, представителей целевой аудитории. Сами СО НКО располагают значительным интеллектуальным, организационным, нравственным потенциалом для реагирования на современные вызовы общества и личности. Основные направления в образовательном контексте выстраиваются по приоритетам, обозначенным государством в программных документах, и реализации гражданских инициатив через личностно-регуля-



тивную и социально-регулятивные функции образования. Социально-образовательные эффекты конкретизируются цифрами, динамикой, устойчивостью развития проектов, а также косвенными показателями – мотивацией к дальнейшему участию в мероприятиях организации, новыми инициативами, вовлеченностью в общественную жизнь. Целями и задачами СО НКО определены – социально-культурное, духовно-нравственное становление личности, воспитание гражданственности и патриотизма, содействие вопросам самоопределения личности, повышения уровня социальной ответственности человека в семье, в обществе, развитие осознание необходимости повышения качества жизни человека во всех сферах – экологии, здоровья, труда. Анализ лишь отдельных аспектов деятельности институтов гражданского общества открывает перспективы дальнейшего изучения весьма многогранной и значимой для темы – роли и вклада общественных организаций и объединений в позитивное развитие страны.

АННОТАЦИЯ

Рост самоорганизующихся организаций и нарастающая динамика общественных инициатив в сфере образования обозначили появление устойчиво развивающегося нового субъекта системы образования. Институты гражданского общества стали активными социальными акторами формального, неформального и информального образования. Анализ образовательных практик социально ориентированных некоммерческих организаций свидетельствует, что данные структуры имеют потенциал, обладают компетенциями в реализации функций образования – развивающей, социализирующей, воспитательной, адаптационной, инкультурации, интеграции и других, а также участвуют в реализации целей и задач государственной политики в области образования, внося концептуальные и качественные изменения в ее развитие. В образовательные программы и проекты СО НКО вовлечены практически все категории граждан, которые в ситуации субъект-субъектных коммуникаций достигают социально-образователь-

ных результатов через освоение новых социальных ролей, моделей взаимодействия с окружающим миром, духовно-нравственного развития, личностного самоопределения.

Ключевые слова: Институты гражданского общества, социально ориентированные некоммерческие организации (СО НКО), субъекты образования, социально-образовательные эффекты.

SUMMARY

The growth of self-organizing organizations and the growing dynamics of public initiatives in the sphere of education have marked the emergence of a steadily developing new entity in the education system. Civil society institutions have become active social actors of formal, informal, and informational education. Analysis of the educational practices of socially-oriented non-profit organizations shows that these structures have the potential, have the competence to implement the functions of education – developing, socializing, educational, adaptive, inculturation, integration and others, participate in the realization of the goals and objectives of the state policy in the field of education, conceptual and qualitative changes in its development. In educational programs and projects of non-profit organizations, almost all categories of citizens are involved, who, in the situation of subject-subject communications, achieve social and educational results through mastering new social roles, models of interaction with the surrounding world, spiritual and moral development, and personal self-determination.

Key words: Institutes of civil society, socially oriented non-profit organizations, subjects of education, social and educational effects.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон от 05.04.2010 г. №40-ФЗ (ред. от 27.05.2014) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу поддержки социально-ориентированных некоммерческих организаций» [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99113.

2. Запесоцкий А. С. Образование: философия, культурология, политика [Электрон-



ный ресурс]. – М.: Наука. – 2002. – 456 с. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19876522>.

3. Ежегодный доклад Общественной палаты Республики Татарстан. Основные направления деятельности за 2017 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.oprt.taar.ru>.

4. Краснопольская И. И. Прогнозирование развития гражданского общества в России: методологические возможности и ограничения [Электронный ресурс] / И. И. Краснопольская, С. А. Пашнов // Гражданское общество в России и за рубежом. – 2017. – № 1. – С. 40–45. – URL: [URL:https://elibrary.ru/item.asp?id=27378539](https://elibrary.ru/item.asp?id=27378539).

5. Официальный сайт АНО «Новый век» [Электронный ресурс]. – URL: <http://newcenturykazan.ru/>.

6. Официальный сайт Казанского инновационного университета им. Тимирязова В. Г. (ИЭУП) [Электронный ресурс]. – URL: <https://ieml.ru/>.

7. Официальный сайт МГИМО [Электронный ресурс]. – URL: <https://mgimo.ru/study/faculty/sgp/kgol/>.

8. Официальный портал Министерства образования и науки Республики Татарстан [Электронный ресурс]. – URL: http://mon.tatarstan.ru/roditelskoe_sobranie.htm.

9. Официальный портал Министерства труда, занятости и социальной защиты Республики Татарстан [Электронный ресурс]. – URL: http://mtsz.tatarstan.ru/rus/respublikanskies-2263_597.htm.

10. Официальный портал Регионального отделения общероссийской общественной организации «Союз пенсионеров» по Республике Татарстан [Электронный ресурс]. – URL: <http://soyuz.pfirt.ru/>.

11. Официальный портал Фонда президентских грантов [Электронный ресурс]. – URL: <https://президентскиегранты.рф/>.

12. Сафина З. Н. Становление региональной системы образования взрослых. – Казань: Академия управления «ТИСБИ», 2005 – 180 с.

13. Сафина З. Н. Потенциал социально ориентированных некоммерческих организаций в развитии неформального образования // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. – 2014. – №3 (9). – С. 7–10.

В. Ш. Масленникова

УДК -373.7

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ ОБЕСПЕЧЕНИЮ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современные социально-политические процессы обуславливают постановку новых задач перед системой профессионального образования – формирование личности с высоким качеством мышления, творческими способностями на основе постепенной реорганизации процесса профессионального образования. Умения и навыки самостоятельного приобретения знаний, способствующих формированию инновационных компетенций, являются важнейшим условием обеспечения жизнедеятельности общества в целом. Определяющим в системе глубины и качества подготовки будущего специалиста должен стать инновационный процесс.

Отсюда инновационное образование – это смена парадигмы, новая педагогика, новые образовательные технологии, ориентированные на развитие творчества конкретных субъектов образовательного взаимодействия. Как следствие, возрастает роль системы научно-методического обеспечения инновационного развития профессионального образования, под которым понимается целенаправленная система деятельности коллектива образовательного учреждения, способствующая решению аналитико-рефлексивных, конструктивно-прогностических, организационно-деятельностных и коррекционно-регулирующих задач по управлению достижением результа-



тов в рамках профессиональной инновационно-педагогической деятельности.

Создание научно обоснованной системы *методического обеспечения* – объективная необходимость и одновременно важное условие формирования профессионализма преподавателей, развития их педагогического творчества. Методическое обеспечение рассматривается в исследованиях как составная часть системы учебно-методического обеспечения, включающая рекомендации, направленные на оказание методической помощи педагогу в организации и проведении учебно-воспитательного процесса и рекомендации, обеспечивающие его эффективность.

Структура методического обеспечения предполагает проектирование целей, содержания, результатов обучения, методов и форм достижения результатов поведения; реализацию целей, содержания обучения в учебном процессе; получение информации о результатах обучения, корректировка (по необходимости) методов и форм достижения результатов обучения.

В качестве новых методологических идей рекомендуется использовать такие современные подходы к научно-методическому обеспечению инновационного развития профессионального образования в педагогике, как синергетический, трансдисциплинарный, итерационный, проектно-целевой и кластерный.

Синергетический подход – это методологическая ориентация в познавательной и практической деятельности, предполагающая применение совокупности идей, понятий и методов инновационной деятельности в открытой нелинейной самоорганизующей системе. Синергетический подход позволяет рассматривать процесс научно-методического обеспечения инновационного развития профессионального образования как процесс в значительной степени самоорганизующийся, не основанный на прямых причинно-следственных зависимостях, а протекающий неоднозначно, процесс, обусловленный множеством внутренних и внешних влияний; закономерных и случайных; предсказуемых и стихийных; упорядоченных и хаотичных. Науч-

но-методическое обеспечение инновационного развития профессионального образования в рамках *синергетического подхода* включает ряд специфических процедур, таких как:

- изучение состояний системы научно-методического обеспечения с позиций зарождающихся тенденций инновационного развития профессионального образования как открытой, в значительной степени самоорганизующейся системы;
- создание зон упорядоченности;
- выявление точечных (слабых) влияний;
- использование принципа цикличности развития.

Итерационный подход (англ. iteration – повторение) означает выполнение работ параллельно с непрерывным анализом полученных результатов и корректировкой предыдущих этапов работы.

Преимущества *итерационного подхода* к научно-методическому обеспечению заключаются в следующем:

- снижение воздействия серьезных рисков на ранних стадиях реализации системы научно-методического обеспечения инновационного развития, что ведет к упреждению и минимизации затрат на их устранение;
- организация эффективной обратной связи организаторов и разработчиков технологического цикла реализации системы научно-методического обеспечения;
- акцент усилий на наиболее важные и критичные направления системы научно-методического обеспечения инновационного развития;
- непрерывное итеративное тестирование, позволяющее оценить успешность реализации условий и технологии научно-методического обеспечения в целом, равномерная загрузка участников процесса научно-методического обеспечения;
- эффективное использование накопленного опыта;
- реальная оценка текущего состояния процесса научно-методического обеспечения и, как следствие, большая уверенность непосредственных организаторов и разработчиков системы в его успешном завершении;



– затраты распределяются по всем технологическим циклам реализации научно-методического обеспечения инновационного развития профессионального образования, а не группируются в его конце.

Предлагаемый подход органично синтезирует решения педагогических проблем в методологии, теории и практикиологии инновационного профессионального образования.

В науке уже давно и очень плодотворно используется кластерный подход, при котором возникает необходимость учета множественных взаимосвязей между элементами, объединенными в единое целое. *Под кластерным подходом к научно-методическому обеспечению инновационного развития образования* понимается взаимодействие и саморазвитие субъектов кластера «в процессе работы над проблемой», осуществляемые на основе устойчивого развития партнерства, которое усиливает конкретные преимущества как отдельных участников, так и кластера в целом.

Рассматривая преимущества *кластерного подхода* к научно-методическому обеспечению инновационного развития профессионального образования, мы отмечаем, что он дает возможность:

– выявить проблемы и сильные стороны процесса научно-методического обеспечения инновационного развития профессионального образования совместно с социальными партнерами;

– использовать конкретный инструментальный эффективный взаимодействия субъектов научно-методического обеспечения внутри системы;

– получать в условиях функционирования кластера информацию о состоянии дел за счет рефлексии совместной инновационной педагогической деятельности субъектов научно-методического обеспечения и ее результатов в каждом кластере;

– повысить конкурентоспособность профессионального образования на основе его инновационного развития, являющегося основным фундаментом, обеспечивающим подготовку научных и профессиональных кадров.

В данном контексте поиск решения проблемы научно-методического обеспечения ин-

новационного развития профессионального образования обуславливает организацию этого процесса и на основе *проектно-целевого подхода* – как конструктивной методологии системно-междисциплинарной разработки инновационной деятельности

Сущность проектно-целевого подхода к научно-методическому обеспечению инновационного развития профессионального образования состоит:

– в обеспечении условий для самореализации личности в процессе инновационно-проектной деятельности;

– в разработке проектно-целевой технологии реализации инновационных задач с учетом контекста приоритета субъектно-смысловой инновационной деятельности;

– в инновационной педагогической деятельности, направленной на формирование инновационной культуры личности как педагога, так и обучаемого.

В таком понимании инновационная культура личности есть ее личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач по всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций.

Мировая практика свидетельствует об успешном развитии трансдисциплинарности и трансдисциплинарного подхода в качестве методологии базовых понятий действительности.

Если в качестве критерия классификации научных подходов выбрать степень полноты познания окружающего мира, то все подходы можно свести к четырем основным видам: *монодисциплинарный* подход, *междисциплинарный* подход, *мультидисциплинарный* (полидисциплинарный) подход и *трансдисциплинарный* подход (от лат. trans-сквозь).

Знакомясь с этой классификацией научных подходов, можно сделать вывод, что монодисциплинарные, междисциплинарные и мультидисциплинарные подходы предназначены для обеспечения взаимодействия дисциплинарных методологий при исследовании сходных предметных областей объекта. Важно



отметить, что в этом случае интерпретация результатов исследования невозможна без наличия «ведущей дисциплины». При этом ни один из перечисленных подходов не предназначен для исследования объекта в единстве. Таким образом, разумно предположить, что одной из причин кризисов концепций, построенных на постоянно меняющихся фрагментах знаний монодисциплинарных, междисциплинарных, мультидисциплинарных подходов, является отсутствие трансдисциплинарного подхода, который смог бы исследовать объект в его единстве, без разделения его на дисциплинарные предметные области.

Единая упорядоченная среда и уникальные упорядоченные среды (ЕУС и УУС) являются объектами трансдисциплинарного исследования. Единая упорядоченная среда (и, следовательно, каждая уникальная упорядоченная) среда обладает потенциальной – скрытой силой, присутствующей в ней естественным образом или заложенной в нее человеком, отличающейся напряженностью и целеустремленностью.

Для исследования трансдисциплинарной действительности применяется трансдисциплинарный метод исследования, но используются знания, сформированные и накопленные монодисциплинарными, междисциплинарными и мультидисциплинарными подходами. Знания этих подходов предварительно подвергаются новой классификации и систематизации в рамках трансдисциплинарных параметрических таблиц. Известно, что классификация и систематизация знаний является одним из главных предназначений науки. Но в некоторых случаях сами классификация и систематизация могут служить своеобразным методологическим инструментом.

Так, например, один из наиболее удачных вариантов периодической таблицы (Д. И. Менделеев) в свое время позволил предвидеть наличие новых, ранее неизвестных химических элементов. Классификационные (параметрические) трансдисциплинарные таблицы помогают проделывать нечто подобное. Но в этом случае место химических элементов в ячейках таблицы занимают в зависи-

мости от поставленной задачи дисциплинарные блоки информации, либо отдельные количественные и качественные параметры, либо факторы различной природы. В результате трансдисциплинарный подход, имея в наличии небольшой объем достоверной монодисциплинарной информации, позволяет восстановить все недостающие фрагменты полной информации (информации многих дисциплин), имеющей отношение к объекту исследования или поставленной задаче, а также прогнозировать их количественные и качественные параметры.

Сведения параметрических таблиц служат основой для проведения трансдисциплинарного исследования трансдисциплинарной действительности.

Под трансдисциплинарным подходом к научно-методическому обеспечению инновационного развития образования понимается способ познания объекта (научно-методическое обеспечение) в его единстве; способ исследования объекта в составе единой упорядоченной среды; способ получения новых знаний.

В нашем случае объектом трансдисциплинарного исследования выступает научно-методическое обеспечение инновационного развития системы профессионального образования как упорядоченная уникальная среда. В целях его эффективности необходимо осуществить систематизацию и интеграцию монодисциплинарных и междисциплинарных знаний в области педагогики, психологии, акмеологии, культурологии, аксеологии и т.д., выявить формы существования, преобразования потенциальной способности объекта научно-методического обеспечения как уникальной упорядоченной среды и получить информацию общего состояния потенциальной способности УУС. Затем осуществить теоретическое моделирование нормативной программы развития процесса научно-методического обеспечения и каждого его сегмента: методическая работа с педагогами, разработка методических рекомендаций, подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогов и т.д. При этом определить главные функции и цели каждого периода про-



граммы развития научно-методического обеспечения и каждого его сегмента. В дальнейшем необходимо разработать модель эталонного общего состояния потенции объекта научно-методического обеспечения и каждого его сегмента на основе анализа эталонного и реального состояния потенции. Последующий этап предполагает разработку программы научно-методического обеспечения с перечнем мероприятий, способствующих эффективному управлению научно-методическим обеспечением как объектом уникальной упорядоченной среды и профилактике его общего состояния потенции, а также определяются оптимальные сроки проведения этих мероприятий. В завершении проводится анализ риска предлагаемых мероприятий для развития самого объекта, для развития других объектов, входящих с ним в один функциональный ансамбль.

Таким образом, можно рассмотреть все обозначенные этапы исследования на основе трансдисциплинарного подхода к научно-методическому обеспечению инновационного развития системы профессионального образования. Управление инновационными процессами развития образования на основании указанных выше инновационных подходов обуславливает появление новых принципов, связанных с построением научно-организационного и научно-методического обеспечения инновационных процессов. Это принципы: *готовности к сотрудничеству, координации, совместимости, коллегиальности, корпоративности, инновационности и реинновационности, открытости, опережающего развития* растущих профессиональных, социальных и личностных потребностей, *эволюционности и диссипации, синтеза традиционного и новаторского, принцип признания самооценности каждой личности, принцип флуктуации (отклонения) развития системы научно-методического обеспечения; принцип противоречивости процесса развития системы; принцип единого темпа (темпа развития) в процессе научно-методического обеспечения инновационного развития системы профессионального образования.*

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается инновационное образование как новая педагогика и новые образовательные технологии, ориентированные на развитие творчества конкретных субъектов образовательного взаимодействия. Поэтому создание научно обоснованной системы научно-методического обеспечения инновационного развития каждой образовательной организации – важнейшее условие формирования профессионализма преподавателей, их педагогического творчества. Научно-методическое обеспечение рассматривается как система, включающая рекомендации, направленные на оказание научно-методической помощи педагогу в организации и проведении учебно-воспитательного процесса. В качестве новых методологических идей рекомендуется использовать такие современные подходы к научно-методическому обеспечению инновационного развития профессионального образования, как синергетический, трансдисциплинарный, итерационный, проектно-целевой и кластерный.

Ключевые слова: научно-методическое обеспечение, инновационное развитие, инновационное образование, синергетический, трансдисциплинарный, итерационный, проектно-целевой и кластерный подходы.

SUMMARY

The article deals with innovative education as a new pedagogy and new educational technologies focused on the development of creativity of specific subjects of educational interaction. Therefore, the creation of a scientifically based system of scientific and methodological support for the innovative development of vocational education is an objective necessity and at the same time – an important condition for the formation of professionalism of teachers, the development of their pedagogical creativity. The scientific and methodical maintenance is considered as a system, including recommendations aimed at providing scientific-methodical assistance to teachers in organizing and conducting the educational process. As new methodological ideas, it is recommended to use such modern approaches to the scientific and



methodological support of innovative development of professional education as synergetic, trans-disciplinary, iterative, project-target and cluster.

Key words: scientific and methodological support, innovative development, innovative education, synergetic, transdisciplinary, iterative, project-target and cluster approaches.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дудченко В. С. Инновационный метод: Новая парадигма науки и практики // Социологические исследования. – 1996. – №7. – С. 39–47.

2. Масленникова В. Ш. Инновационная деятельность педагогов в системе профессионального образования // Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики: материалы XI Международной научно-практической конференции (г. Казань, 31 мая 2017 г.): в 2-х книгах. – Книга 1 / Под общей ред. Е. А. Корчагина, Р. С. Сафина. – Казань: Редакционно-издательский центр «Школа», 2017. – С. 136–141.

3. Мухаметзянова Ф. Ш. Международный опыт как ориентир и ресурс для инноваций в совершенствовании Российской системы поликультурного образования будущих учителей / Ф. Ш. Мухаметзянова, Т. М. Трегубова, А. Р. Камалева // Сборник научных трудов III Международного форума по педагогическому образованию. – Ч. 2. – Казань: Отечество, 2017. – С. 83–89.

4. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Магистр, 1997 – 234 с.

5. Юсуфбекова Н. Р. Тенденции и законы инновационных процессов. Инновационные процессы в образовании и творческая индивидуальность педагога: материалы научно-практической конференции. – Тюмень, 1995. – 99 с.

**М. Н. Гуренко-Вайцман,
Ю. Ю. Сузрובה**

УДК: 378

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ИМПЕРАТИВ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Современные геополитические процессы ведут к интенсификации межкультурных контактов, формированию новых тенденций мирового и отечественного сообществ в рамках поликультурности. Единое социокультурное пространство России составляют народы, являющиеся уникальными этнокультурными единицами. Вопреки единству социокультурного пространства, к сожалению, сегодня налицо факты этнического давления, иногда имплицитных, а порой открытых манипуляций, межэтнической напряженности. Крым, являясь примером яркого полиэтнического сообщества, – не исключение из правил. События, происходящие на полуострове, все время попадают в ключевые причины современных социальных бед, а его проблемы выступают интересным материалом для дискуссий и исследований. Речь идет о существующих угрозах насилия, агрессии и терроризма, различного толка противоречий, ведущих к столкновению интересов как отдельных людей, так больших и малых социальных групп [1].

Это определяет необходимость детальной и плодотворной разработки стратегии развития нации, любого этноса и мирового сообщества в целом, требует культуротворческого подхода к поиску эффективных социокультурных технологий, которыми и являются образовательные технологии. Решение задач по профессионально-трудовому, духовно-нравственному воспитанию личности как активного и ответственного гражданина РФ,





а также подготовке молодого поколения к межкультурной коммуникации в условиях современного социального пространства невозможно без разрешения проблемы поликультурного воспитания. Данная тема требует трансдисциплинарного подхода к анализу и разбору различных аспектов этого социокультурного феномена с помощью теоретико-методологических основ гуманитарных наук. В таком случае исследование основывается на философских, культурологических, социологических, этнологических, политологических, педагогических и исторических работах. В своих трудах Т. Грушевицкая, А. Садохин, В. Попков, Н. Казаринова, В. Погольша, Б. Парыгин и др. поднимают проблему общения и образования в философском, психологическом и социально-психологическом контекстах.

Вопросы поликультурного образования и воспитания подрастающего поколения раскрыты в педагогических исследованиях Ю. Карягиной, Г. Дмитриева, Л. Ведениной, О. Жуковой, О. Гукаленко, А. Джурицкого, Г. Даутовой и др. Особо следует выделить труды крымских ученых и исследователей: А. Шоркина, В. Буряка, Е. Черного, М. Араджиони, О. Смирнова и др.

Проблематика межнациональных коммуникаций в обществе активно обсуждается и исследуется. При этом вопросы, связанные с разработкой образовательной стратегии поликультурного воспитания как основы повышения кросскультурной грамотности, не получили должного освещения в современной научной литературе, что приводит к необходимости дальнейшего углубленного изучения данной проблемы.

Цель работы – анализ и характеристика поликультурного воспитания как императива гуманитарного образования в современных условиях.

Обратимся к нормативному документу. Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года определяет одну из основополагающих целей: «формирование у детей и молодежи целостного миропонимания, развитие культуры межэтнических отношений», из чего следуют задачи:

«улучшение национальных и этнокультурных отношений; сбережение и поддержка гуманистических традиций национальной самобытности в культурах народов России; сохранение языков и культур малых народов Российской Федерации» [2]. Реализация базовых положений обучения и воспитания молодежи в многокультурном и многоконфессиональном пространстве требует четкого представления о целях, принципах образования и воспитания, способах их внедрения.

Воспитание является одной из вечных категорий; сформировавшись еще в древнейшие времена, она актуальна до сих пор во всех сферах жизни общества. Человечество веками озадачено проблемами в этой сфере, совершенствуя методики год от года. Сегодня существует множество научных специальностей, по которым ведутся серьезные исследования, защищаются диссертации. И тем не менее воспитание – это тот феномен, которого все время не хватает, какие режимы и идеологии не приходили бы. Вчерашние, казалось бы, решенные проблемы, сегодня порождают новые.

Дефиниция с общепризнанным объяснением воспитания трактуется как признание его сути в передаче и усвоении подрастающими поколениями человеческой культуры. Исходя из представленной тематики исследования, уточним дефиницию воспитания как целенаправленный процесс социализации личности, где воспитание является неотъемлемым составляющим звеном единого образовательного процесса.

При этом обучение есть научение некоторому содержанию, что и формирует свойства личности: «Знающий человек, умеющий человек – это характеристика свойств личности. Кроме того, обучение знаниям и способам деятельности при условии их значимости для личности развивает ее нравственные, волевые и эстетические чувства. Следовательно, обучение есть вместе с тем и воспитание» [3, с. 236]. При этом воспитание всегда означает формирование и свойств личности, и знаний, умений: «Формирование мировоззрения, нравственных устоев предпо-



лагают усвоение системы знаний о мире, о социальных нормах, обучение умению этими знаниями пользоваться, воспитание ценностного к ним отношения. Последнее связано с развитием эмоционального восприятия этих знаний и норм, формированием мировоззренческих и нравственных потребностей. То же относится и к воспитанию эстетических чувств, имеющих своим основанием получение информации об эстетических явлениях, обучение умению воспринимать красивое, творить его и формирование отношения к нему как к личной ценности» [3, с. 237].

Следовательно, обучение и воспитание однозначно являются факторами единого процесса – развития личности, которые содержат сходные черты и элементы. А вот различия обучения и воспитания состоят в том, что в обучении доминирует задача, поставленная на овладение знаний и способов деятельности, а в воспитании – на интериоризацию социальных ценностей, формирование личностного отношения к ним через социальную деятельность. Для цельного анализа необходимо в категориальный инструментарий нашего исследования ввести понятия «гуманитарное образование» и «поликультуризм». Понятие «гуманитарное образование» трактуется энциклопедическим словарем как «совокупность знаний в области общественных наук (философии, истории, филологии, права, экономики, искусствоведения и др.) и связанных с ними практических навыков и умений. Гуманитарное образование – важнейшее средство формирования мировоззрения, играет огромную роль в общем развитии людей, в их умственном, нравственном и идейно-политическом воспитании» [4].

Понятие «поликультурализм» современные ученые объясняют как «построение образования и воспитания на принципе культурного плюрализма, признание равноценности и равноправности всех этнических и социальных групп, на недопустимости дискриминации людей по признакам национальной или религиозной принадлежности, пола или возраста» [5, с. 121]. Поликультурализм обеспечивает быструю адаптацию человека к ме-

няющимся условиям существования, помогая обратить разнообразие общества в полезный фактор развития и, как следствие, сформировать у человека многогранную картину общества.

Исходя из логики рассуждений и тематики нашего исследования, определяем поликультурное воспитание как неотъемлемый императив гуманитарного образования.

Исследователь Е. Абрамова представляет данное понятие следующим образом: «Поликультурное воспитание является частичной воспитательной системой, так как обеспечивает формирование отдельных сторон целостной личности и может организовываться не как отдельный, самостоятельный процесс, а лишь как грань, момент функционирования педагогических систем (коллектива, образовательного учреждения). Поэтому, только организовав оптимальное функционирование целостных педагогических систем в образовательном учреждении, возможно обеспечить высокую *эффективность поликультурного воспитания*» [6, с. 112].

Крымский ученый Е. Черный рассматривает образование в поликультурном пространстве в трех аспектах: «Во-первых, как аксиологическую, психолого-педагогическую концепцию, философская или мировоззренческая суть которой в признании этнокультурного многообразия как блага, не менее значимого и позитивного, чем, например, разнообразие природы. Во-вторых, это образовательная политика, принимаемая на государственном уровне и позитивно воспринимаемая (в ином случае ее эффективно внедрение невозможно) всеми субъектами учебно-воспитательного процесса: образовательным менеджментом всех уровней, педагогами, родителями и в конечном счете детьми. В-третьих, это процесс реализации методологии и технологии системного моделирования, включающий: а) рефлексивное или ретроспективное моделирование ситуации, которую предполагается изменить; б) трендовое моделирование, т. е. перманентное прогнозирование тенденций и динамики наличной ситуации; в) трансформационное моделирование – ком-



плекс мероприятий, способствующих формированию поликультурной личности» [7].

Итогом внедрения такого образования должно стать «во-первых, появление такой образовательной системы, которая согласована с характеристиками социокультурной обстановки и требованиями большей части социальных групп и индивидов, а также обладает высоким уровнем самоорганизации и внутренней стабильности. А во-вторых, формирование личности нового типа, с одной стороны, принадлежащей собственной культуре и позитивно самоидентифицировавшейся (т. е. принявшей свою идентичность как благо), с другой – открытой и готовой к продуктивному взаимодействию с представителями и явлениями других культур. Важная особенность такой личности – не просто толерантность, но живой интерес к многообразию культуры и общества» [8, с. 12–16]. Целью поликультурного воспитания Е. Абрамова называет «формирование именно поликультурной личности, которая включает в себя совокупность таких качеств, как толерантность, эмпатия, бесконфликтность, гражданственность, гуманность, многокультурная идентичность, а также положительную мотивацию к позитивному сотрудничеству с представителями различных культур (национальностей, рас, верований, социальных групп), эмоционально-ценностное отношение к особенностям различных культур и их представителям, систему поликультурных знаний и умений, а ее содержание представляет единство и взаимообусловленность личностного, мотивационно-ценностного, информационного, деятельностного компонентов» [6, с. 113].

Российская система образования и, в частности, образовательные учреждения Крыма сейчас призваны выполнять задачу, состоящую в преодолении кризиса в образовательной сфере. Для этого они должны сформировать новую культуру межэтнических отношений и общество толерантности. Исследуя и обобщая опыт многих стран, можно констатировать, что именно вузы становятся ядром консолидации, центром миротворческой деятельности во время межкультурных потрясе-

ний. Соответственно, базисом формирования обновленной гуманистической концепции в России и в Крыму, в частности, может стать система высшего образования. Однако положение гуманитарного образования на крымском полуострове сегодня довольно парадоксальное, что отмечает ученый А. Шоркин: «...дисциплины гуманитарного цикла вытесняют точное естествознание в учебных программах средних школ при заметном их сокращении в учебных планах факультетов университетов. Между тем, чем человеку меньше лет, тем существеннее в его развитии именно воспитание, а не образование. Первый живой опыт гуманитарного воспитания сначала должен быть закреплен рефлексией самонаблюдения, «переплавлен» в нравственное различие приемлемого и неприемлемого. Курс этики в первом классе школы практически бесполезен, он остро необходим студентам высшей школы» [9, с. 68].

Следовательно, образовательная система рассматривается нами в аспекте «...потенциально перспективной и эффективной среды социокультурного (в частности, этнокультурного) самоопределения личности, а также гуманизации межкультурных отношений. Мы представляем себе единую модель поликультурного образования как основу для раскрытия этого потенциала. Акцент следует сделать на гуманитаризации системы высшего образования. А с внедрением этнокультурного компонента в образовательный процесс как деятельностного компонента будет преобладать всеобщая гуманизация...» [8, с. 14].

С нашей точки зрения, формирование и утверждение принципов толерантности, уважение к традициям, культуре, образу жизни разных этносов, разрушение устоявшихся стереотипов в системе межэтнических отношений могут служить базой гуманитарного образования и образовательных проектов, которые обладают огромнейшим потенциалом для улучшения социальной и культурной обстановки в условиях многоэтнической и многоконфессиональной культуры Крыма. Однако ограничиться только гуманизацией в обновлении и реформировании образования мы



не можем. Современный мир идет по пути глобализации и тотальной информатизации всех сфер жизни, поэтому традиционное образование вынуждено подстраиваться под новую парадигму. Речь идет не столько о противостоянии традиций и новаций в системах образования, сколько о влиянии современных технологий на процесс обучения. Появление видео-ресурсов, социальных сетей и мобильных приложений приводит к внедрению и развитию альтернативных способов образования, позволяющих совершать обмен опытом, экспериментировать и развиваться. Следовательно, образование не может больше оставаться прежним. В свете вышеперечисленного можно сделать вывод, что индустриальный подход устарел и становится не актуальным, что требует обращения к традициям прошлого в союзе с инновационными образовательными стратегиями: «Конфликт между традиционными и инновационными формами приложения педагогики снимается благодаря взаимодополнительности локальных образовательных практик и глобализированных сетевых информационных ресурсов» [10, с. 95].

Таким образом, в современном культурно-образовательном пространстве Крыма выражены черты гуманизации, подтверждением чего являются реформационные проекты: «Культура добрососедства» М. Араджиони, «Диалог культур» Ю. Сугроровой, «Поликультурное образование» Е. Черного и др. Именно эти труды могут стать теоретической основой для формирования новой, соответствующей современности модели образования (этнического и национального аспектов), что может быть эффективно осуществлено лишь в процессе культуротворчества. К большому сожалению, пока мы не имеем долгосрочной образовательной программы реформирования образования, которая будет ориентирована на принципы непрерывности. Такая программа должна опираться на постоянный мониторинг культурных процессов в регионах, чтобы своевременно обновляться в ответ на социокультурные трансформации. Эта программа должна в обязательном по-

рядке включать позитивные элементы российского традиционного образовательного процесса, его рациональные составляющие и одновременно инкорпорировать инновационные решения, техники и технологии. Так, поликультурное воспитание, выступая неотъемлемым императивом гуманитарного образования, сможет способствовать удовлетворению потребностей человека в сохранении его этнической идентичности, развитию этнической толерантности, изучении традиционных мировоззрений и ментальности различных народов, и в то же время в рамках единого государства способствовать гармоничному союзу богатства и достояний различных культур в общенациональный культурный контекст.

АННОТАЦИЯ

В статье представлена основная цель воспитания подрастающего поколения в полиэтничном пространстве. Определены интегрированные направления воспитания. Раскрыта специфика единства образовательной и воспитательной работы. В условиях контактной зоны этносов систему образования необходимо сориентировать не только на гармонизацию межэтнических отношений, но и, главным образом, на консолидацию нации, создание целостного культурного пространства. Поликультурное воспитание определено как императив гуманитарного образования в современном обществе.

Ключевые слова: поликультурное воспитание, гуманитарное образование, императив, полиэтничное общество, межкультурный диалог, консолидация.

SUMMARY

The article presents the main aim of young people' upbringing in polyethnic space. The integrated branches of upbringing are defined. The peculiarities of the unity of educational work and upbringing are determined. Under conditions of contact zone of ethnoses, the system of education should be orientated not only to harmonisation of interethnic relations, but mainly to consolidation of nation, creation of integral polyethnic cultural space. The polycultural upbringing is requirement of the humanitarian education in modern society.



Key words: polycultural upbringing, humanitarian education, requirement, polyethnic society, intercultural dialogue, consolidation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гуренко-Вайцман М. Н., Юриста А. В. Конфликтность медицинской деятельности: философско-правовой аспект // Крымский терапевтический журнал. – 2016. – № 4 (31). – С. 55–60.
2. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: sincom.ru/content/reforma/index5.htm (дата обращения: 20.03.2017).
3. Мандель Б. Р. Педагогическая психология: ответы на трудные вопросы. – Ростов н/Д.: Феникс. – С. 235–237.
4. Советский энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <http://dic.academich.ru/dic.nsf/> (дата обращения: 20.03.2017).
5. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь: для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 176 с.
6. Абрамова Е. А. Формирование поликультурной компетентности студентов вуза как цель поликультурного воспитания // Современная педагогика: методология, теории, практика: сб. науч. тр. – Чебоксары: НИИ педагогики и психологии, 2011. – С. 112–114.
7. Черный Е. В. Психология моделирования поликультурного образования: монография. – Симферополь: Сонат, 2010. – 540 с.
8. Сугрובה Ю. Ю. Образование – категорический императив культуротворчества в современном полиэтничном пространстве Крыма // Sworld: сборник научных трудов. – Одесса: КУПРИЕНКО, 2013. – Вып. 1. Т. 44. – С. 12–16.
9. Шоркин А. Д. Бинарные оппозиции историко-культурных императивов // Гуманизация образования. – Симферополь, 2012. – 123 с.
10. Буряк В. В. Трансформация образовательных процессов в информационном обществе // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 89–100.

Г. М. Бураканова

УДК 155.9

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЛИДЕРА

Необходимость формирования управленческого мышления предполагает анализ его содержания. Философский термин «мышление» раскрывает предельно широкие категории «сознание», «дух», «идеальное» и понимается как высшая форма отражения, как исторический процесс развития познавательных возможностей человека, как родовый признак человечества. В психологии акцент переносится на индивидуальное сознание человека, его способности рационально ставить и достигать цели. Философскую теорию познания мышление интересует как конечный продукт познавательной работы человека, психологию же интересует сам процесс порождения идеальной активности субъекта, специфика эмоционально-чувственного отражения.

Анализ этой категории возможен на достаточно высокой степени абстрагирования, при опоре на философские основания и опытно-психологическое знание. Прежде всего, мышление является высшей формой атрибутивного процесса отражения и познавательной активности субъекта. Оно представляет собой воспроизведение в идеальной, системной и рациональной форме бесконечности внешнего мира в систематизированном и структурированном логическими законами виде, а также активную форму творческого отражения и преобразования человеком действительности. Мышление порождает такой результат, какого ни в самой действительности, ни у субъекта на данный момент времени не существует, т.е. оно имеет творческий характер, «не только отражает мир, но и творит его».





Целью статьи является рассмотрение процесса формирования управленческого мышления лидера на основе анализа существующих видов мышления.

Мышление также можно понимать как процесс получения новых знаний, творческое преобразование имеющихся представлений. Мышление – это движение духа, раскрывающее суть вещей. Его итогом является мысль, идея. Специфическим результатом мышления выступает понятие – обобщенное отражение класса предметов в их наиболее общих и существенных признаках.

Само мышление неоднородно, к его видам относятся мышление рассуждающее и мышление словесно-логическое. Этот вид мышления характеризуется использованием понятий, логических конструкций, существующих, функционирующих на основе языковых средств. Основной признак наглядно-действенного мышления состоит в том, что решение задачи осуществляется реальным преобразованием ситуации с помощью наблюдаемого двигательного акта. Как самостоятельный вид выделяется наглядно-образное мышление. Его функции связаны с представлением ситуации и изменениями, которые человек хочет получить в результате своей деятельности. С помощью образного мышления более полно воссоздается все многообразие различных фактических характеристик предмета. Его важная особенность состоит в установлении непривычных, «невероятных» сочетаний предметов и их свойств.

Поскольку мышление является одной из характеристик человеческого сознания, предельно широкой философской категории, то оно обладает качественным своеобразием и спецификой проявления в различных формах человеческой деятельности. Если учесть общественно-исторический характер и детерминацию мышления конкретными формами человеческой практики, то становится понятно, что описать все элементы и качественно своеобразие мыслительной активности становится непростой задачей. Основания выделения видов могут быть области его применения, типы решаемых им задач, время и ин-

тенсивность умственных процессов, его внешняя или внутренняя направленность, особенности алгоритмов. По типу решаемых задач различают теоретическое и практическое мышление и вытекающих отсюда структурных и динамических особенностей. Теоретическое мышление – это знание законов, правил, принципов. Основная задача практического мышления – подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы. Одна из важных особенностей практического мышления заключается в том, что оно разворачивается в условиях жесткого дефицита времени. В практическом мышлении очень ограниченные способности для проверки гипотез. Все это делает практическое мышление подчас еще более сложным, противоречивым, трудным для познания, чем мышление теоретическое. В теоретическом мышлении используются следующие критерии: характер обобщений, с которыми имеет дело мышление, в одном случае это научные понятия, а в другом – житейские, ситуативные обобщения.

Разница между интуитивным и аналитическим (логическим) мышлением основана на трех переменных. Время протекания, членение на этапы и осознанность (или неосознанность) субъектом мыслительного процесса являются критериями их отличия. Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным [1].

Существует еще одно важное деление – на мышление реалистическое и мышление аутическое. Первое направлено на внешний мир, регулируется законами логики, а второе связано с реализацией желаний человека, с его стремлением выдавать желаемое за действительно существующее. Различие продуктивного и репродуктивного мышления основано на «степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к знаниям субъекта» [2].



На основании особенностей решения практических и теоретических задач выделяют три подвида мышления: практическое, конкретно-образное, абстрактное.

Практическое (конкретно-действенное) мышление, согласно выводам Л. С. Выготского, направлено на решение конкретных задач в условиях производственной, конструктивной, организаторской и иной преобразовательной деятельности людей. Практическое мышление – это, прежде всего, техническое, конструктивное отражение в мозгу человека его рабочих операций. Оно состоит в понимании техники и в умении человека самостоятельно решать технические задачи. Процесс технической деятельности есть процесс взаимодействия умственных и практических компонентов работы. Сложные элементы абстрактного мышления переплетаются с практическими действиями человека, они неразрывно связаны. Характерными особенностями конкретно-действенного мышления являются ярко выраженная наблюдательность, внимание к деталям, частностям и умение использовать их в конкретной ситуации, оперирование пространственными образами и схемами, умение быстро переходить от размышления к действию и обратно. Именно в этом виде мышления в большей мере проявляется единство мысли и воли.

Конкретно-образное, или художественное, мышление характеризуется тем, что отвлеченные эмоционально-чувственные обобщения человек воплощает в конкретные мыслеобразы – целостные представления об объекте, схватывающие его целостность, единство, сущностные черты, проникающие в суть процессов через психологические механизмы восприятия. Абстрактное, или словесно-логическое, мышление направлено в основном на нахождение общих закономерностей в природе и человеческом обществе. Абстрактное, теоретическое мышление отражает общие связи и отношения. Оно оперирует, главным образом, понятиями, широкими категориями, а образы, представления в нем играют вспомогательную роль.

Все три вида мышления тесно связаны друг с другом. У многих людей в одинаковой

мере развиты конкретно-действенное, конкретно-образное и теоретическое мышление, но в зависимости от характера задач, которые человек решает, на первый план выступает то один, то другой, то третий вид мышления.

Решение проблем возможно через выделение еще трех аспектов мыслительной активности. Интуитивное, последовательное, стратегическое мышление проявляют себя одновременно. Рассмотрим их более подробно. Интуитивное мышление подразумевает, что шаги или действия, необходимые для решения, не всегда ясны и понятны изначально. Кажется, что решение приходит в голову внезапно, благодаря некоему «озарению» в мышлении. Субъекту бывает важно найти правильный подход к решению задачи, нежели неуклонно следовать алгоритму её решения.

Последовательное мышление заключается в том, что решение находят за счет ряда последовательных шагов: разложения проблемы на ряд имеющих решение задач, их видоизменения, упрощения, исправление ошибок, выработки новых идей и т.д. Последовательность шагов выполняется один за другим, согласно определенному алгоритму.

В стратегическом виде мышления самым главным является выбор наиболее целесообразных шагов из множества возможных. Целью мыслительного процесса является не нахождение конкретного решения, а выработка плана поведения, с наибольшей эффективностью приводящего к успеху.

Логическое мышление представляет собой неотъемлемый компонент человеческого интеллекта. Творческое мышление сравнимо со вспышкой света в темноте. Возникновение великих идей происходит различными способами. Иногда они совершенно неожиданно приходят в голову уже готовыми, не требующими доработки. Чаще всего окончательную форму эти идеи приобретают в результате кропотливой работы над исходным «чувством идеи». Каким бы образом не рождались идеи, очевидно одно: мозг сознательно или неосознанно должен их обработать или, иными словами, выносить [3]. Мышление – есть процесс оперирования идеями, выстраиваемыми в иерархические сочетания.



По сравнению с перцепцией мышление есть качественно иной процесс, но он не может быть оторван от предшествующих психологических процессов. Иначе говоря, должен существовать «мостик» от отражения непосредственного и конкретного к отражению опосредованному.

Таким переходом является допонятийное мышление, его особенности наиболее полно были изучены Ж. Пиаже. Он выделил особенности разных видов мышления. В допонятийном мышлении отсутствует сформированность логических структур, и имеет место недостаточный опыт взаимодействия с вещами и явлениями. Ж. Пиаже считал, что развитие мышления есть результат развития системы операций, т.е. развитие логики ведет к познанию вещей и отношений, приобретение практического опыта способствует изменению и развитию самого мышления.

Из анализа соотношений допонятийного и понятийного мышления вытекает основной принцип организации процесса мышления – это обратимый перевод пространственно-предметных психических структур или наглядных образов на символический оперативный язык речевых сигналов. Процесс мышления имеет место только тогда, когда под словесным понятием кроется конкретное образное содержание; с другой стороны, возникающие в голове образы могут стать основой мыслительного акта, если они получают символическое (словесное или формально-знаковое) оформление [4].

Внезапно возникающее решение мыслительной задачи иногда называют интуицией. В отличие от мышления интуицию нельзя назвать процессом, она одномоментный акт, поскольку возникновение интуитивного решения недоступно сознательному наблюдению. Поиск доказательства правильности интуитивного решения осуществляется с помощью мышления.

В последние годы в литературе появилось немало работ, в которых авторы выделяют не только типы общественного сознания, но и виды специального мышления: политического, экономического, инженерного, экологи-

ческого [5; 6; 7; 8; 9]. На наш взгляд, есть необходимость введения понятия «управленческое мышление». Оно есть цель и результат становления профессионализма деятельности руководителя как члена группы социума, выполняющей особую социальную функцию. Управленческое мышление является конкретизацией категории «идеальное» применительно к атрибуту социального строения общества – управления. Управленческое мышление имеет несколько стадий в своем возникновении и развитии. На стадии возникновения проблемы, когда появляется чувство необходимости направленной напряженности, которая мобилизует творческие силы, управленческое мышление выполняет функцию осознания потребности решения и переходит к анализу ситуации. На стадии анализа происходит создание интегрального, целостного образа ситуации, который проясняет подлежащую решению проблему. Стадия решения сочетает элементы сознательного и подсознательного проникновения в суть, поиска механизмов реализации и обретения результатов. «Озарение», «инсайт» или «идея» решения происходит ожидаемо неожиданно, его природа не имеет детерминированного описания. Оно, как и все творчество, – есть высший пик мыслительной активности, интеллектуальный скачок, перерыв постепенности, единство и борьба интуитивного и рационального, эмоционально-чувственного и эстетически-нравственного переживания. На исполнительной стадии управленческое мышление отслеживает соотнесенность модели решения с реальным процессом взаимодействия с объектом, допустимые отклонения и координирует идеальный продукт с материальным воплощением.

В продуктивном управленческом мышлении главным являются не столько алгоритмические процедуры, направленные на решение уже сформулированной задачи, сколько сама постановка проблема, осмысление её значимости, актуальности, важности, сведение её к совокупности задач и определения алгоритмов их решения.

Процесс мышления заключается в мгновенном, едином акте схватывания, запечатле-



ния, сканирования, фиксации, осознании особенностей и специфики управленческой проблемы, определения объема и совокупности необходимых действий и операций, способных разрешить проблему, вектора развития потребного будущего объекта воздействия.

Управленческое мышление акцентирует внимание на сложностях восприятия, на «пробелах» в знаниях, на неясных местах, отклонениях, нарушениях, внешнем и внутреннем несоответствии нормы и традиции. Стремление дойти до истины, обнаружить структурное ядро, истоки, перейти от неопределенного, неадекватного отношения к ясному, прозрачному видению основного противоречия, к состоянию, когда проблема схватывается целиком, составляет особенное в управленческом мышлении, поскольку оно отвечает за процесс трансформации к будущему, за сам момент перехода от идеального видения картины до его практического воплощения.

Многие люди никогда не задумываются над тем, как они размышляют. Большинство обычно не обращает внимания на то, как они ходят или дышат. Мышление кажется настолько естественным процессом, что человек, чаще всего, вполне им удовлетворен. Однако этот процесс глубоко индивидуален, появляется в результате социализации индивида, поэтому полагаем, что мышление в целом и управленческое мышление в частности является и определенным навыком, который можно и нужно целенаправленно формировать и развивать.

Э. де Боно подметил, что разум не всегда логичен. Многие задачи оказываются очень простыми, когда верный ответ найден, хотя сам процесс решения был весьма трудным. Что препятствует легкому решению непростой задачи? Может быть, недостаточная логика? Иногда, похоже, чрезмерно логический подход уводит вас в сторону от верного направления действий [10].

На практике мышление – нечто гораздо большее, чем простое следование логическим правилам. Нередко сам подход к решению задачи оказывается важнее эффективности, с какой он реализуется. Выбор подхода может

быть обусловлен привычками, эмоциями, особенностями мышления индивидуума. Иногда процесс решения требует сделать неординарный шаг. От умения генерировать новые идеи зависит эффективность управленческой деятельности. Есть два аспекта в понимании управленческого мышления, которые дополняют друг друга. При движении мысли в вертикальной плоскости идеального пространства субъект управления шаг за шагом последовательно углубляется в суть проблемы и находит способ ее решения. При движении мысли в горизонтальной плоскости субъект управления перебирает все возможные варианты и способы, надеясь обнаружить лучший подход к решению проблемы.

Важной характеристикой управленческой деятельности является стратегия мышления. Она обусловлена спецификой управления как общественного института, необходимостью реализации общественных интересов для достижения будущего прогресса и стабильности. Стратегия управленческого мышления означает его целостность, системность, широту, всесторонность, видение перспективы, учет как позитивных, так и негативных факторов влияния на процесс принятия решения.

Следовательно, мы можем сделать вывод о том, что мышление есть сложная совокупность различных видов мыслительной активности, элементом которой является его управленческий подвид. Все виды мышления тесно взаимосвязаны, одномоментны и представляют собой сложную систему. Управленческое мышление есть конкретизация категории «управленческое сознание» на предмет волевого воздействия субъекта управления на объект. Управленческое мышление обладает как общими, так и специфическими особенностями, характерными для мышления в целом. Оно динамично, продуктивно, имеет векторы вертикального и горизонтального развития, его отличает стратегический характер и наличие алгоритмов решения управленческих проблем. Как и другие специальные виды мышления, оно не возникает спонтанно, а формируется через целенаправленное воспитание и обучение. Управленческое мы-



шление руководителя глубоко индивидуально, оно является определенным навыком и испытает обратное влияние психоэмоциональных и нравственных характеристик личности. Проявление и доминирование того или иного вида мышления зависит от конкретной ситуации, требующей решения, от характера и конечных целей деятельности. Управленческое мышление в силу специфики управления является «первой среди равных», хотя по степени сложности, по требованиям, которые предъявляются к интеллектуальным, волевым, нравственным способностям человека, все виды мышления не уступают друг другу.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен процесс формирования управленческого мышления лидера на основе анализа существующих видов мышления и теоретических подходов. Мышление есть сложная совокупность различных видов мыслительной активности, элементом которой является его управленческий подвид. Управленческое мышление обладает как общими, так и специфическими особенностями, характерными для мышления в целом. Оно динамично, продуктивно, имеет векторы вертикального и горизонтального развития, его отличает стратегический характер и наличие алгоритмов решения управленческих проблем. Как и другие специальные виды мышления, оно не возникает спонтанно, а формируется через целенаправленное воспитание и обучение.

Ключевые слова: анализ, процесс, виды мышления, управленческое мышление.

SUMMARY

The purpose of the article is the process of forming the managerial thinking of the leader on the basis of an analysis of existing types of thinking. Thinking is a complex set of different types of mental activity, the element of which is its managerial subspecies. Management thinking has both general and specific features, characteristic for thinking in general. It is dynamic, productive, has vectors of vertical and horizontal development, it is distinguished by its strategic character, and the availability of algorithms for solving managerial problems. Like other special

types of thinking, it does not arise spontaneously, but is formed through purposeful education and training.

Keywords: analysis, process, ways of thinking, management thinking.

ЛИТЕРАТУРА

1. Робер М. А. Психология индивида и группы / М. А. Робер, Ф. Тильман. – М.: Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1997. – 321 с.

2. Козелецкий Ю. А. Психологическая теория решений. – М.: Прогресс, 1979. – 504 с.

3. Fiedler F. E. Leader Intelligence and Task performance: a Test of a Multiple Screen Model / F. E. Fiedler, A. F. Leister // Organizational Behavior and Performance. – 1978. – Vol. 20. – P. 1–14.

4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.

5. Герчикова И. Н. Менеджмент. – М.: ЮНИТИ, 2001.

6. Жданов С. А. Экономические модели и методы в управлении. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 176 с.

7. Людвиг К. Концептуальные вопросы социального управления // Проблемы теории и практики управления. – 1999. – № 5. – С. 51–55.

8. Пиляева В. В. Экономические категории мышления. – М., 1977. – 165 с.

9. Соломкина М. М. Экологическое сознание личности в условиях экстремальной среды: автореферат дисс. канд. филос. наук. – Архангельск, 2000. – 21 с.

10. Боно де Э. Развитие мышления: три пятидневных курса. – Минск: Поппури, 1997. – 124 с.





Г. Б. Корнетов

УДК 37.014.53

ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖКИ ШКОЛ, ФУНКЦИОНИРУЮЩИХ В НЕБЛАГОПРИЯТНЫХ СОЦИАЛЬНЫХ УСЛОВИЯХ, НА ОСНОВЕ СОТРУДНИЧЕСТВА С МЕСТНЫМИ СООБЩЕСТВАМИ

Поддержка школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, является актуальной задачей, стоящей перед российским обществом и государством, перед региональными и муниципальными властями, перед бизнесом и общественными организациями, перед научными коллективами и местными сообществами, перед семьями и отдельными гражданами. Организация поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях (НСУ), за счет вовлечения местного сообщества в их деятельность может осуществляться по-разному, реализовывать множество задач различными способами с использованием большого количества стратегий, форм, методов, приемов, средств, технологий. Попытки их систематического осмысления неразрывно связаны с разработкой моделей такой организации поддержки и сопровождения школ в указанных условиях. Как и любые модели, эти модели являются особыми идеальными объектами и могут строиться на различных основаниях, опираться на множество механизмов и использоваться для достижения самых разных целей, сфокусированных в конечном счете на решении проблемы повышения качества и эффективности школьного образования, уровня обученности и воспитанности детей и подростков.

В нашем случае *модель* – это обобщенный мысленный образ, заменяющий и системно отображающий структуру и функции (взятые в динамичном единстве в широком социокультурном контексте) конкретного типологически воспроизводимого способа организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ.

Модель как таковая всегда выступает в виде совокупности понятий и схем. Модель выражает процесс организации поддержки и сопровождения школ не непосредственно в сложном конкретном единстве всех его многообразных реально имеющих место характеристик и свойств. Модель делает это обобщенно, акцентируя внимание на мысленно выделяемых (и являющихся в рамках используемой концептуальной схемы сущностными) характеристиках и свойствах моделируемого объекта. Модель организации поддержки и сопровождения школ НСУ за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ, построенная на строго определенных основаниях, представляет собой «фрагмент» такой организации в чистом виде, как теоретическую, логически «выправленную» схему, освобожденную от несущественного и случайного. М. Вартофский особо подчеркивал, что модель фактически рассматривается как конструкция, в которой мы располагаем символы нашего опыта или мышления таким образом, что в результате получается систематизированная репрезентация этого опыта и мышления как средство их понимания и объяснения другим людям [1].

Так, модель организации поддержки и сопровождения школ НСУ за счет вовлечения местного сообщества в их деятельность следует рассматривать как когнитивный аналог, методологическую конструкцию идеального типа, концептуально воспроизводящую в «чистом» виде наиболее типичные черты такой организации (имея в виду, что эта организация обеспечивает эффективное решение всего комплекса заявленных задач, способствует успешному преодолению выделенных



неблагоприятных социальных условий, нейтрализации их последствий). Эта модель должна обладать существенным сходством с существующими или проектируемыми аналогами; более или менее схематично фиксировать их значимые для заданного контекста характеристики; выполнять функцию образца при их воспроизводстве; иметь инструментальный, прикладной характер; быть реалистичной и реализуемой; быть приемлемой для работников системы образования, субъектов школьной жизни и субъектов жизни местных сообществ, органов власти и управления. В рамках предлагаемой модели:

– под *школами* понимаются образовательные организации, реализующие образовательные программы начального общего образования, основного общего образования, среднего (полного) общего образования;

– под *поддержкой и сопровождением* школ понимается деятельность различных субъектов (юридических и физических лиц), направленная на инициацию и содействие активности образовательных организаций, стремящихся успешно реализовать свои функции и эффективно решить стоящие перед ними задачи, основное содержание которых определяется потребностями детей и подростков, их семей, общества, государства, установлениями федеральных, региональных, муниципальных, внутришкольных нормативных документов; при этом речь идет, прежде всего, об организации, ориентированной на вовлечение местных сообществ в поддержку и сопровождение школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях;

– под *неблагоприятными социальными условиями* понимаются как обстоятельства функционирования школ, так и условия жизни обучающихся, их семей, особенности существующей социокультурной ситуации, которые, во-первых, негативно влияют на учебную мотивацию школьников, на их личностную вовлеченность в процесс образования, на их желание учиться; во-вторых, препятствуют получению обучающимися качественного образования, осуществлению их полноценной позитивной социализации в целом,

мешают школам качественно решать задачи обучения и воспитания подрастающих поколений; в-третьих, ограничивают возможности школ по привлечению и использованию различных видов необходимых для их успешного функционирования и развития ресурсов (нормативно-правовых, организационных, финансово-экономических, материально-технических, кадровых, научно-методических, информационных); в-четвертых, затрудняют сотрудничество школ с субъектами жизни местного сообщества (в том числе с семьями обучающихся) в деле осуществления школами как своих педагогических, так и других социально значимых функций;

– под *местным сообществом* понимается совокупность субъектов (юридических и физических лиц, групп граждан), населяющих определенную территорию (в нашем случае сопрягаемую с местоположением школы), которые в идеале объединены не столько формальным территориальным единством, сколько «общей жизнью», наличием относительно устойчивых связей и отношений, общих интересов и традиций, задач и проблем, совместной деятельностью по их решению и преодолению трудностей, чувством взаимной ответственности за происходящее. Субъекты жизни местного сообщества должны обладать некоторой общей идентичностью, которая базируется на общем видении и понимании имеющихся достижений, существующих трудностей и дальнейших перспектив развития; они, обладая этим «общим видением» ситуации, осознавая свою «совместность», должны быть готовыми и способными к конструктивному взаимодействию;

– под *эффективностью образования* понимается интегрированное свойство образования (как единства обучения и воспитания в контексте всех потоков социализации, множества социальных практик), характеризующее мерой деятельности и обобщенным качеством результата педагогического взаимодействия в образовании. Эффективность образования складывается из его результативности, действенности, производительности и ценности: *результативность* образования вы-



ражает наиболее общее представление о полученных результатах образования; *действенность* образования относится к достижению заявленных целей образования (показатель действенности образования – отношение результатов, которые достигнуты (результативность) к целям образования); *производительность* образования характеризует ресурсы, которые затрачены для получения определенных результатов образования (показатель производительности образования – отношение результатов образования к фактическим затратам); *ценность* (значимость) образования характеризует результаты деятельности образования с точки зрения степени их соответствия избранной системе ценностей.

Модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в НСУ, за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ всегда должна быть направлена на поиск и реализацию путей, способов и средств, способствующих (а в идеале – обеспечивающих) преодолению этих неблагоприятных социальных условий посредством устранения их причин, их нейтрализации, компенсации порождаемых ими негативных последствий и т. п. [2]. При этом следует иметь в виду, что неблагоприятные социальные условия, как правило, оказывают негативное влияние как на функционирование и развитие школ, так и на функционирование и развитие местных сообществ, охватывая большее или меньшее число субъектов их жизнедеятельности.

В основании представляемой модели организации поддержки и сопровождения школ НСУ за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ лежат следующие *концептуальные положения*:

1. Главной системообразующей функцией школы должно быть создание максимально благоприятных условий для образования каждого обучающегося в ней ребенка и подростка, для достижения ими высоких учебных результатов, высокого уровня духовно-нравственного развития, для реализации установлений и требований, содержащихся в Федеральном законе «Об образовании в Рос-

сийской Федерации», трактующем образование как единство обучения и воспитания, в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования, ориентирующих школы на системно-деятельностный подход к образованию, развитие компетенций у обучающихся, связь школьного образования с широкой социокультурной средой, с жизнью сообществ.

2. Каждый школьник должен являться активным субъектом собственного образования, осуществляющегося в ходе деятельностного освоения и преобразования природного и человеческого мира, его отдельных предметных областей, в ходе постоянной рефлексии этого процесса, в ходе выработки собственного осознанного отношения к миру; к себе в мире; активной, самостоятельной и ответственной личностной жизненной позиции; в ходе духовно-нравственного становления обучающихся.

3. В фокусе деятельности школы должна находиться организация образования детей и подростков в единстве процессов воспитания и обучения, классной и внеклассной, школьной и внешкольной работы, с максимально возможным учетом всех потоков формального, неформального и информального образования, с опорой на повседневный жизненный опыт обучающихся, с поддержкой и использованием педагогического потенциала их семей, местных сообществ в целом. Наряду со школой важнейшие социализирующие воздействия на обучающихся осуществляются семьей, компанией сверстников, информационным пространством, укладом жизни окружающего их местного сообщества, причем среди них целенаправленно организуемым (преднамеренным) воздействием далеко не во всех случаях принадлежит ведущая роль.

4. Школа должна быть не только центром освоения учебных предметных программ и проведения воспитательных мероприятий, но также и центром социального воспитания детей, стремящимся максимально опереться на развивающий потенциал всего их жизненного пространства, на все многообразие окружающей их культуры и социальной жизни,



преодолевая существующие неблагоприятные социальные условия. Необходимо признать значимость всех источников образования растущего человека, фундаментального значения для его развития не только опыта, приобретаемого им при его включении в целенаправленно организуемый учебно-воспитательный процесс, но также опыта, который дети и подростки получают из других источников, в том числе не связанных со школой.

5. Успешность образования школьников, прежде всего, определяется а) степенью их мотивированности как субъектов собственного образования, их личностной вовлеченностью в учебно-воспитательный процесс (это определяет первостепенное значение внутренней учебной мотивации); б) успешной корреляцией педагогической деятельности школы с теми социализирующими потоками и теми социальными практиками, в которые обучающиеся вовлечены в своей повседневной жизни; в) эффективностью включения детей и подростков в активную созидательную разнообразную социально значимую деятельность и существованием органичной связи с ней получаемых ими обучения и воспитания; г) созданием благоприятных условий для обучения школьников на собственном опыте.

6. Социокультурная среда (это, прежде всего, и есть местное сообщество), в которой живут, действуют, общаются и развиваются обучающиеся, в которой формируется непосредственная образовательная среда школы, существенно влияет как на эффективность целенаправленно организованного (преднамеренного) школьного образования, так и на условия его осуществления, возможности привлечения и использования различных ресурсов, соединения школьного образования с повседневной жизнью, придания ему деятельностного характера. Успешному функционированию школы будет способствовать сообщество, которое благоприятствует «учению повсюду».

7. Неблагоприятные социальные условия функционирования школ негативно влияют на учебную мотивацию школьников, на их личностную вовлеченность в процесс образо-

вания, на их желание учиться; препятствуют получению обучающимися качественного образования, осуществлению их полноценной позитивной социализации в целом, мешают школам качественно решать задачи обучения и воспитания подрастающих поколений; ограничивают возможности школ по привлечению и использованию всех видов необходимых для их успешного функционирования и развития ресурсов; затрудняют сотрудничество школ с субъектами жизни местного сообщества (в том числе с семьями обучающихся) в деле осуществления школами как своих педагогических, так и других социально значимых функций.

8. Школа для укрепления связей с местным сообществом, для повышения заинтересованности сообщества в ее процветании, для дальнейшего развития самого сообщества и преодоления различных аспектов его социального неблагополучия должна осознать себя в качестве неотъемлемого элемента и ресурса развития местного сообщества, инициировать различные социально значимые для сообщества и его субъектов проекты, участвовать в их реализации, стремиться стать не только собственно образовательным, но и социальным, культурным, просветительским и т. п. центром сообщества.

9. Участие школьников в жизни и делах местного сообщества, в деятельности по его преобразованию и улучшению должно а) быть сопряжено с получаемым ими в школе образованием; б) учить применять на практике полученные знания, умения, навыки, компетенции, осознавать их значимость, полезность; в) способствовать личностному и социальному становлению обучающихся, их самостоятельному приобретению и развитию знаний, умений, навыков, компетенций в индивидуальной и коллективной социально значимой деятельности; г) развивать способность обучающихся к сотрудничеству, понимание своих возможностей и интересов; формировать у них активную жизненную позицию, самодисциплину, ответственность и самостоятельность, чувство патриотизма, гражданственности и социальной востребованности, а также систему конструктивных ценностей и нрав-



ственных принципов; д) безусловно обеспечивать реализацию тех целей образовательной программы школы, достижение которых связано с необходимостью включения обучающихся в реальную жизнь общества, с приобретением, осознанием и использованием соответствующего жизненного опыта.

10. Местное сообщество должно выступать в качестве ресурса развития школы не только как организации, в которой получают образование дети и внуки субъектов, населяющих его пространство, но также как социального института, который способствует повышению качества жизни и отдельных субъектов, их групп и местного сообщества в целом; устойчивое сообщество, осознавая свои перспективы, понимает их связь с образованием.

11. В деле преодоления НСУ, в которых функционируют школы, и которые, с одной стороны, оказывают на их деятельность негативное влияние, снижают уровень даваемого ими образования, а с другой стороны, имеют негативное значение и для местных сообществ, большую позитивную роль может сыграть превращение школы в ресурс развития местного сообщества, а местного сообщества, в свою очередь, в ресурс развития школы. Эффективное вовлечение местных сообществ в деятельность школ НСУ невозможно без активного участия школ в жизни местных сообществ, без их совместных усилий по преодолению неблагоприятных социальных условий, оказывающих деструктивное влияние как на школы, так и на местные сообщества. Причем эти совместные усилия должны быть специальным образом организованы, а не отданы на откуп случайному стечению обстоятельств. Инициаторами этих организационных усилий могут выступать органы региональной и муниципальной власти, органы управления образованием, сами школы, различные субъекты жизни местных сообществ. При этом следует иметь в виду, что школам в деле организации вовлечения местного сообщества в свое функционирование и развитие принадлежит особая роль, так как они потенциально оказываются наиболее подготов-

ленными и очень заинтересованными в решении этой задачи.

Региональные и муниципальные органы власти, и особенно органы управления образованием, их ресурсные организации, должны оказывать содействие школам в разработке и реализации таких образовательных программ и программ развития, которые будут способствовать максимальному вовлечению как школ в жизнь местных сообществ, так и местных сообществ в жизнь школ, позволят мобилизовать и продуктивно использовать весь имеющийся в их распоряжении потенциал, в частности, совместно преодолевать неблагоприятные социальные условия, нейтрализовать и компенсировать их негативные последствия, по возможности устранить их причины.

Органы власти, органы управления образованием должны содействовать формированию и непрерывному совершенствованию механизмов, обеспечивающих превращение школ в ресурс развития местных сообществ, а местных сообществ – в ресурс развития школ на основе их самоопределения, понимания и школами, и местными сообществами объективной необходимости, возможности и практической целесообразности подобного типа взаимоотношений. Прежде всего, они должны создавать для этого необходимые нормативно-правовые ресурсы, оказывать финансово-экономическую, организационную, информационную, кадровую поддержку, выстраивать требуемую для этого инфраструктуру, обеспечивать ведение широкой разъяснительной работы.

Школы должны научиться рассматривать себя в системе структуры местных сообществ, а местные сообщества, в свою очередь, воспринимать школы как важнейшие и неотъемлемые элементы собственной структуры. Школы и местные сообщества должны ощутить взаимозависимость, почувствовать себя партнерами, имеющими общие интересы и обладающими огромными (часто неосознанными) возможностями для реализации этих интересов к взаимной пользе. Они должны получить необходимую поддержку для вы-



работки совместного видения этой ситуации, понимания важности взаимного вовлечения в процесс преодоления значимых для них неблагоприятных социальных условий. Для улучшения деятельности школ важно, чтобы улучшались местные сообщества; при этом школы должны становиться точками опоры для более широких социальных перемен, преодоления различных негативных явлений, повышения качества жизни в сообществах.

Понимание школы как ресурса развития местного сообщества связано с участием школы в решении его проблем, поддержании и развитии различных инициатив, со стремлением стимулировать активность населения, вовлечь его в процесс становления гражданского общества, способствовать демократизации всех сторон уклада жизни сообщества, формированию навыков демократического поведения как поведения, основанного на самостоятельности, взаимной ответственности и продуктивном сотрудничестве его членов.

Школа становится социальным центром, пробуждая и сплачивая сообщество, предоставляя свои возможности в течение всего дня для удовлетворения образовательных и других потребностей населения. Например, школа является центром предоставления различных услуг не только школьникам, но и самым различным категориям населения на протяжении всего дня. Она стремится также стать культурным центром жизни сообщества, просветительским центром, центром развития физкультуры и спорта и т. п. При этом школа неизбежно начинает сотрудничать с теми субъектами жизни сообщества, которые решают подобные задачи: организациями дополнительного образования, стадионами, общественными организациями и объединениями, библиотеками, домами культуры, отдельными энтузиастами и т. п., вовлекает их в свои инициативы, участвует в реализации их инициатив, а также все более и более стимулирует выработку совместных инициатив. Это оказывается особенно актуальным для тех территорий, в которых существует дефицит субъектов, реализующих образовательные, просветительские, культурные, спортив-

ные функции, где отсутствуют устойчивые культурные традиции, существует неблагоприятный социальный фон для достойной жизни людей, получения ими качественного образования, их личностного развития.

И школы, и местные сообщества должны непрерывно учиться, постоянно обогащать свое восприятие и понимание реальности, осмысливать и обобщать накапливаемый опыт решения проблем, учитывать опыт других школ и сообществ, опираться на достижения науки и предлагаемые методические рекомендации, овладевать новыми способами достижения целей и преодоления трудностей, новыми формами взаимодействия и сотрудничества, новыми источниками ресурсов, постоянно расширяя их. Региональные и муниципальные органы власти, органы управления образованием должны активно поддерживать взаимодействие обучающихся школ и обучающихся сообществ, закрепляя эту тенденцию превращения их в «обучающиеся организации» в программах развития региона и муниципалитетов, осуществляя ее целевую поддержку и необходимое сопровождение.

Модель организации поддержки и сопровождения школ НСУ за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ базируется на следующих *основополагающих идеях*:

1. Вовлечение местных сообществ в деятельность школ, функционирующих в НСУ, является важной предпосылкой повышения качества деятельности школ, в том числе и преодоления негативных последствий, порождаемых этими неблагоприятными условиями для образования детей и подростков, для развития школ в целом.

2. Это вовлечение может способствовать преодолению неблагоприятных социальных условий, имеющих место в местных сообществах, нейтрализации и компенсации их негативных последствий, искоренению, вытеснению причин, порождающих эти неблагоприятные социальные условия.

3. Школа должна рассматриваться как важнейший ресурс развития сообщества, а общество – как важнейший ресурс развития школы.



4. Изучение, анализ и оценка ситуации, в которой находится школа и обучающиеся в ней дети и подростки, направленные на выявление НСУ, должны осуществляться на основе выявления и осмысления конкретных обстоятельств ее функционирования, жизни местного сообщества, микро-, мезо- и макро-социокультурной среды в контексте тех актуальных трудностей, с которыми сталкивается школа в контексте перспектив ее развития и развития сообщества. Проведение изучения, анализа и оценки такой ситуации должно рассматриваться в качестве необходимого и обязательного условия обеспечения успешности процессов организации поддержки и сопровождения вовлечения местного сообщества для обеспечения повышения уровня эффективности работы школ НСУ, причем этот мониторинг должен осуществляться постоянно и быть неперенным условием организации поддержки и сопровождения школ.

5. Среди множества негативных для функционирования школы последствий, которые могут возникать из-за НСУ и приводить к снижению результатов обучения, прежде всего, следует обратить внимание, во-первых, на снижение внутренней учебной мотивации обучающихся и, во-вторых, на недостаток ресурсов, необходимых для обеспечения успешного функционирования и эффективного развития школы (это нормативно-правовые, организационные, финансово-экономические, материально-технические, кадровые, научно-методические, информационные ресурсы).

6. Поддержка и сопровождение школ НСУ за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ должна осуществляться региональными и муниципальными органами власти, их ресурсными организациями, которые а) разрабатывают соответствующую политическую стратегию, формируют социально-педагогическую идеологию, воплощают ее в стратегиях и программах развития регионального и муниципального уровня, имеющих неперенную экономическую и организационную составляющие; б) издают требуемые для практической реализации разработанной политики и идеологии нормативно-

правовые акты и создают необходимую инфраструктуру, в) выделяют финансово-экономические и материально-технические ресурсы, обеспечивают подготовку кадров, стимулируют апробацию и распространение инновационных научных достижений и методических разработок, обмен опытом и т. п.; г) способствуют проведению постоянного изучения, анализа, оценки ситуации (и ее динамики), в которой находится школа и обучающиеся в ней дети и подростки, в контексте процессов, происходящих в местном сообществе, акцентируя внимание на неблагоприятных социальных условиях и их негативных последствиях для функционирования и развития школ.

7. Осознавая себя субъектом жизни сообщества, школа должна вовлекать местное сообщество в решение школьных проблем, которые, в частности, порождены неблагоприятными социальными условиями, отражающими негативные обстоятельства жизни местного сообщества, и в особенности семей обучающихся; в данном контексте школа, осознавая необходимость этого вовлечения и понимающая, каким образом и для чего оно может быть реализовано, оказывается локомотивом процесса вовлечения местного сообщества и его субъектов в решение собственных проблем.

8. Осознание субъектами жизни местного сообщества того обстоятельства, что сотрудничество со школой в вопросах преодоления неблагоприятных социальных условий и устранения их негативных последствий значительно для самого сообщества; не только способствует его вовлечению во взаимодействие со школой и организации содействия школе в решении ее проблем, но и превращает субъектов сообщества в активных участников этого взаимодействия, иницирующих, реализующих и поддерживающих его. При этом важно, чтобы были разработаны и запущены механизмы, обеспечивающие как обнаружение и осознание значения и смысла для местного сообщества процесса вовлечения, формирования готовности практического участия в нем, так и умение найти и реализовать ре-



сурсы, необходимые для решения возникающих проблем.

Разработанная модель организации поддержки и сопровождения школ НСУ за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ, которая базируется на сформулированных выше основополагающих идеях опирается на механизмы (практики) добровольчества (волонтерства) и социального партнерства.

Важнейшей социально-педагогической практикой, способствующей вовлечению местного сообщества в деятельность школы в целях преодоления неблагоприятных социальных условий ее функционирования, препятствующих развитию учебной мотивации детей и подростков, а также привлечению ресурсов, необходимых для большего культурного насыщения и вариативного разнообразия школьного образования, для обеспечения его связи с реальной жизнью и придания ему социальной значимости, является *добровольчество*. Добровольчество представляет собой не только действенный механизм вовлечения школ в решение проблем сообщества и вовлечения сообщества в совместную деятельность, позволяющий преодолевать негативные последствия неблагоприятных социальных условий, но и эффективный способ обеспечения возможности самореализации и самоутверждения детей и подростков, развития у них важных нравственных качеств и навыков социального поведения, обучения их конструктивному взаимодействию, проявлению инициативы, воспитания чувства ответственности, практическому приложению и дальнейшему обогащению знаний, умений, навыков, компетенций, которые они приобретают в школе.

Добровольное участие в различных социально значимых практиках, формирующих и учитывающих позицию, взгляды и запросы волонтеров (детей и подростков), учит школьников согласовывать свои интересы с интересами других людей, с общественными потребностями и запросами, содействует улучшению качества жизни в школе и сообществе, личностному развитию обучающихся.

Добровольчество способствует их включению в деятельность, которая имеет социальное значение, и результаты которой имеют социальную значимость, получают общественное одобрение и признание, что повышает самооценку детей и подростков, приносит им удовлетворение, стимулирует их активность, дает ей прочные нравственные ориентиры. Добровольчество помогает детям ощутить и пережить свою социальную востребованность; формирует такое важное моральное качество, как бескорыстие, развивает чувство долга. Добровольческое движение, развивающееся на базе школ, не только обеспечивает формирование у обучающихся гражданской ответственности и активной жизненной позиции, не только является важнейшим механизмом решения педагогических задач посредством организации накопления волонтерами социально и личностно значимого опыта поведения, не только способствует укоренению гуманистических ценностей деятельности и общения. Оно привлекает внимание сообщества к школе, повышает ее авторитет в глазах общественности, превращает школу в социокультурный центр округа. Реализуя идею добровольчества, школа естественным образом становится тем реальным очагом гражданской ответственности и гуманизма, который неизбежно задает особый вектор развития местного сообщества как своеобразной общины заботящихся друг о друге, самоопределяющихся, самореализующихся граждан, способных распознавать и преодолевать неблагоприятные социальные условия, нейтрализовать и компенсировать их негативные последствия, устранять их причины.

Включающая компонент добровольчества модель организации поддержки и сопровождения школ НСУ за счет вовлечения местного сообщества в деятельность школ предполагает, что исходными точками развития добровольчества в местном сообществе на базе школы должны стать, во-первых (и прежде всего), инициатива школы, во-вторых, запрос сообщества. Они зависят от понимания школой и сообществом значимости добровольчества, наличия у школы необходи-



мых ресурсов (или способов их привлечения) и готовности их использовать, а также готовности сообщества стать пространством развертывания добровольческих инициатив, создавая условия для их реализации, предоставляя для этого дополнительные возможности (и ресурсы). И школа, и сообщество должны создавать, осуществлять, совершенствовать и распространять добровольческие практики, способствовать как преодолению неблагоприятных для их развертывания социальных условий, так и изменению этих условий, реализуя сами эти практики. Следует иметь в виду, что добровольческая деятельность может быть также инициирована и поддержана региональными и муниципальными органами власти, органами управления образованием, их ресурсными организациями, субъектами, изначально не входящими в систему жизни сообщества (например, благотворительными фондами).

Добровольческие практики требуют непрерывной поддержки и сопровождения со стороны школы и сообщества. Но их должны также поддерживать и сопровождать региональные органы власти и управления, их ресурсные организации, привлекаемые для подготовки и переподготовки кадров, для научных и методических разработок, для консультирования и проведения исследований организации высшего и дополнительного профессионального образования, науки. В регионе и муниципалитетах должна быть создана благоприятная для развертывания добровольческого движения политическая, экономическая, идеологическая атмосфера. На базе школ и различных муниципальных (и других) организаций, являющихся субъектами жизни местных сообществ, должны создаваться опорные точки (ресурсные центры, пилотные, инновационные, экспериментальные площадки и т. п.) для отработки различных добровольческих практик, апробации инноваций, обобщения полученного опыта и его дальнейшего распространения, разработки рекомендаций.

Следует уделять особое внимание тем добровольческим практикам, которые способствуют преодолению НСУ, оказывающих негативное влияние на функционирующие в них

школы, препятствующие их полноценному развитию. Так как все эти практики разворачиваются в пространствах местных сообществ и касаются тех или иных субъектов их жизнедеятельности, они автоматически предполагают вовлечение сообществ в работу школ по преодолению неблагоприятных социальных условий, тем более что эти условия негативно влияют и на функционирование самих сообществ, тормозят их развитие. Именно эти обстоятельства и должны в полной мере учитывать модель поддержки и сопровождения школ НСУ за счет вовлечения местного сообщества в их деятельность. Причем добровольчество является одним из наиболее продуктивных способов установления деловых партнерских отношений школы с местным сообществом, при котором оно помогает обеим сторонам решать свои проблемы, преодолевать неблагоприятные социальные условия и их негативные последствия, развивать взаимное доверие и взаимопонимание, вовлекать друг друга в совместную конструктивную деятельность.

Социальное партнерство включает в себя теснейшее сотрудничество с ближайшим сообществом, а также с властями, бизнесом, различными государственными структурами, общественными организациями, предприятиями, группами граждан и т. д. Причем речь идет о партнерстве равноправных субъектов, имеющих взаимные обязательства и приносящих пользу друг другу. Оно, с одной стороны, оптимизирует роль школы как социально-образовательного института, повышает ее значимость в жизни местного общества, местной власти, а с другой – позволяет опираться на поддержку конструктивных общественных и государственных сил, которые заинтересованы в повышении качества самых разных аспектов деятельности школы. Важно, чтобы на принципах партнерского взаимодействия строились не только взаимоотношения с различными субъектами окружающей социальной жизни. Принципы социального партнерства должны последовательно проводиться внутри школьной жизни и в учебно-воспитательной работе, в образовательном процессе, в системе внутришкольного управления, пронизывать весь уклад школьной



жизни. Они способствуют формированию правового сознания школьников, педагогов, администраторов, родителей, становлению их как активных, самостоятельных, ответственных, способных к эффективной совместной деятельности субъектов демократии, действующих как в пространстве школы, так и в пространстве сообщества, в пространстве всей своей повседневной жизни. Модель организации поддержки и сопровождения школ НСУ за счет вовлечения местного сообщества в их деятельность предполагает использование механизмов социального партнерства при организации различных общественно значимых практик, в том числе и добровольческой деятельности, о которой говорилось выше. Партнерские отношения сами по себе являются универсальным ресурсом решения самых разных задач, значимых для участников партнерского взаимодействия. Региональные и муниципальные власти, органы управления образованием должны всячески поддерживать развитие партнерских отношений, оказывать им содействие, сопровождать их всеми доступными способами. Партнерство, как и добровольчество, во многих случаях позволяет преодолеть имеющий место дефицит различного рода ресурсов, найти новые источники их пополнения, оптимизировать и повысить эффективность использования наличных ресурсов. Социальное партнерство позволяет консолидировать ресурсы и усилия местных сообществ и школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается модель организации поддержки и сопровождения школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях, за счет вовлечения местного сообщества в их деятельность. Отмечается значимость вовлечения обучающихся в образовательный процесс, повышения уровня их внутренней учебной мотивации, организации взаимодействия школ и местных сообществ на основе практик добровольчества и социального партнерства.

Ключевые слова: школа, неблагоприятные социальные условия, поддержка и сопровождение школ, добровольчество, местные сообщества.

SUMMARY

The article examines the model of the organization of support and support of schools operating in unfavorable social conditions by involving the local community in their activities. The article reveals importance of involving students in the educational process, increasing the level of their internal educational motivation, organization of interaction between schools and local communities on the basis of volunteerism and social partnership practices.

Key words: school, unfavorable social conditions, support and maintenance of schools, volunteerism, local communities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание: пер. с англ. – М.: Прогресс, 1989. – 507 с.
2. Теория и практика поддержки школ, функционирующих в неблагоприятных социальных условиях: монография / под ред. Г. Б. Корнетова, А. И. Салова. – М.: АСОУ, 2017. – 216 с.





Н. Н. Мурованая

УДК 378.2

**РАЗВИТИЕ
ИННОВАЦИОННОЙ
КУЛЬТУРЫ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ:
АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ,
СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ
И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ
ПОДХОДЫ**

Инновационное развитие любого общества предусматривает необходимость модернизации процесса подготовки будущих специалистов, готовых к осуществлению профессиональной деятельности. Это способствует активизации образовательных инновационных процессов, внедрению научных принципов, подходов к профессиональному образованию и воспитанию в высших учебных заведениях. Главным субъектом данного процесса выступает преподаватель высшей школы с высоким уровнем сформированности инновационной культуры.

Вопросы формирования инновационной культуры личности стали активно рассматриваться в 80–90-х годах XX века. Подтверждением необходимости реализации инновационных идей и процессов в обществе является План первоочередных мер по распространению инноваций в Европе (The First Action Plan for Innovation in Europe), утвержденный в 1996 году. Создание на рубеже XX и XXI веков Института стратегических инноваций в Российской Федерации способствовало рассмотрению проблемы формирования инновационной культуры личности и общества в целом. В 2001 году в составе Комиссии Российской Федерации по делам ЮНЕСКО был создан комитет по инновационной культуре, деятельность кото-

рого была направлена на обобщение прогрессивного опыта формирования и развития инновационной культуры специалистов различных отраслей и направлений деятельности.

В настоящее время в Российской Федерации обеспечивается ускоренное, опережающее инновационное развитие во всех ее отраслях, обсуждаются различные пути развития инновационного культуры личности на протяжении жизни.

Впервые исследование структуры инновационной культуры личности было осуществлено в 80-х годах XX века Г. Тернквистом; позже, на рубеже XX–XXI веков, — директором института стратегических инноваций Российской Федерации А. И. Николаевым. На сегодняшний день существует несколько подходов к определению структуры инновационной культуры личности как составляющей ее общей культуры (Д. А. Разуменко, И. А. Сенча, А. В. Казьмерчук, И. Ф. Исаев, Р. В. Миленкова). В отдельных исследованиях рассматривается проблема развития инновационной культуры преподавателей вуза и отмечается необходимость ее развития в процессе профессиональной деятельности (В. Н. Фокина, Л. В. Холодкова, Л. В. Штефан и др.).

Целью статьи является обоснование основных методологических подходов развития инновационной культуры преподавателей высшей школы.

Рассмотрим сущностную характеристику феномена инновационной культуры преподавателя высшей школы. Анализ исследований показывает, что на сегодняшний день отсутствует единый подход к обоснованию феномена и структуры инновационной культуры преподавателя высшей школы. Это связано, прежде всего, с разнообразием взглядов на рассмотрение данного понятия. Так, исследователи трактуют данную дефиницию как «область духовной жизни человека, которая отображает ее ценностную ориентацию, которая закреплена в мотивах, знаниях, умениях, навыках, образцах и нормах поведения, и обеспечивает восприятие ею новых идей, ее



готовность и способность к поддержке и реализации нововведений во всех областях жизни» (Л. А. Холодкова) [9, с. 10]. Это дает основание для утверждения, что *инновационная культура личности в широком понимании* – это сложный культурологический феномен современности, который необходимо рассматривать как способ деятельности и мышления личности, который обеспечивает ее готовность к эффективной жизни в условиях инновационных социально-экономических превращений [5, с. 289]. При этом *инновационная культура преподавателя высшей школы* – видовая составляющая его общей культуры, которая способствует объективному оцениванию всего нового, прогрессивного и готовности творчески осваивать и использовать их в своей инновационной деятельности.

Взяв за основу утверждение о том, что инновационная культура преподавателя высшей школы развивается на протяжении его профессиональной деятельности, обратимся к трактовке понятия «развитие». Сущностное понимание термина «развитие» предусматривает две концепции: диалектико-материалистическую (развитие как переход количественного состояния в новое качественное состояние) и метафизическую (уменьшение или увеличение).

При этом развитие личности является процессом формирования социального качества индивида в процессе его социализации и воспитания, когда он вступает во взаимодействие с окружающим миром, овладевая достижениями человечества. Процесс развития личности всегда остается глубоко индивидуальным, неповторимым. Он заключается в стремлении человека реализовать в процессе жизнедеятельности свой потенциал, естественные и индивидуальные особенности, способности.

Это позволяет утверждать, что развитие инновационной культуры преподавателя высшей школы – проблема актуальная и неординарная.

Универсальным научным ориентиром, который способствует постоянному развитию инновационной культуры преподавателя высшей школы, выступает *акмеологический подход*.

Новая отрасль интегративного знания – акмеология – исследует целостную личность как субъекта творческой, профессиональной и других видов деятельности. Сущностной характеристикой акмеологического подхода, по мнению исследователей (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, В. П. Бранский, А. А. Дергач, Н. В. Гузий, В. Г. Зазыкин, Н. В. Кузьмина, Н. В. Кухарев, С. С. Пальчевский и др.), является стремление к сохранению целостности личности во взаимосвязи индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик, что способствует достижению высших уровней ее развития.

Анализ сущностных характеристик акмеологической позиции, а также ее значимости в становлении личности позволяет в качестве основных выделить функции самопонимания, самореализации, самоутверждения, саморазвития и самооценки.

Функция самопонимания прямо следует из понимания акмеологической позиции как утверждения себя, своего личностного смысла и обусловлена пониманием данной позиции как системы доминирующих ценностно-смысловых отношений. Цель самопонимания – это не только усвоение смысла «я», но и движение личности в область грядущего смысла за пределы самого себя.

Функцию самореализации можно определить как универсальную способность личности к выявлению и раскрытию своих сущностных сил. При этом акмеологическая позиция выступает как устойчивая ориентация личности на демонстрацию своих сущностных сил и возможностей и ярко проявляется в самостоятельности, свободе, творчестве как способности к концентрации творческих усилий, креативности в деятельности, независимости в суждениях и ответственности за свои действия и поступки.

Нет сомнений в том, что самореализация личности тесным образом связана с его самоутверждением. Функция самоутверждения основывается на потребности личности в самоуважении, стремлении утвердиться как в глазах окружающих, так и в своих собственных, приобрести определенные качества для



своего развития в целом. В контексте развития акмеологической позиции личности функция самоутверждения детерминирует ее стратегию конструктивного самоутверждения как достижения удовлетворенности результатом и процессом самореализации.

Самоутверждение личности невозможно без ее саморазвития, что акцентирует внимание на рассмотрении следующей функции акмеологической позиции, а именно функции саморазвития. Анализ исследований (М. М. Бахтин, М. Бубер, Г. Гегель, К. Роджерс, В. Франкл, П. Г. Щедровицкий и др.) позволяет утверждать, что саморазвитие – целенаправленный процесс самосозидания личности, обеспечивающий неповторимость и открытость ее индивидуальности в стремлении к достижениям. По мнению В. Маралова, саморазвитие – непрерывный процесс, в котором под воздействием определенных мотивов ставятся и достигаются конкретные цели с помощью изменения собственной деятельности или изменения себя [4].

В рамках педагогической акмеологии А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. А. Реан и др. обращают внимание на тесную взаимосвязь функций саморазвития и самооценки. Согласно утверждению В. Франкла, «быть человеком означает быть обращенным к смыслу, требующему осуществления, и ценностям, требующим реализации» [8, с. 285]. В связи с тем, что самооценка как акмеологическая позиция проявляется в деятельности, то структура самооценки может быть представлена с позиций самооценки потенциала (возможностей осуществить деятельность, добиться чего-либо), стратегии (реалистичности выдвинутых целей и задач), процесса (адекватности способов достижения целей и задач), а также результата (удовлетворенность достигнутым уровнем деятельности, своими достижениями).

Таким образом, анализ представленных выше функций (самопонимание, самореализация, самоутверждение, саморазвитие, самооценка), посредством которых проявляется акмеологическая позиция преподавателя высшей школы, дает возможность охарактеризовать стремление к сохранению целостности

личности во взаимосвязи индивидуальных, личностных и субъектно-деятельностных характеристик, что способствует достижению высших уровней ее развития.

Процессы развития и саморазвития преподавателя высшей школы, которые происходят в условиях инновационных изменений и социальных превращений в обществе, характеризует *синергетический подход*.

Термин «синергетика» происходит от греческого «synergeia» – совместное или кооперативное действие, и был введен Г. Хакеном (Штутгартский университет, ФРГ) в 1969 году. Ученые рассматривают синергетику как процесс самоорганизации, происходящий в системах, состоящих из большого числа объектов, и определяющийся совокупным кооперативным действием.

Предметом данной науки являются механизмы самоорганизации и саморазвития личности. По мнению И. Р. Пригожина, синергетика нацелена не на существующее, а на возникающее, например, на моменты возникновения порядка из хаоса и наоборот [7].

Следовательно, синергетический подход к саморазвитию личности на основе принципа определенности нацелен на выявление механизмов возникновения порядка из хаоса и способствует процессу перехода потенциальных возможностей в способности, то есть их актуализации. При этом саморазвитие необходимо личности для того, чтобы предупредить наступление хаоса в жизни. Способность к саморазвитию приобретает постепенно, в результате целенаправленной деятельности, ориентированной на самоизменение, а затем реализацию потребности в самосовершенствовании, самовоспитании, в построении себя как личности.

Это подтверждает мнение о том, что синергетический подход заключается в стимулирующем или побуждающем воздействии на личность с целью его самораскрытия и самосовершенствования, самоактуализации в процессе взаимодействия с другими личностями и с самим собой в ходе жизнедеятельности.

Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов, обращаясь к синергетике как новому мировидению,



отмечают, что «для сложных систем существует несколько альтернативных путей развития. Хотя путей эволюции целей развития много, но с выбором пути в точках ветвления (точках бифуркации), т. е. на определенных этапах эволюции, проявляет себя некоторая предрасположенность, преддетерминированность развертывания процессов. Настоящее состояние системы определяется не только ее прошлым, ее историей, но и строится, формируется из будущего, в соответствии с грядущим порядком. Что касается человека, то именно явные осознанные и скрытые подсознательные установки определяют его поведение сегодня» [7].

Все это позволяет рассматривать феномен личности в аспекте синергетической парадигмы. Таким образом, личность преподавателя высшей школы является сложной самоорганизующейся системой, которой нельзя навязать пути ее развития и саморазвития.

Признание личности как высшей ценности, усвоение культуры как процесса личностного открытия, создание мира культуры в себе, условий для усвоения и трансляции общекультурных ценностей составляет основу *культурологического подхода* (Е. В. Бондаревская, Л. П. Буюева, Б. С. Ерасов, И. Ф. Исаяев, В. М. Розин и др.). Данный подход направлен на обоснование различных аспектов сущности личности как субъекта культуры (сознание, самосознание, духовность, нравственность, творчество), которые в «иерархическом сопряжении» понимаются как грани целостного культурного человека.

Культурологический подход ориентирует изучение личности преподавателя высшей школы через призму понятия культуры, которое позволяет рассматривать личность как свободную, активную индивидуальность.

Это является основанием для утверждения, что культурологический подход предполагает рассмотрение феномена инновационной культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении личности, ее сознания и жизнедеятельности.

В психолого-педагогических исследованиях культуру личности можно рассматривать как «систему знаний, взглядов, убежде-

ний, умений, навыков, которая способствует использованию накопленной социальной информации и трансляции ее во все аспекты жизнедеятельности» [2, с. 532]. Соответственно, культура связана с жизнедеятельностью человека: от создания и воплощения разных технологий к управлению социальной и духовной жизнью людей, образования и воспитания человека.

По мнению В. Виндельбанд, человек, который является носителем культуры, приобретает моральную, а также эстетическую совесть [1, с. 232]. Ответственность как необходимое качество личности формируется благодаря проявлениям ее общей культуры, но предусматривает формирование умения мыслить критически.

Поскольку культура является продуктом человеческой деятельности, современные концепции связывают ее с развитием общества, социальных групп, отдельных личностей, что определяет ее функции и виды, сложную диалектику материального и духовного. Культура как философская категория выражает общественную форму отношения человека к природе (в широком понимании), которая реализуется в процессе деятельности. Ученые считают, что культура является деятельностным средством освоения личности мира.

С философской точки зрения культура подразделяется на материальную и духовную. Каждая из категорий («материальное» как совокупность материальных ценностей и «духовное» как совокупность духовных ценностей) является сложным системным образованием. Материальная культура является предметной формой духовной культуры, которая имеет социальную значимость лишь в форме материальной культуры. Это значит, что материальная и духовная культуры существуют как отрасли человеческой деятельности. Только во взаимодействии материальной и духовной составляющих культуры личности происходит реализация многих ее аспектов, среди которых обязательными являются профессиональная и инновационная.

Это подтверждает актуальность развития инновационной культуры преподавателя выс-



шей школы, т. к. обновление общества в контексте инновационности – необходимое условие культурного процесса. При этом данный процесс должен рассматриваться с учетом акмеологического, синергетического и культурологического подходов.

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается актуальность проблемы и рассматриваются методологические подходы развития инновационной культуры преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: инновационная культура, инновационная культура личности, инновационная культура преподавателя высшей школы, развитие, акмеологический подход, синергетический подход, культурологический подход.

SUMMARY

The article proves the urgency of the problem and examines the methodological approaches to the development of the innovative culture of the higher school teacher.

Key words: innovative culture, innovative personality culture, innovative culture of the higher school teacher, development, acmeological approach, synergetic approach, culturological approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Виндельбанд В. Философия культуры: Избранное. – М.: ИНИОН РАН, 1994. – 350 с.
2. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
3. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 3–20.
4. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
5. Murovanaya N. N. The Innovation Culture of the Personality as a Strategic Resource of Socio-Economic and Cultural Transformation // Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development: Proceedings of the 13th International Conf.: in 2 pts. / arr. N. A. Lobanov; sci. ed. N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov; Pushkin LSU, Res. Inst. Soc.-Econ. and Ped.

Problems of Contin. Educ. – Vol. 13. – SPb.: Pushkin LSU, 2015. – Pt. II. – P. 288–289.

6. Пригожин И. Время, хаос, квант. К решению парадокса времени. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.

7. Холодкова Л. А. Инновационная культура субъектов профессионального образования: концепция, условия формирования // Инновации. – 2005. – № 7. – С. 4–15.

8. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.





**ПРАКТИКО-
ОРИЕНТИРОВАННЫЕ
ТЕХНОЛОГИИ
В ОБУЧЕНИИ**



Т. М. Трезубова, Л. А. Шибанкова

УДК 377.1378.095

**ТРАДИЦИОННОСТЬ
ПОДХОДОВ
И ИННОВАЦИОННОСТЬ
ПРАКТИКИ
ПРОФИОРИЕНТАЦИИ
УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ
В КОНТЕКСТЕ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ
ТРАНСФОРМАЦИЙ XXI ВЕКА**

В контексте современных социокультурных и педагогических трансформаций выбор пути – вечная человеческая проблема, однако в своем профессиональном аспекте она стала осознаваться сравнительно недавно. Еще в XIX веке профессиональный выбор практически всегда для человека определялся его классовой принадлежностью и социальным происхождением. Каждое новое поколение, за редким исключением, наследовало ремесло и социальный статус своих предков, не имея возможности даже представить себе иной выбор профессии или карьеры. Отголоски этой традиции имеют место и сегодня: многие родители видят своих детей продолжателями семейного дела и неоднозначно относятся к возможности другого профессионального выбора. Однако сегодня он существует, и для молодого поколения, не обремененного сословными ограничениями, предстает широкий выбор возможностей в профессиональном самоопределении и самореализации [5; 7; 9]. В этой ситуации проблема профессиональной ориентации в самом широком смысле с учетом социально-экономических и личностных факторов становится принципиально актуальной. Ее решение носит междисциплинарный характер, и по данным многочисленных опросов молодые люди, начиная со школьников, ждут помощи от педагогов, психологов, со-



циальных работников, медиков и юристов в этой сфере.

Основной задачей профориентации является не только помощь подросткам в определении жизненного пути, но и формирование системы занятости в будущем, ведь сегодняшние школьники – это будущие конкурентоспособные специалисты, которые будут строить, учить, защищать и лечить. В связи с этим в нашей стране и в странах с развитой рыночной экономикой активизации профориентационной работы уделяется пристальное внимание: разрабатываются новые программы, направленные на помощь подростку найти свое призвание; система профориентации работы постоянно совершенствуется, чтобы соответствовать глобальным и региональным потребностям в подготовке компетентных и успешных специалистов, меняются методы и форматы проведения профориентационной работы, появляются новые инновационные подходы к ее организации [1; 4; 6].

Однако анализ практики профориентационной работы показывает, что современные подходы мало используются в работе с учащейся молодежью. К сожалению, на местах профориентация в основном носит традиционный характер и осуществляется в виде разрозненных и бессистемных мероприятий, в основе которых лежит мероприятийный подход. Более того, наши исследования более чем на девяти экспериментальных площадках показали, что для решения проблемы профессиональной ориентации недостаточно стандартного набора психолого-педагогических диагностических методик и тестов. Современный, все более глобализирующийся рынок труда требует не только профессиональных компетенций, определенных способностей и специфических склонностей, но и сформированной личностной зрелости, ибо жизненный успех определяется не столько освоенными компетенциями, сколько социально-личностной позицией [2; 6; 8].

Проведенный анализ результатов опроса и анкетирования организаторов профориентационной работы в школах и вузах показал, что для решения этой проблемы необходимо

осуществить ряд мероприятий, к которым можно отнести следующие:

1. Разработка учебно-методического обеспечения подготовки субъектов профориентационной деятельности к ее организации и проведению.

2. Разработка региональных программ по развитию системы профессиональной ориентации (в части регионов РФ такие программы разработаны и действуют).

3. Разработка моделей и механизмов социального партнерства предприятий, бизнеса и образования по профессиональной ориентации молодежи.

4. Использование потенциала самой системы образования в части совершенствования методик и технологий профориентационной работы, использования традиционных учебных предметов, на которых возможно приобщение школьников и к миру труда и профессий, использования накопленного корпоративного опыта профориентационной деятельности в организациях и предприятиях сферы бизнеса. Преимущества корпоративного опыта в данной сфере – четкая организация деятельности и нацеленность на конкретный результат.

Известно, что профессиональное становление личности – это главная цель профориентационной работы, при этом важно, чтобы данное профессиональное становление соответствовало индивидуальным особенностям личности, с одной стороны, и потребностям общества в высококвалифицированных специалистах, современных профессионалах, – с другой стороны. Вышесказанное актуализирует вопрос формирования системы профориентационной работы и новых отношений между образовательными организациями всех уровней и предприятиями, работодателями, службами занятости и т. д.

Самоопределяющаяся личность, образовательная организация, семья – эти субъекты профориентации, как известно, являются участниками образовательных отношений. Социально-профессиональное становление специалиста, его профессиональный рост зависят также от таких субъектов профориентации, как пред-



приятия в лице работодателей и государство, наше современное общество.

Более того, с каждым годом расширяются масштабы переподготовки, профессиональной перепрофилизации, повышения квалификации работающего населения, значительная часть этой работы выполняется высшими учебными заведениями. Для решения всех этих проблем нужна обстоятельная профориентационная работа вуза. Наиболее эффективна она проходит в рамках научно-образовательного кластера [3; 7; 8].

Подчеркнем, что профориентационная работа является совместной деятельностью педагогических работников общего и профессионального образования, мастеров производственного обучения и наставников на производстве, специалистов органов управления общим и профессиональным образованием, а также работодателей.

Таким образом, как отмечает В. И. Белов, «профориентация является сложной системой – педагогической по методам, социальной по содержанию, экономической по результатам и государственной по организации работы» [1, с. 14]. Социально-экономический эффект профориентационной работы является отсроченным, но деятельность всех субъектов профориентации имеет свои задачи и нацелена на результат. Каждый субъект профориентации, являясь частью системы, имеет свои цели, задачи, механизмы деятельности на своем уровне.

Сегодня о высокой востребованности профориентационной деятельности вузов на рынке образовательных услуг свидетельствуют масштабы высшего профессионального образования. В ней заинтересованы родители, старшеклассники, педагоги, организаторы школьного образования – все те, кто озабочен проблемами профессионального выбора. К тому же профориентационные услуги все чаще становятся платными и приносят немалый доход вузам, частным структурам, репетиторам. У большей части населения сложилось убеждение, что хорошее профессиональное образование является одним из основных факторов, определяющих трудовую биографию

человека, его востребованность и успешность в жизни. Оно готово вкладывать в это средства семейного бюджета. Иначе говоря, важнейшую государственную задачу можно решать в значительной мере за счет средств населения, что является взаимовыгодным частно-государственным партнерством, решающим долговременную стратегическую задачу подготовки кадров в кластере для конкретных, специальных отраслей экономики и социальной сферы.

Важность для вузов глубокого осмысления проблем профориентационной работы, подготовки профессионалов для конкретной сферы определяется еще и тем, что масштабы этой работы расширяются с каждым годом. Это вызвано и переходом на многоуровневую подготовку в вузах. Появляется необходимость профориентационной работы еще и среди бакалавров, чтобы сформировать качественный набор в магистратуру, привлечь выпускников других вузов, чтобы часть бакалавров имела возможность сменить направление подготовки, скорректировать свой первоначальный выбор в соответствии со своими способностями, запросами рынка труда.

Наше государство нацелено на рост человеческого капитала, важны экономическая, социальная и финансовая стабильность, высокий профессиональный уровень работника и его соответствие квалификации. Ситуация на федеральном уровне на современном этапе уникальная. Как известно, государственная система профориентации детей и молодежи отсутствует. Но на региональном уровне идет достаточно успешное становление и развитие систем профориентации. Обозначается вектор профориентации, где человек – важнейший ресурс экономического и социального развития [3; 7].

Постоянная смена социально-экономической ситуации определяет стратегические цели профориентационной работы, актуализирует вопросы нормативно-правовой базы, научно-методического обеспечения и кадрового потенциала. Возрождение профориентационной работы на региональном уровне объясняется слишком индивидуальным ха-



рактором данной деятельности, но в то же время именно государство способно обеспечить системный характер профориентации детей и молодежи.

Эффективная профориентационная работа для предприятия – это, прежде всего, возможность получения конкурентоспособного и мотивированного профессионала, что непосредственно отражается на производительности труда, эффективности производства и, в конечном итоге, на росте прибыли.

Совместная деятельность образовательной организации и предприятия в сфере профориентации сегодня выходит на передовые позиции. Результат эффективной деятельности образовательной организации в сфере профориентации отражается в повышении рейтинга организации, увеличении социальных партнеров и, что является определяющим, увеличении количества студентов, которые мотивированы на качество образования. Эти студенты успешно осваивают не только образовательные программы, но также являются активными участниками инновационных разработок, российских и международных грантовых проектов.

Отрадно и возрождение традиционного для нашей страны «Института наставничества». Организуемые на федеральном и региональном уровнях форумы и конкурсные мероприятия становятся сегодня площадкой, где наставники предприятий, представители государственных и бизнес-корпораций, представители органов федеральной и региональной власти, некоммерческих организаций и представители образовательных организаций обсуждают вопросы развития профессиональной среды наставничества.

В рамках реализации регламента взаимодействия участников кластера в Республике Татарстан внедряется комплекс традиционных эффективных форм работы в данном направлении: размещение информации в СМИ, дни открытых дверей, ярмарки вакансий, дни карьеры и работодателей, конкурсы и олимпиады профессионального мастерства, в том числе WorldSkills, круглые столы с участием представителей предприятий кластера и цен-

тров занятости населения. Внедряются инновационные формы: виртуальные туры по предприятиям кластера, кабинеты виртуальной профориентации и тестирования и т. д. [3; 9].

Новым инновационным подходом к организации профориентационной работы на уровне государства, предприятия и образовательной организации сегодня выступает использование потенциала стремительно развивающегося движения WorldSkills [10]. Напомним, что цель международного движения – это повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом [10].

Это так называемое олимпиадное движение определяет новые стандарты подготовки высококвалифицированных, компетентных профессионалов, способных преодолевать трансграничные барьеры. Личности как субъекту профориентации движение WorldSkills, повышая престиж рабочих профессий, помогает в выборе профессии, мотивирует молодое поколение на достижение профессиональных результатов, а затем способствует их карьерному росту.

В образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования, происходит обновление их содержания согласно современным стандартам производства и инновационным технологиям; имеет место и трансляция международных образовательных стандартов. Для реализации профессиональных образовательных программ формируются условия, соответствующие современным стандартам, путем модернизации материально-технической базы образовательных организаций. При этом необходимо отметить, что в данный процесс вовлекаются работодатели, которым отводятся ведущие роли и при создании базовых кафедр на предприятиях, а также при организации сетевого взаимодействия образовательных организаций и предприятий.



Данное конкурсное движение является уникальной деловой площадкой и для бизнеса и, как следствие, имеет большое значение для дальнейшего развития экономики, прежде всего, высокотехнологичных отраслей промышленности.

Если говорить о кадровом сегменте профориентационной работы, то, будучи вовлеченными в реализацию нового механизма профориентационной деятельности, педагогические работники, наставники, эксперты чемпионатов и руководители образовательных организаций имеют возможность на платформе движения WorldSkills обсуждать актуальные вопросы, связанные с ситуацией на современном международном рынке труда, с внедрением современных образовательных технологий в подготовку квалифицированных специалистов, с развитием новых направлений в сфере профориентационной деятельности. Особое место и развитие получают дополнительные профессиональные программы (повышения квалификации), которые направлены на совершенствование компетенций управленческих и педагогических кадров в сфере профориентации учащейся молодежи.

Возвращаясь к субъектам профориентации, необходимо отметить, что эффективная профориентация для семьи – это общее благосостояние и социальный статус. Роль института семьи в определении образа будущего профессионала, его статуса в социуме огромна. В системе профориентации функционал семьи – это формирование моральных установок к трудовой деятельности; формирование личностных ценностей, поскольку социально-профессиональная самореализация обуславливает не только успех и признание, но и психическое и физическое здоровье личности, что является одной из главных целей функционирования любого гражданского общества.

АННОТАЦИЯ

В статье актуализируется значимость проблемы профессиональной ориентации в процессе социально-профессионального самоопределения личности, которая рассматривается как условие осознанного профессиональ-

ного выбора будущей профессии в соответствии с профессионально-личностными интересами и способностями. Представлены особенности организации профориентационной деятельности в условиях научно-образовательного кластера как инновационного подхода к привлечению субъектов кластера: семьи, обучаемого, образовательной организации и работодателей к профориентационной работе в современном контексте социокультурных трансформаций в обществе. Показаны возможности и роль международного движения WorldSkills в популяризации рабочих профессий и в сфере профориентации учащейся молодежи.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, профориентационная работа, кластерный подход, субъекты кластера, движение WorldSkills.

SUMMARY

The article reveals the importance of a problem of professional guidance in the course of social and professional self-determination of the personality that is considered as a condition of a conscious professional choice of a future profession, according to professional and personal interests and abilities. Features of the organization of professional orientation activity in the conditions of a scientific and educational cluster as an innovative approach to involvement of cluster's subjects – the family, the student, the educational organization, and employers of professional orientation work in a modern context of sociocultural transformations in the society are presented. Opportunities and the role of the international movement WorldSkills in promoting of working professions and in the sphere of career guidance of the studying youth are shown.

Key words: professional guidance, professional self-determination, professional orientation work, cluster approach, subjects of a cluster, WorldSkills movement.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белов В. И. Формирование личности профессионала как непрерывный процесс. Профессиональная работа и профильное обучение в современной школе: опыт и инновации:



сб. ст. / под общ. ред. В. П. Панасюка. – СПб.: ЛОИРО, 2015. – 82 с.

2. Грачёва Л. Ю., Родичев Н. Ф. Компетентностный подход к поддержке социально-профессионального самоопределения молодежи / Л. Ю. Грачёва, Н. Ф. Родичев // Профессиональная ориентация и занятость молодежи: научно-методический журнал. – 2017. – № 1. – С. 13–17.

3. Мухаметзянова Ф. Ш., Шайхутдинова Г. А. Научно-образовательный кластер как фактор развития профориентационной работы с учащейся молодежью / Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. д. п. н. Е. А. Корчагина; д. п. н. Р. С. Сафина. – Казань: РИЦ «Школа», 2017. – С. 28–37.

4. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции. – М.: РОУ, 2015. – 272 с.

5. Сергеев И. С. Нужна ли нам государственная система профориентации детей и молодежи? // Профессиональная ориентация и занятость: научно-методический журнал. – 2017. – № 1. – С. 18–23.

6. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. – URL: <http://doc.cntd.rudocument/902317973>.

7. Трегубова Т. М., Шибанкова Л. А. Подготовка субъектов научно-образовательного кластера к профориентационной работе // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 52–55.

8. Трегубова Т. М. Исследования зарубежного опыта реформирования профессионального образования в условиях международной образовательной интеграции // Казанский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 77–84.

9. Трегубова Т. М. Профориентационная работа в условиях международной образовательной интеграции: новые перспективы и тенденции: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения. 3 апреля 2017 г. – Казань: МЦИИ ОМЕГА САЙНС, 2017. – С. 231–234.

10. Worldskills Russia [Электронный ресурс]. – URL: <http://WorldSkills.ru>.



Б. Е. Стариченко, Р. П. Явич

УДК 378.147.7

О МЕСТЕ ИНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В настоящее время во многих выступлениях официальных лиц, государственных программах, научных публикациях звучат призывы к развитию образовательных интернет-технологий как меры, обеспечивающей перевод на качественно иной уровень организационных аспектов образования и, в частности, его доступности. Даже обсуждаются возможности замены традиционного высшего образования виртуальным. Усилия вузов направляются на развитие сетевых форм – создаются ресурсы открытого образования, разрабатываются виртуальные кампусы, пропагандируются массовые открытые on-line курсы (МООК). При этом вопросам применения иных интернет-технологий в организации и управлении учебным процессом в высшей школе уделяется гораздо меньше внимания. С нашей точки зрения, имеют место завышенные ожидания результативности, как следствие, происходит неоправданная абсолютизация возможностей использования технологий и ресурсов открытого образования в вузах и пренебрегается роль других технологий. Цель



настоящей статьи – оценить реальное место различных интернет-технологий в организации учебного процесса высшей школы для существующих в настоящее время отечественных условий.

Принцип приоритета дидактической задачи

В процессе анализа различных направлений использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании нами были сформулированы ряд принципов [8, с. 66–67], основной из которых был назван «*принципом приоритета дидактики перед технологией*»: *первичной является дидактическая задача; технология же должна обеспечить заведомо и гораздо более успешное ее решение, чем используемые методы*. Примерами таких дидактических задач могут служить:

1) Активизация учебной деятельности обучаемых (поскольку, как указывали все поколения классиков педагогики, только при включении ученика в активную учебную работу его можно чему-либо научить, а, как известно, в классно-урочной схеме (один преподаватель – много учащихся) обеспечить такую активность невозможно [13, с. 107–116]); к методам активизации можно отнести:

- принудительное вовлечение обучаемого в ход учебного процесса;
- индивидуализация по содержанию и дифференциация по сложности учебных заданий;
- повышение заинтересованности, мотивация к учебной деятельности;
- рост самостоятельности в работе;
- усиление контроля за учебной деятельностью со стороны преподавателя.

2) Обеспечение формирования устойчивых навыков, компетенций.

3) Развитие исследовательских и творческих подходов к решению учебных задач.

4) Повышение наглядности учебного процесса (с учетом психофизиологических особенностей восприятия и усвоения информации).

5) Управление ходом учебного процесса со стороны преподавателя на основе постоянного мониторинга учебной деятельности обучаемых.

Безусловно, перечень задач расширяем. Но, наряду с теми из них, которые в той или иной степени могут решаться и без применения ИКТ, выделяется целый ряд задач, не имеющих приемлемого решения при использовании традиционных методов обучения, например:

- обучение удаленных учащихся (вне учебных заведений);
- проведение опроса (голосования) и оперативная обработка его результатов в процессе чтения лекции;
- обеспечение доступа к учебным материалам в любое время и из любого места, где находится обучаемый;
- фиксация не только результата выполнения учебного задания, но и хода его выполнения обучаемым;
- согласование и унификация учебных курсов в различных вузах, осуществляющих подготовку студентов одного направления.

Можно привести примеры практического применения описанного принципа.

Пример 1.

Задача: обеспечить формирование орфографических навыков при изучении русского языка.

Анализ условий реализации задачи:

- формирование любых навыков возможно только при многократном повторении однотипных действий (в данном случае – при выполнении упражнений на применение орфограмм), следовательно, необходимо организовать тренаж;
- тренаж должен быть индивидуальным по темпам, объемам, сложности, не создавая при этом дополнительной нагрузки педагогу, следовательно, должен применяться компьютерный тренаж;
- основной тренаж должен осуществляться в рамках домашней (самостоятельной) работы, следовательно, допустимо использование только открытых систем, доступ к которым возможен с компьютеров учащихся.

Выбор технологии (возможные варианты):

- преподаватель подбирает подходящие по содержанию открытые для использования тренажеры в сети Интернет; учащимся дается ссылка на ресурс или скачанное приложение;



- преподаватель разрабатывает тренажер самостоятельно с помощью какого-либо конструктора (например, LearningApps).

Дополнительным соображением при выборе технологии может быть ориентация на мобильные решения, что позволит учащимся совершенствовать свои навыки в любом удобном для них месте и в любое время.

Пример 2.

Задача: активизация работы студентов во время чтения лекций.

Анализ условий реализации задачи:

- лекционная форма работы предполагает изложением учебного материала преподавателем при значительном наполнении аудитории слушателями (50 человек и более);
- активизация учебной деятельности студентов на лекции требует от преподавателя включения в ход лекции вопросов проблемного характера и выявления распределения мнений аудитории в ответах на них; для этого необходим оперативный сбор информации с итогами опроса, ее обработка и представление в форме, удобной для обсуждения с аудиторией.

Выбор технологии (возможные варианты):

- использовать кнопочные системы аудиторного электронного голосования (CRS – Classroom Response System) – «кликеры»;
- использовать мобильные системы голосования (например, PollEverywhere).

Исходя из нашего опыта, предпочтение следует отдать мобильным решениям.

Рассмотренные примеры иллюстрируют сформулированный выше принцип и показывают, каким образом, отталкиваясь от стоящей задачи обучения через анализ условий и особенностей ее реализации, можно подойти к выбору информационной технологии, оптимальной для ее решения в данных условиях. Оценим с этих позиций возможности применения различных интернет-технологий в при организации учебного процесса в вузах России.

Технологии открытого образования в вузе

Сформулируем стоящую задачу и проанализируем условия и особенности ее решения.

Задача: подготовка специалиста с высшим образованием, владеющего современными ме-

тодами производства научного и технического знания.

Анализ условий реализации задачи:

Организационные условия:

- поступление для обучения происходит на основе конкурсного отбора по итогам ЕГЭ или экзаменов;

- должно быть обеспечено соответствие структуры, содержания и результатов подготовки требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов;

- принцип построения учебного плана – дисциплинарный с выделением базовой и вариативной частей; набор базовых дисциплин фиксирован и неизменен в рамках основной образовательной программы; выбор студента возможен только в пределах тех дисциплин, которые включены в вариативную часть образовательной программы;

- подготовка может осуществляться только в учебных организациях, обладающих лицензией на обучение специалистов данного профиля, несущих ответственность за качество подготовки и имеющих право при успешном ее завершении выдавать государственный документ о высшем образовании;

- устанавливается фиксированное, непрерывное и общее для всех время получения образования для данного направления и профиля подготовки.

Содержательные особенности:

- имеется множество видов учебной деятельности, которые не могут быть виртуализированы или сведены к видеодемонстрациям – работа в физических, химических и других лабораториях, освоение и проектирование производственных технологий, проведение научных исследований и пр. – они связаны с работой на реальном оборудовании;

- наличие учебных практик во всех направлениях подготовки специалистов с высшим образованием, которые также должны проводиться в реальных производственных условиях;

- для многих специальностей будущая профессиональная деятельность носит коллективный характер (программисты, инженеры, проектировщики, архитекторы и пр.) – учиться такому взаимодействию можно только в «живых» группах.



Социальные аспекты:

- обучение помимо передачи определенных знаний и приемов деятельности призвано обеспечить социализацию личности студента; обучение – это социальная деятельность; студенты многому учатся друг у друга в аудитории [4];

- планирование количества преподавателей на кафедре и вузе в целом, в конечном счете, осуществляется с учетом объема выполняемой учебной нагрузки; зачет «внешних» («чужих») курсов приводит к снижению учебной нагрузки кафедры и сокращению численности профессорско-преподавательского состава, что следует рассматривать как безусловно негативное социальное явление.

Можно соотнести перечисленные условия и особенности с принципами построения открытого образования [6]:

1. Бесконкурсное поступление для обучения.

2. Открытое планирование обучения – свобода составления индивидуальной программы обучения путем выбора из системы курсов; модульный принцип построения учебного плана.

3. Свобода выбора времени и темпа обучения, отсутствие фиксированных сроков обучения.

4. Свобода в выборе места обучения.

Сопоставление с очевидностью показывает, что для существующих в настоящее время в России условий поставленная задача подготовки специалиста с высшим образованием не может быть полностью решена с использованием интернет-технологий открытого образования, виртуального кампуса, МО-ОК. Вуз должен обладать традиционным кампусом с аудиториями, лабораториями, стадионами, студентами и преподавателями.

Указанный вывод ни в коем случае не умаляет необходимости развития данных технологий, а лишь очерчивает границы, в которых их применение оправдано. Отталкиваясь от принципов открытого образования, можно обозначить эти границы следующим образом:

- индивидуализированное обучение;
- отсутствие задачи социализации личности;

- отсутствие задач освоения практической деятельности, связанной с применением оборудования;

- наличие внутренней мотивации (потребности) у обучаемого;

- гибкие сроки обучения;

- отсутствие государственного документа о высшем образовании.

Примерами задач обучения, для которых перечисленные условия оказываются приемлемыми, являются:

- повышение квалификации и переподготовка кадров;

- удовлетворение индивидуальных образовательных потребностей детей и взрослых;

- углубленное изучение дисциплины;

- подготовка школьников к ОГЭ и ЕГЭ;

- другое.

В отношении высшего образования можно вести речь о прохождении студентами отдельных открытых учебных курсов с последующим их зачитыванием в рамках основной образовательной программы, по которой они проходят подготовку в своем вузе. Подобные курсы разрабатываются и предлагаются ведущими отечественными вузами, например, в рамках проекта «Национальная платформа открытого образования» [5]. Вместе с тем и в этом случае следует сознавать ограниченность их использования:

Во-первых, прохождение подобных курсов может быть рекомендовано студентам только в качестве дополнительной самостоятельной работы, поскольку курсы проводятся на платной основе и их нельзя включить в план подготовки всех студентов как обязательные.

Во-вторых, подобные курсы охватывают, как правило, дисциплины базовой части учебных планов, поскольку они одинаковы для всех профилей одного направления подготовки. Курсы для дисциплин вариативной части, чаще всего, касаются только относительно небольшого контингента студентов одного профиля – их разработка для размещения в системах открытого образования экономически нецелесообразна.

В-третьих, в вузах отсутствует нормативно закреплённый механизм зачета резуль-



татов прохождения курсов. Это связано с требованием соответствия освоенного студентом открытого курса по содержанию, объему, видам учебной деятельности и форме его итогового контрольного мероприятия плану изучения данной дисциплины, установленному в вузе.

Таким образом, в настоящее время интернет-технологии открытого образования не могут оказывать заметного влияния на учебный процесс высшей школы, и ожидания этого влияния пока следует признать завышенными. Вместе с тем имеет иное направление использования интернет-технологий, способное существенно повлиять на организации обучения в вузе. Как показывает наш опыт, весьма плодотворной оказывается концепция виртуальной (облачной) информационной образовательной среды (ОИОС).

Виртуальная (облачная) информационная образовательная среда

В традиционном обучении преподаватель выполняет в основном когнитивную функцию, состоящую в непосредственной передаче студентам знаний и приемов деятельности. При этом характер передачи является в основном вербальным с некоторой наглядностью в форме лекционных презентаций.

Развитие информационно-коммуникационных технологий, в частности, облачных, меняет приоритеты в функциях преподавателя – его главная роль видится в создании необходимого и доступного студентам обеспечения учебного процесса и постоянного управления им в рамках дисциплинарной информационной образовательной среды.

Концепция развития единой информационной образовательной среды (ЕИОС) в Российской Федерации предусматривает три уровня ее реализации, одним из которых является уровень образовательной организации (учреждения) [3]. До последнего времени ИОС образовательных учреждений представляли собой аппаратно-программные комплексы (LMS), такие как Moodle, Sakai, BlackBoard, eLearning 4G и пр. Применение подобных систем обладает целым рядом бесспорных достоинств и преимуществ по сравнению с существовавшими ранее «докомпьютерными»

схемами организации и управления учебным процессом: полнота и простота актуализации контента, возможность и оперативность удаленного доступа к нему, оперативность коммуникации, электронные форматы хранения документов, стандартизация представления учебных курсов.

При решении ряда дидактических задач аппаратно-программные LMS, функционирующие на базе клиент-серверных решений, оказываются неудобными как для преподавателя, так и для студента, поскольку:

- они ограничены набором инструментов и сервисов LMS, как правило, нерасширяемым; при этом LMS не содержит программных инструментов и приложений для выполнения учебных заданий – в основном наиболее востребованными в ней являются инструменты организации оперативного файлового обмена и хранения, новостной ленты, коммуникации;
- права размещения документов в общем доступе имеет только преподаватель;
- не предусмотрена возможность совместной работы студентов над документом, выполнения проекта, взаимного обсуждения;
- как правило, доступ к ресурсам и обсуждениям имеют только студенты, изучающие дисциплину в данный момент; по завершении курса обучаемый теряет возможность доступа к материалам дисциплины, а после прекращения обучения в вузе – вообще ко всем его ресурсам, размещенным в LMS;
- инструментарий и интерфейс LMS не ориентированы на использование в мобильном обучении.

Помимо этого, развертывание и эксплуатация таких систем требует от организации заметных финансовых затрат, связанных с приобретением оборудования и необходимостью содержания штата работников, осуществляющих администрирование и техническое сопровождение.

Перечисленные выше (и иные подобные) обстоятельства, с одной стороны, и необходимость развития самостоятельности и активности обучающихся, повышение осознанности процесса познания, с другой стороны, привели к появлению альтернативного (по



отношению к аппаратным LMS) подхода, который в последние несколько лет активно обсуждается в педагогических публикациях (М. Е. Вайндорф-Сысоева [1], А. Б. Кондратенко [2], В. А. Стародубцев [11], G. Attwall [12] и др.) и реализуется практически (например, А. В. Слепухин [7], В. Е. Starichenko [14] и др.). Сущность подхода состоит в построении виртуальной (облачной) информационной образовательной среды. Облачная ИОС (ОИОС) призвана обеспечить выполнение четырех основных функций:

- *ресурсной* – размещение и хранение учебного контента;
- *коммуникационной* – во-первых, доступ к контенту преподавателей и студентов в любое время; во-вторых, коммуникация между субъектами учебного процесса;
- *организационно-управленческой* – управление ходом учебного процесса со стороны преподавателя;
- *инструментальной* – обеспечение студента программными приложениями и системами для выполнения учебных заданий.

ОИОС является LMS в виртуальном пространстве. Вместе с тем ОИОС обладает целым рядом преимуществ по сравнению с аппаратными LMS:

- имеет дисциплинарную основу – она организуется и сопровождается самим преподавателем с учетом специфики дисциплины и методики ее преподавания; при этом не требуется финансовых затрат учебной организации на оборудование и технологическое обслуживание;
- образовательный контент может включать документы любых необходимых форматов; возможность обращения студента к контенту открывается преподавателем простой установкой прав доступа к облачным папкам (с правами чтения или редактирования);
- позволяет использовать облачные приложения для обработки информации, т.е. объединяются хранилище учебной информации и инструментарий, необходимый для выполнения заданий;
- не требуется расходов на приобретение и обновление программного обеспечения – пользователи всегда имеют возможность работать с последними версиями приложений;

- обеспечивается возможность реализации коллективных форм учебной деятельности;

- не требуется «привязки» к компьютерам учебной организации – вход в среду возможен из разных мест, в любое время и с различных устройств пользователей;

- одна и та же дисциплинарная ОИОС может быть использована при работе со студентами всех форм обучения – очной, заочной, дистанционной;

- при выборе соответствующих форматов представления учебного контента на основе ОИОС может быть построено мобильное обучение.

Таким образом, выявляется целый ряд дидактических и организационных достоинств использования дисциплинарных облачных информационных образовательных сред, созданных преподавателем. Подобные среды можно рассматривать в качестве четвертого уровня реализации Концепции развития единой информационной образовательной среды.

ОИОС могут создаваться на основе любых облачных хранилищ информации (например, отечественных Яндекс.Диск, Облако@mail.ru или зарубежных Microsoft OneDrive, Dropbox, Box.net, OpenDrive и др.). Однако, с нашей точки зрения, предпочтение должно быть отдано облаку Google Drive, точнее, созданной на его основе облачной среде Google Suite for Education, специализированной для решения образовательных задач. Некоторые ее достоинства:

- является бесплатной для образовательных учреждений;

- содержит встроенную LMS Classroom, через которую обеспечивается управление процессом обучения: индивидуальное и групповое оповещение, выдача-прием-оценка заданий, ведение журнала текущей успеваемости;

- предусматривает создание и использование корпоративного домена для адресов пользователей и электронной почты;

- обеспечивается размещение структурированного контента; объем места на диске – до 1 Тб;



- отсутствие рекламы;
- безопасность и надежность передачи и хранения данных;
- администрирование учебным подразделением и преподавателем;
- простой доступ к инструментарию и приложениям Google;
- возможность организации коллективных форм учебной работы студентов (совместные проекты и документы, пиринговое оценивание и т.п.);
- развитость комплекса мобильных приложений и сервисов; для основных мобильных платформ разработаны и функционируют Admin, Gmail, Classroom, Hangouts, Диск, Документы и другие, что позволяет преподавателю применять технологии мобильного обучения;
- возможность создания студентами собственных ресурсов.

Последнее обстоятельство представляется весьма важным для вузов педагогического профиля и формирования компетенций будущих педагогов в вопросах создания и использования профессионально ориентированных ИКТ. Более подробно особенности использования Google Suite for Education рассмотрены в наших работах [9; 10].

Наш опыт применения дисциплинарных ОИОС свидетельствует о безусловной целесообразности развития данного направления использования интернет-технологий в учебной практике вуза – реально улучшается характер организации и информационного обеспечения учебной деятельности студентов и управления ею со стороны преподавателя.

Таким образом, если исходить из принципа приоритета дидактической задачи и проанализировать условия подготовки специалиста в учреждениях высшего образования, мы приходим к заключению, что в настоящее время идеи и технологии открытого образования не могут оказать заметного влияния на учебный процесс вузов. Требуется предварительного решения целый ряд важных организационных вопросов, в частности, переход к построению учебных планов по модульному принципу и установления нормативного порядка зачитывания прослушанных студента-

ми открытых курсов. Однако даже в этом случае использование таких курсов в вузах останется весьма ограниченным и затронет, вероятнее всего, дисциплины гуманитарного характера.

Гораздо более актуальным и результативным в плане влияния на организацию и реализацию учебного процесса представляется применение дисциплинарных информационных образовательных сред, созданных на облачных платформах, которые обеспечивали бы все информационные (в т.ч. коммуникационные) запросы студентов в процессе обучения в удобное для них время и в удобной форме. С точки зрения авторов данной статьи именно на развитие таких сред следовало бы направить усилия кафедр и отдельных преподавателей.

АННОТАЦИЯ

В статье анализируются возможности использования интернет-технологий в решении вопросов организации и управления учебным процессом в высших учебных заведениях при подготовке студентов. В качестве исходного для анализа предлагается принцип приоритета дидактической задачи. Показано, что без решения ряда организационных и нормативных вопросов идеи и технологии открытого образования не могут оказать заметного влияния на учебный процесс вузов. Гораздо более актуальным и результативным представляется применение созданных преподавателями дисциплинарных информационных образовательных сред.

Ключевые слова: организация учебного процесса в вузе, принцип приоритета дидактической задачи, открытое образование, облачная информационная образовательная среда.

SUMMARY

The article analyzes the possibilities of using Internet technologies in solving problems of organization and management of the educational process in higher educational institutions when preparing students. As a starting point for the analysis, the principle of the priority of the didactic task is proposed. It is shown that, without solving a number of organizational and regulatory issues, the ideas and technologies of open education can't have a significant impact on the



educational process of universities. It is much more relevant and effective to use the disciplinary informational educational environments created by teachers.

Key words: organization of educational process in the university, principle of didactic task priority, open education, cloud information educational environment.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вайндорф-Сысоева М. Е. Виртуальная образовательная среда: категории, характеристики, схемы, таблицы, глоссарий: Учебное пособие. – М.: МГОУ, 2010. – 102 с.
2. Кондратенко А. Б., Кондратенко Б. А. Технология обучения в виртуальной образовательной среде персонализации обучения // Открытое образование. – 2013. – № 3. – С. 47–51.
3. Концепция развития единой информационной образовательной среды в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.programma.x-pdf.ru/16raznoe/54523-1-koncepciya-razvitiya-edinoj-informacionnoy-obrazovatelnoy-sredi-rossiyskoj-federacii-vvedenie-koncepciya-razvitiya-edi.php> (дата обращения: 12.03.2018).
4. Модянова Т. В. Образование как институт социализации личности // Вестник МГОУ. Сер. История и политические науки. – 2010. – № 10. – С. 144–147.
5. О проекте «Национальная платформа открытого образования» [Электронный ресурс]. – URL: <http://npoed.ru/about> (дата обращения: 12.03.2018).
6. Открытое образование (понятие) [Электронный ресурс]. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/667795> (дата обращения: 12.03.2018).
7. Слепухин А. В. Использование персональной образовательной среды в процессе индивидуализации смешанного обучения студентов // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 11. – С. 195–205.
8. Стариченко Б. Е., Арбузов С. С. Организация учебного процесса в вузе на основе информационно-технологической модели обучения / Fundamental and applied sciences today IV. Vol. 1. – Материалы IV Международной научно-практической конференции (20-21 октября 2014 г.). – North Charleston, USA. – P. 65–68.
9. Стариченко Б. Е. Использование дисциплинарных облачных образовательных сред в учебном процессе / Б. Е. Стариченко, Е. Б. Стариченко, Л. В. Сардак // Нижегородское образование. – 2017. – № 1. – С. 72–78.
10. Стариченко Б. Е. Система управления обучением на основе облачной платформы Google for Education / Б. Е. Стариченко, Е. Б. Стариченко, Л. В. Сардак // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 6. – С. 130–140.
11. Стародубцев В. А. Создание персональной образовательной среды преподавателя вуза: учебное пособие. – Томск: НИТПУ. – 2012. – 124 с.
12. Attwell G. Personal Learning Environments [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.distance-learning.ru/db/el/0E59511535ED7788C32575ED0050E98A/doc.html> (дата обращения: 12.03.2018).
13. Starichenko B. E. Conceptual basics of computer didactics. – Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2013. – 188 p.
14. Starichenko B. E. On Interaction of Educational Environments of Different Levels / B. E. Starichenko, L. V. Sardak, A. V. Slepukhin // Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing, Rome-Italy. – 2015. – Vol. 6. – N 5. – P. 486–496.





Ю. П. Майданевич, М. В. Богосян

УДК 378.146-057.87

ЭТАПЫ РАЗРАБОТКИ КОМПЕТЕНТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

Современное высшее образование в Российской Федерации регламентируется федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, которые ориентированы не на содержание, а на результат образования, выражающийся через компетентности специалистов. Как следствие, целью основных профессиональных образовательных программ (ОПОП), а, следовательно, и набора дисциплин и практик этих программ должно быть формирование и достижение заявленного результата: формирование компетенций будущих специалистов.

Для достижения поставленной цели необходим постоянный контроль и оценка, позволяющие регулировать/контролировать качество обучения. Механизмом контроля качества обучения является фонд оценочных средств (ФОС) для каждой составляющей ОПОП (дисциплины, практики, итоговой аттестации). ФОС – составная часть нормативно-методического обеспечения системы оценки качества освоения ОПОП высшего образования, а также составляющая учебно-методических комплексов и ОПОП в целом [3].

Несмотря на то, что в нормативной документации федерального уровня [2; 4] четко определено место ФОС в образовательном процессе образовательной организации (для какого вида контроля они должны быть созданы), их рамочная структура проектирования на современном этапе развития системы высшего образования не совершенна и требует решения ряда проблем, возникающих при их формировании. Детальное изучение

этапов формирования фонда оценочных средств и есть цель данного исследования.

Отметим, что разработка ФОС является обязанностью образовательной организации, а точнее преподавателей, обеспечивающих учебный процесс. Данное обстоятельство вызывает у профессорско-преподавательского состава некоторые затруднения в связи с отсутствием в вузовской практике опыта создания компетентно ориентированных ФОС и недостаточной разработанностью в педагогической теории научных оснований этой деятельности.

Е. В. Шляхова отмечает, что при разработке ФОС необходимо помнить, что средства оценивая должны выявлять как содержательный, так и деятельностный компоненты подготовленности выпускника, что предполагает демонстрацию компетенций или их применение в конкретных ситуациях [5].

Согласно действующей нормативно-методической документации процедуру создания ФОС можно разделить на несколько этапов: предварительный, основной и завершающий.

На предварительном этапе формирования ФОС необходимо определить его структуру, то есть дать ответ на ряд вопросов (рис. 1).

Предложенная структура ФОС (рис. 1) позволяет преподавателю определить для себя, каким образом и при помощи каких контрольно-измерительных средств необходимо проводить оценку качества знаний студентов, чтобы определить степень овладения обучающимися знаниями, умениями, навыками, заложенными в компетенции, то есть определяются результаты обучения. Посредством контрольных мероприятий преподаватель оценивает качество усвоения материала, а наполняемость контрольно-измерительных средств находится в тесной взаимосвязи с наполняемостью курсов.

На данном этапе необходимо определить индикаторы, отражающие деятельность обучаемого, поддающуюся измерению, и определяющие содержание обучения.

Для оценки как содержательного, так и деятельностного компонентов подготовлен-



Рис.1. Структура фонда оценочных средств

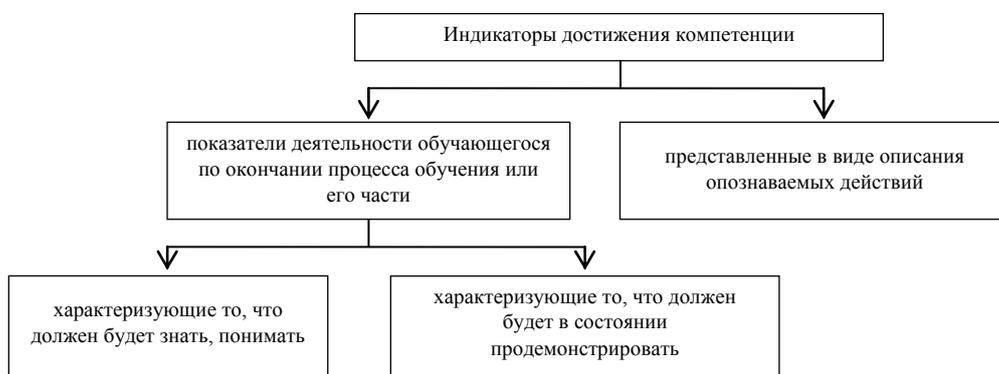


Рис. 2. Индикаторы достижения компетенции

ности выпускника необходимо определить два вида индикаторов компетентности (рис. 2).

Данный путь предусматривает следующие индикаторы компетентности:

1) применение в учебном процессе практико-ориентированных и ситуационных заданий, интегрированных задач профессиональной направленности, публичных защит учебно-исследовательских и творческих проектов, позволяющих обучающимся продемонстрировать свою компетентность;

2) приоритетное использование комплексных методов оценки учебных достижений обучающихся [5].

Далее, на основном этапе, разрабатываются и упорядочиваются контрольные задания по определенным индикаторам, разрабатываются регламент и условия проведения контрольных заданий, критерии оценивания.

Завершающий этап – это создание методических материалов для каждого участника мероприятия (студентов, преподавателей, методистов, наблюдателей, членов ГАК, рецензентов и др.). На этом же этапе осуществляется непосредственное оформление ФОС.

В структуру ФОС входит: титульный лист; паспорт ФОС; зачетные и экзаменационные материалы, содержащие комплект утвержденных по форме экзаменационных билетов и вопросов; комплект тестов и других контрольно-оценочных средств. К каждому оценочному средству разрабатывается определенный критерий формирования оценок, сведения о которых содержатся в соответствующих зачетных и экзаменационных материалах [1].

Проектирование системы комплексных оценочных средств для контроля уровня освоения компетенций обучающихся и выпуск-



ников образовательных программ в соответствии с требованиями стандартов нового поколения является достаточно сложной, многокомпонентной задачей. Самым сложным, по мнению авторов, является подготовительный этап, от которого зависит объективность проводимого оценивания.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена процедура создания фонда оценочных средств, определены этапы формирования фонда оценочных средств, а также представлена структура фонда оценочных средств.

Ключевые слова: фонд оценочных средств, компетенция.

SUMMARY

The article deals with the procedure for creating a fund of valuation means. The stages of the formation of a fund of valuation means are determined, and the structure of the fund of valuation means is also presented.

Key words: evaluation fund, competence.

ЛИТЕРАТУРА

1. Боровков А. И. Методические и нормативные основы формирования фондов оценочных средств основных образовательных программ вузов / А. И. Боровков, К. Н. Кисилева, П. И. Романов // Материалы конференций ГНИИ «Нацразвитие»: сборник избранных статей. – 2016. – С. 77–94.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ от 5 апреля 2017 г. № 301 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры». [Электронный ресурс] – URL: [http://fgou-vunmc.ru/normativ_mon/files/1367_19.12.2013%20\(15.01.2015\).doc](http://fgou-vunmc.ru/normativ_mon/files/1367_19.12.2013%20(15.01.2015).doc) (дата обращения 02.04.2018).

3. Сорокастая Е. И. Методические основы создания фондов оценочных средств / Е. И. Сорокастая, И. В. Зинченко // Наука и образование: опыт, проблемы, перспективы развития. Материалы международной научно-практической конференции; ответственные за выпуск Е. И. Сорокастая, А. А. Кондрашев. – 2015. – С. 49–53.

4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 02.04.2017)

5. Шлякова Е. В. Разработка компетентностно-ориентированных фондов оценочных средств <http://elibrary.ru/item.asp?id=26401672> / Е. В. Шлякова, Н. А. Толмачева // Интеграция науки и практики в современных условиях: материалы VI Международной научно-практической конференции: сборник научных трудов. НОУ «Вектор науки; научный ред. Г. Ф. Гребенщиков. – 2016. – С. 55–59.



Н. А. Глузман

УДК [376.5:373.3]-053.5

АДАПТАЦИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ: ПРАКТИКО ОРИЕНТИРОВАННЫЙ АСПЕКТ

Процесс интеграции Республики Крым в мировое культурное пространство предусматривает внедрение инновационных образовательных практик поддержки одаренных лиц и развитие психологической теории одаренности. Поэтому сегодня целью российской государственной политики является создание благоприятных условий для реализации творческих личностей, а важными задачами современной школы – поиск, сохранение инди-



видуальности и раскрытие таланта одаренных детей.

Становление одаренной личности в младшем школьном возрасте напрямую связано с ее адаптацией к условиям начальной школы – включением в новые социальные отношения, усвоением моральных норм, правил и общественно значимых ценностей, формированием личностных черт, самооценки, доверия к себе, учебной мотивации. Однако школа и семья как влиятельные институты социализации могут негативно влиять на индивидуальное развитие и адаптацию одаренных детей.

Актуальность проблемы адаптации одаренных детей к школьным условиям подтверждают данные научных исследований многих известных психологов и педагогов (Ш. А. Амонашвили, Е. Е. Антонова, Д. Б. Богоявленская, Ю. Гильбух, Е. Л. Кульчицкая, А. М. Матюшкин, В. И. Панов, А. И. Савенков, В. Д. Шадриков, Н. Б. Шумакова и др.), по мнению которых определенное количество одаренных детей не смогли реализовать себя из-за неблагоприятной образовательной среды – проблем в отношениях, негативной учебной мотивации, отсутствии стремления к успеху.

Теоретико-методологические основы адаптации личности широко изучались Е. Ю. Дворниковой, Е. В. Мороденко, М. А. Шабановой, А. П. Цукановой и др. Социально-психологические аспекты одаренности разрабатывались в трудах Е. С. Беловой, В. А. Глухой, Ю. Гильбуха, Н. А. Глузман [2], В. П. Губы [3], Е. Л. Кульчицкой, А. М. Матюшкина, Н. Н. Поддьяковой, В. А. Романова [6], Б. М. Теплова и др. Несмотря на большое количество различных теорий и концепций развития способностей и одаренности личности, проблема адаптации одаренных детей в образовательной среде начальной школы остается недостаточно изученной из-за отсутствия исследований личностных характеристик одаренных детей и факторов, определяющих специфику их адаптации. Противоречивость результатов исследований адаптации одаренных детей (исследуется преимущественно дезадаптация, реже – неприспособленность) и исследование особен-

ностей адаптации детей определенного вида одаренности (интеллектуальной, академической, художественной и т.д.) затрудняют сопоставление эмпирических показателей.

Для каждого возрастного периода существует конкретное место в системе общественных отношений, которое определяется системой социальных ожиданий и норм овладения, включающих в себя способы овладения данным видом деятельности. Исходным моментом для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение конкретного периода, является социальная ситуация развития. Она определяет те формы и тот путь, идя по которому одаренный ребенок приобретает новые свойства личности, черпая их из социальной действительности как из основного источника развития, тот путь, на котором социальное становится индивидуальным. При этом правильным является предупреждение Л. С. Выготского о том, что одним из самых больших препятствий для теоретического и практического изучения детского развития является неверное понимание проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих условий, влияющих на нее самим фактом своего существования» [1].

В результате проведенного теоретического анализа и на основе проведенного исследования отмечаем, что успешная адаптация одаренных детей зависит от отношений с родителями, учителями, сверстниками, стилия семейного воспитания, психолого-педагогического сопровождения; одаренность определяет характер социального взаимодействия и направленность личностного развития ребенка [5]. Критериями адаптации одаренных детей к условиям начальной школы считаем:

- эмоциональное самочувствие одаренного ребенка;
- интеграцию одаренного ребенка в образовательную среду начальной школы;
- реализацию одаренным ребенком внутриличностного потенциала.

Эмоциональное самочувствие одаренного ребенка определяет его эмоциональный



комфорт или дискомфорт, общее настроение, удовлетворение или неудовлетворение от пребывания в школе, эмоциональную стабильность (тревожность). Интеграция одаренного ребенка в социум раскрывает взаимоотношения в семье, школе, социокультурной среде и указывает на положительное или отрицательное восприятие им членов семьи, учителей, сверстников, друзей и знакомых. Реализация одаренным ребенком внутриличностного потенциала указывает на сформированность самооценки, доверия к себе, ценностного сознания и достижения в деятельности как следствие развития одаренности.

Как показывают результаты исследования, *адаптированные одаренные дети* находятся в состоянии эмоционального комфорта со стабильным приподнятым настроением и удовольствием от пребывания в школе. Они поддерживают хорошие отношения с членами семьи, учителями, одноклассниками, друзьями, знакомыми. У них сформированы высокая самооценка, доверие к себе, ценностное сознание. Они имеют значительные достижения в различных видах деятельности при высокой успеваемости.

Неадаптированные одаренные дети часто находятся в состоянии эмоционального дискомфорта с резкими изменениями настроения, недовольством от пребывания в школе. Их отношения с членами семьи, учителями, сверстниками, друзьями, знакомыми ограничены. Самооценка, доверие к себе, ценностное сознание у них сформированы недостаточно. Они имеют определенные достижения в отдельных видах деятельности при средней успеваемости.

Деадаптированные одаренные дети постоянно находятся в состоянии эмоционального дискомфорта, тревожности, импульсивности, агрессивности, эмоциональной напряженности и подавленности. У них очень ограничены отношения с членами семьи, учителями, сверстниками. Они негативно относятся к одноклассникам, учителям и школе в целом; имеют некоторые достижения в отдельных видах деятельности при низкой успеваемости.

В контексте этой проблемы важно раскрыть и причины неадаптированности и де-

заадаптированности одаренных детей. По мнению Е. Б. Старовойтенко, причина в психологии – это то, что меняет существующее положение психики индивида, инициирует движение этого состояния, поддерживая, развивая или разрушая восприятие жизни [8, с. 486]. Автором предложены различные типологии причинности в психической сфере. В частности, по уровню осознания выделяются причины осознаваемые, слабо осознаваемые и неосознаваемые. По критерию связи с законами предметного мира, социума и индивида и по признаку необходимости различаются причины объективно необходимые, субъективно закономерные, случайные. Причины могут быть дифференцированы по внешним или внутренним носителям, например, причины, обусловленные действиями других людей, действиями индивида, состоянием организма индивида, внешними обстоятельствами жизни индивида, самоотношением и рефлексией индивида [7].

Нами выделено два критерия для анализа причин неадаптированности и деадаптированности одаренных детей к условиям начальной школы:

- 1) характер взаимодействия одаренных детей в межличностных отношениях;
- 2) вектор формирования самооценки, доверия к себе, ценностного сознания.

По характеру взаимодействия одаренных детей в межличностных отношениях выделяем причины, связанные с преобладанием негативных личностных черт (замкнутости, неуверенности, тревожности, импульсивности, склонности к агрессивности). По вектору личностного формирования одаренных детей выделены причины, связанные с амбивалентными переживаниями и отношениями к себе, низкой самооценкой, малым доверием к себе и ценностным сознанием. Причины как первого, так и второго вида, обусловлены неблагоприятными условиями образовательной среды (семьи, школы, социума).

Для своевременного распознавания нежелательных личностных черт одаренных детей и несформированности адекватного представления о себе считаем необходимым раскрытие признаков неадаптированности и деа-



дапированности – замкнутости, неуверенности, тревожности, импульсивности, склонности к агрессивности, низкой самооценки, отсутствия доверия к себе и ценностного отношения и определение условий успешного воспитания детей.

Замкнутость проявляется у одаренных детей в отстраненности от общества других детей вследствие ослабления эмоциональной связи с ними. Ее основными признаками являются избегание общества детей, застенчивость, подавленное настроение, недоверие к детям. В воспитании замкнутого одаренного ребенка особое внимание следует обращать на его положительные качества, укреплять веру ребенка в свои силы и желание взаимодействовать с другими. Таких одаренных детей надо учить приемам межличностного взаимодействия.

Неуверенность у одаренных детей возникает в результате неадекватной (заниженной) самооценки и проявляется в переживании своей неспособности в выполнении определенных задач. Основными признаками неуверенности является тревожность, чувство вины, покорность, застенчивость. Воспитание уверенности заключается в развитии у одаренного ребенка притязаний и самооценки, соответствующих его возможностям. У таких детей нужно формировать самоуважение, воспитывать решимость и стремление к успеху.

Тревожность у одаренных детей проявляется в эмоциональной впечатлительности, напряженности, плаксивости. К основным признакам тревожности принадлежат повышенная возбудимость, неуверенность, низкая самооценка, боязливость, а также усердие и ответственность. Одаренные дети с высокой тревожностью нуждаются в постоянной поддержке, поощрении и стимулировании их достижений.

Импульсивность у одаренных детей проявляется в неумении контролировать свои действия, подвергаться первым порывам и ситуативным эмоциям. Ее признаками являются нетерпеливость, обидчивость, раздражительность, несдержанность, безответственность. В импульсивном одаренном ребенке

нужно воспитывать сдержанность, умение контролировать свои действия и поступки, терпение, ответственность.

Склонность к агрессивности у одаренных детей сопровождается гневом, враждебностью, высокомерием. Признаками склонности к агрессивности является упрямство, драчливость, проявление гнева, попытки оскорбить, завышенная самооценка. Во взаимодействиях с одаренными детьми, которые склонны к агрессивности надо проявлять сдержанность и терпение и воспитать уступчивость, понимание других, доброжелательность, внимательность, тактичность.

Низкая самооценка одаренных детей сопровождается недовольством собой, искаженным представлением о себе, переживанием собственной неполноценности. Ее признаками являются недооценка своих возможностей, необъективность оценки собственных успехов, неустойчивость и ситуативность самооценки. Развитие одаренной личности в детском возрасте неразрывно связано с развитием самооценки собственных возможностей. Поэтому для формирования адекватной самооценки важны признание и адекватная оценка успехов одаренного ребенка родителями, учителями, сверстниками, ценностное отношение к себе.

Недостаточно развитое доверие к себе и ценностное отношение проявляются в отсутствии ценностных детерминант развития собственных способностей, неумении налаживать межличностные отношения и определять степень значимости оценки окружающих. Основой развития ценностной сферы одаренного ребенка должны стать жизненные ценности добра, любви, красоты, справедливости, творчества. У одаренных детей необходимо формировать активность, потребность в признании, чтобы для них основным критерием оценки и принятия стали ситуации совместной деятельности и общения, взаимопомощи и ценностного обмена.

Понимание и своевременное распознавание причин и признаков нежелательных адаптации личностных черт помогут в воспитании неадаптированных и дезадаптированных одаренных детей.



Психолого-педагогическая сопроводительная деятельность осуществляется школьными практическими психологами, социальными педагогами, учителями и родителями. Практические психологи и социальные педагоги обязаны обеспечить методическую, просветительскую и психопрофилактическую работу с учителями и родителями. Учителя и родители должны помогать практическим психологам и социальным педагогам в выявлении одаренных детей и создании условий для проявления и развития детской одаренности (учебно-познавательные, условия для творческого развития и успешной адаптации).

Психодиагностика в системе психолого-педагогического сопровождения, осуществляемая школьными практическими психологами и социальными педагогами, должна быть направлена на поиск одаренных детей и выявление проблем в процессе их адаптации. С первых дней пребывания одаренного ребенка в школе в конфиденциальном порядке нужно собирать информацию о различных сторонах его личности, динамике ее развития, что необходимо для создания условий успешной адаптации и личностного развития. Для получения и анализа такой информации нами предложены соответствующие методики: опросник познавательной активности и учебной мотивации Н. Г. Лускановой, тест сообразительности В. Д. Шадрикова, тест «Отдаленные ассоциации» С. Медник, опросник А. В. Фурмана «Насколько адаптирован ты к жизни?», проективные методики, диагностики личностного роста (авторы И. В. Кулешова, П. В. Степанов, Д. В. Григорьев), опросник самооценки Г. Н. Казанцевой, рефлексивный опросник «Доверие к себе» Т. П. Скрипкиной, методика диагностики самооценки и уровня притязаний Дембо-Рубинштейн в модификации А. М. Прихожан, анкета для определения позиции родителей, имеющих одаренных детей. (Д. Льюис). Результаты диагностики каждого одаренного ребенка следует записывать в «диагностическую карту», а карты заполнять после каждого сбора информации о ребенке два раза в год, по итогам диагностического исследования выделять одарен-

ных детей, имеющих адаптационные трудности. Для определения причин таких трудностей проводить углубленную диагностику по необходимым направлениям (сфера взаимоотношений, стиль семейного воспитания и т.д.). На основе данных психодиагностики разрабатывать индивидуальные и групповые программы предупреждения и преодоления неадаптированности и дезадаптированности одаренных детей, создавая школьные информационные базы данных об одаренных детях.

Развивающая, профилактическая и воспитательная деятельность школьных практических психологов и социальных педагогов должна быть сориентирована на создание психолого-педагогических условий для успешной адаптации одаренных детей в условиях начальной школы. Предлагаемый нами развивающий тренинг для одаренных детей указывает на важность и необходимость использования в развивающей и воспитательной работе с одаренными детьми младшего школьного возраста интерактивных технологий, рисования, игр, упражнений, этюдов, группового обсуждения.

Крайне необходима работа школьных практических психологов и социальных педагогов с родителями и учителями одаренных детей. Ее важными задачами должны быть:

- нахождение способов решения проблем между родителями, учителями и одаренным ребенком;
- изменение способов влияния родителей и учителей на одаренного ребенка;
- формирование умений оказания помощи и поддержки одаренному ребенку в период адаптации к условиям начальной школы.

Предлагаем тематику бесед для участников «Группы встреч» (родители и учителя одаренных детей) в контексте этой проблемы:

1. Способности и одаренность. Когда и как они развиваются?
2. Родители и учителя как воспитатели одаренного ребенка.
3. Условия успешного обучения и воспитания одаренных детей.
4. Родительская стратегия воспитания одаренного ребенка.



5. Проблемы и потребности одаренного ребенка.

6. Стили воспитания одаренного ребенка и их последствия.

7. Обогащение опыта родителей и учителей правилами общения с одаренным ребенком.

8. Как организовать досуг одаренных детей?

9. Одаренный ребенок в кругу ровесников.

10. Пути предупреждения и преодоления неадаптированности и дезадаптированности одаренных детей.

Психолого-педагогическое образование учителей (психолого-педагогические семинары, лекции, практикумы, педагогические консилиумы) должны быть направлены на выяснение таких психолого-педагогических аспектов адаптации одаренного ребенка к условиям начальной школы, как:

– анализ и прогнозирование течения адаптации одаренных детей к школьным условиям;

– построение конструктивных взаимоотношений с одаренным ребенком;

– развитие детских талантов;

– средства эффективного общения с одаренным ребенком;

– влияние межличностных отношений на адаптацию одаренных детей.

Информационно-просветительская и консультативная работа с родителями (лекции, беседы, консультации, памятки-рекомендации) должна раскрывать психологические особенности одаренных детей и направлять родителей на помощь и поддержку ребенка в адаптационный период. Тематика для обсуждения могут быть:

– Одаренный ребенок в период адаптации к школе.

– Одаренный ребенок. Как с ним общаться?

– Эмоциональное развитие одаренного ребенка и роль родителей в формировании позитивного Я-образа.

– Повышенная тревожность и неврозы у одаренных детей.

– Как учить самоконтролю одаренных детей?

– Как реагировать на проявления агрессии у одаренных детей?

– Влияние родительских ценностей на формирование детской личности.

– Как формировать адекватную самооценку и доверие к себе у одаренных детей?

– Почему одаренные дети нуждаются в поддержке взрослых?

– Как развивать детскую одаренность?

Памятка-рекомендация родителям по профилактике трудностей адаптации.

«Как поддержать одаренного ребенка в период адаптации к школьным условиям».

1. Проявляйте безусловную любовь к ребенку.

2. Опирайтесь на положительные качества ребенка.

3. Избегайте подчеркивания неудач и неуспехов ребенка.

4. Показывайте, что вы довольны ребенком.

5. Помогайте ребенку в учебе.

6. Проводите больше времени с ребенком.

7. Учитесь взаимодействовать с ребенком.

8. Обеспечьте доброжелательные отношения с ребенком в семье.

9. Помогите ребенку в общении с учителями и сверстниками.

10. Позвольте ребенку самому решать проблемы там, где это ему доступно.

11. Избегайте дисциплинарных поощрений и наказаний.

12. Принимайте индивидуальность ребенка.

13. Верьте в своего ребенка.

В условиях психолого-педагогического сопровождения воспитание одаренных детей имеет свои особенности, так как представляет собой педагогический процесс, направленный на создание благоприятных условий для сохранения их индивидуальности и успешной адаптации в образовательной среде начальной школы. Поэтому в воспитании одаренных детей важно соблюдать принципы включения их в значимую деятельность, формирование социальных установок и ценностных ориентаций, побуждение к осознанию и анализу своих действий, поведения, поступков.



Основой воспитательного процесса как процесса взаимодействия двух активных субъектов (воспитателей, родителей, учителей и одаренного ребенка) является воспитательные воздействия. При этом одаренный ребенок одновременно выступает и объектом, то есть тем, на кого направлено воздействие, и субъектом, который активно может влиять на ход воспитательного процесса. Стимулирующими воспитательными воздействиями на одаренных детей являются интеллектуальные (повышают познавательную активность), эмоциональные (активизируют переживания и чувства одаренного ребенка, апеллируют к его отношению к себе, к его ценностным ориентациям, жизненным устремлениям), волевые (направленные на активизацию и развитие саморегулятивной активности).

Эффективное воспитание детей зависит от создания родителями и учителями ситуаций безусловного принятия их любви и защищенности, в которых они могут свободно проявлять себя [4]. Эмоциональная поддержка и положительная оценка родителей и учителей достижений одаренного ребенка создают реальность субъективного переживания им успеха и внутренней удовлетворенности полученным результатом, побуждают его к дальнейшему саморазвитию и самореализации.

Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей возможно при указанных отношениях, складывающихся между школьным психологом и социальным педагогом и одаренным ребенком, между учителями и/или одаренным ребенком, между родителями и одаренным ребенком. Он может успешно реализоваться, если:

- одаренный ребенок соглашается на помощь и поддержку школьного психолога, социального педагога, учителей, родителей;
- между школьным психологом, социальным педагогом, учителями, родителями и одаренным ребенком сложились партнерские отношения, основанные на уважении, доверии, доброжелательности, сотрудничестве и тому подобное;
- школьный психолог, социальный педагог, учителя, родители придерживаются прин-

ципов защиты прав, здоровья, человеческого достоинства одаренного ребенка;

- применяется рефлексивно-аналитический подход к процессу и результатам психолого-педагогического сопровождения.

Обобщая вышесказанное, отмечаем, что адаптация одаренных детей к условиям начальной школы является процессом длительным и сложным со своеобразными закономерностями и тенденциями дальнейшего развития. Индивидуальными инвариантами развития адаптации одаренных детей младшего школьного возраста могут быть:

- прогрессивная тенденция развития адаптации: показатели адаптации улучшаются с возрастом;
- регрессивная тенденция развития адаптации: показатели адаптации ухудшаются с возрастом;
- стабильная тенденция развития адаптации: показатели адаптации неизменно положительные без явных отклонений в сторону улучшения или ухудшения;
- нестабильная тенденция развития адаптации: показатели адаптации постоянно меняются с возрастом с положительных значений к отрицательным и наоборот.

Таким образом, теоретический анализ и результаты исследования указывают на значимость психолого-педагогического сопровождения адаптации одаренных детей к условиям начальной школы, психолого-педагогической деятельности, направленной на проектирование развития и адаптации одаренных детей через систему психодиагностических, психопрофилактических, развивающих и воспитательных мероприятий.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрен практико ориентированный аспект адаптации одаренных детей в образовательной среде начальной школы. В результате эмпирического исследования установлена прямая (линейная) связь адаптированности с релевантными свойствами личности, самооценкой, доверием к себе, ценностном сознанием, стилем семейного воспитания.

Автором представлена программа психолого-педагогического сопровождения одарен-



ных детей, что позволило создать среду, благоприятную для адаптации одаренных детей в условиях начальной школы и, соответственно, для формирования релевантных адаптаций личностных черт, самооценки, доверия к себе, ценностного сознания. При таких условиях успешно происходит воспитание неадаптированных и дезадаптированных одаренных детей и их ориентация на конструктивное межличностное взаимодействие.

Ключевые слова: адаптация одаренных детей, неадаптированные и дезадаптированные одаренные дети, психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей.

SUMMARY

The article deals with the practice-oriented aspect of adaptation of gifted children in the educational environment of primary school. As a result of empirical research, a direct (linear) relationship of adaptability to the relevant properties of the individual, self-esteem, self-confidence, value consciousness, and the family way of bringing up is established.

The author presents a program of psychological and pedagogical assistance of gifted children, which allowed creating an environment favorable for the adaptation of gifted children in primary school and, accordingly, for the formation of relevant adaptations of personality traits, self-esteem, self-confidence, value consciousness. Under these conditions, the education of unadapted and maladjusted of gifted children and their focus on constructive interpersonal interaction.

Keywords: adaptation of gifted children, unadapted and maladjusted gifted children, psychological and pedagogical assistance of gifted children

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Собрание сочинений: В 6-ти т. / Под ред. Д. Б. Эльконина. – М.: Педагогика, 1984. – Т.4: Детская психология – 432 с.

2. Глузман Н. А. Определение структуры готовности учителей к развитию одаренности детей и подростков: теоретический аспект // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 58–1. – С. 63–67.

3. Губа В. П. Детская одаренность и талант: интегральная оценка, анализ диагностических методов / В. П. Губа, А. В. Солодников // Известия РАО. – 2015. – № 3. – С. 71–78.

4. Давкуш Н. В. Понятие одаренности и особенности ее выявления у детей // Сборник материалов I научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей», 4-5 октября 2017 г. / Под ред. Глузман Н. А. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. – С. 64–69.

5. Картавая Ю. К. Система работы с одаренными детьми в модельном центре дополнительного образования «Дар» // Сборник материалов I научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей», 4-5 октября 2017 г. / Под ред. Глузман Н. А. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. – С. 82–90.

6. Романов В. А. Индивидуальный образовательный маршрут учащегося как условие реализации ФГОС при работе с детьми с особыми образовательными потребностями // Сборник материалов I научно-практической конференции «Психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей», 4-5 октября 2017 г. / Под ред. Глузман Н. А. – Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2017. – С. 24–36.

7. Скрипкина Т. П. Психология доверия. – М.: Академия, 2000. – 264 с.

8. Старовойтенко Е. Б. Детерминация психического // Предмет и метод психологии: антология / Под ред. Е.Б. Старовойтенко. – М.: Академический проект: Гаудеамус, 2005. – С. 474–490.





**Ф. Ш. Мухаметзянова,
Г. А. Шайхутдинова**

УДК 377.1

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ РАБОЧИХ КАДРОВ ДЛЯ УЧАСТИЯ В МИРОВЫХ ЧЕМПИОНАТАХ «WORLD SKILLS»

Система профессионального образования (СПО) сегодня находится в активной фазе реформирования и характеризуется рядом нововведений, которые должны быть осмыслены и преломлены в практику. Внедрение новых подходов к подготовке рабочих, инженеров должны обеспечить технологический и экономический прорыв страны, повышение качества жизни и доходов населения. Особое внимание сейчас уделяется системе среднего профессионального образования, так как именно она является основной базой для подготовки рабочих. Для того чтобы система эффективно развивалась, необходимо ввести следующие нововведения:

- учет стратегии регионального развития, инвестиционных проектов регионов и страны в целом для реальной модернизации СПО;

- прогноз кадровых потребностей региона, а также учет требований ведущих отраслей, производств и социальной сферы к подготовке кадров (к содержанию подготовки и ее результатам);

- гибкость и мобильность самой системы к изменяющимся внешним условиям; СПО как мобильный сегмент профессионального образования должен предусматривать разные сроки и формы подготовки. Кроме того, профессиональное обучение должно вестись на передовой материально-технической, учебной и производственной базе. Для решения этой проблемы необходимо создавать центры коллективного пользования, в которых будет собрано лучшее оборудование для предостав-

ления его всем, кто реально заинтересован в высоком качестве подготовки своих обучаемых;

- оценка компетенций должна быть объективной и независимой экспертизой – так, как это происходит сейчас на демонстрационном экзамене по стандартам WorldSkills;

- в системе СПО необходимо создать центры опережающей подготовки, на которых будут обучаться не только студенты, но и преподаватели, а также все граждане, которые хотят повысить свою квалификацию или получить новую специальность; данные центры могут выступать и пунктом профориентации для школьников при выборе профессионального пути и карьеры;

- существенным фактом для развития профессиональной подготовки в СПО должно стать повышение качества подготовки не только по профессиональному и производственному циклам, но и по естественнонаучным, гуманитарным дисциплинам, необходимо формирование и компетенций Soft Skills – это креативность, ответственность, коммуникативность, результативность, смелость и проектное мышление. Они более важны для современных обучающихся, чем безупречный аттестат;

- одним из существенных новшеств, введенных в систему СПО, является введение стандарта WorldSkills в подготовку рабочих кадров. Изначально данный стандарт был введен для того, чтобы учащиеся могли участвовать в чемпионатах WorldSkills, однако в настоящее время есть необходимость закрепить эти стандарты наряду с федеральными государственными образовательными и профессиональными стандартами на нормативном уровне. WorldSkills (в России – «Молодые профессионалы») – международное некоммерческое движение, целью которого является повышение престижа инженерно-технических и рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства как в каждой стране, так



и во всем мире. Россия присоединилась к движению в 2012 году.

Обобщая вышесказанное, можно выделить некоторые концептуальные основания в подготовке рабочих кадров в системе СПО на современном этапе.

В основе подготовки рабочих кадров на современном этапе должна лежать новая методологическая ориентация, определяющая направленность разработки концептуальных подходов и принципов к стандартам, моделям управления и т. д. К таким принципам относим следующие: принципы преемственности, обновления норм качества образования, опережающей подготовки, соответствия и адекватности, равновесия, правовой корректности, добровольности. Все эти принципы направлены на обобщение сложившейся практики и выделение из нее компонентов, элементов системы, которые не противоречили бы идее непрерывного профессионального образования и в то же время были способны обеспечить жизнестойкость самой системы за счет систематического, непрерывного обновления норм качества, усиления междисциплинарности образования, удовлетворения потребностей будущего, сбалансированности между потребностями, особенностями региональных систем образования, федеральными требованиями и международными нормами [1; 2].

На современном этапе необходимо обеспечить внедрение новых моделей управления профессиональными образовательными организациями, реализацию проектов по переходу на новые ФГОС по наиболее востребованным перспективным профессиям и специальностям (ТОП-50) на уровне профессиональной образовательной организации [2; 5].

Однако здесь имеется ряд проблем, которые необходимо предусмотреть. Хорошо известно, что в настоящее время внедрено уже более 800 профессиональных стандартов, и этот процесс не останавливается, так как сами действующие профессиональные стандарты нуждаются в постоянном пересмотре из-за быстрой динамики в технической и технологической сфере современного произ-

водства, внедряются новые технологии, укрупняются виды подготовки и т. д. Кроме того, сегодня активно внедряются стандарты WorldSkills, которые также имеют свои особенности: меняется экзаменационная система в образовательных организациях СПО – вводится демонстрационный экзамен по методике WorldSkills – инновационной системы государственной итоговой аттестации, которая позволяет проверить навыки выпускников в реальных производственных условиях. Демэкзамен позволяет студентам определить недостающие навыки – так называемые skills gaps. А организации профессионального образования, в свою очередь, могут скорректировать учебную программу, пока система проходит пилотные испытания [2; 3]. Кроме того, компетенции подтверждаются не дипломом с оценками по предметам, а Skills-паспортом с перечислением конкретных навыков – еще одним проектом WSR. В нем обозначены модули, которые выполнил студент.

Конкурс WorldSkills проводится не только по хорошо известным рабочим профессиям, но и по новым профессиям, таким как «Мехатроник», «Мобильный робототехник», «Оператор беспилотных летательных аппаратов», «Специалист по аддитивным технологиям», «Техник по композитным материалам» и «Техник по обслуживанию роботизированного производства». В том или ином виде эти профессии в настоящее время получают свое развитие только через систему чемпионатов «WorldSkills» [5; 6]. Есть уже успехи в подготовке студентов для участия в конкурсах WorldSkills, а профессиональные образовательные организации только собираются внедрять ФГОС по этим профессиям. В этом случае нужен новый подход к внедрению стандартов, особенно в тех СПО, где уже осуществляется подготовка студентов по этим профессиям (даже если только на уровне конкурса!). Здесь необходимо отметить, что возрастает роль примерных основных образовательных программ в методическом обеспечении подготовки по наиболее востребованным профессиям и специальностям. Именно ОПОП несет основную функциональную нагрузку



по приведению в соответствии ФГОС СПО, профессионального стандарта и стандарта WorldSkills.

Обращаясь к новым моделям управления профессиональной образовательной организацией, существует необходимость разграничения этих моделей и принятие в регионах той, которая наиболее будет соответствовать политике, специфике и т. д. региона. Можно лишь обозначить некоторые из этих моделей:

– общественно-государственная модель управления подготовкой рабочих кадров и развитием прикладных квалификаций;

– модель профессионально-отраслевых кластеров с практикой деятельности региональных отраслевых советов;

– модель коллегиальных органов управления в регионах, где равное развитие разных производств и отраслей, а также возможно развитие механизмов государственно-частного партнерства в профессиональном образовании.

Развитие кадрового потенциала (управленческого, преподавательского) профессиональной образовательной организации необходимо осуществлять на новой основе, например, существует потребность в пересмотре практики реализации программ ДПО в вузах, центрах повышения квалификации и других структурах. Кроме того, сама система ДПО в области повышения квалификации управленцев и преподавателей СПО требует реформирования. Хорошо известно, что долгое время повышением квалификации кадров СПО занимались технические вузы. Эта практика была оправдана, так как инженерно-педагогические работники априори могли повысить квалификацию только там. Сегодня вузовская практика крайне далеко отошла от проблем профессиональных образовательных организаций, те программы, которые там реализуются, в основном носят общий характер, не имеют узкопрофессиональной направленности на повышение качества образования в СПО, нередко и преподаватели не знают современной системы СПО. Поэтому необходимо, чтобы повышение квалификации происходило на базе современных, передовых СПО,

особенно для преподавателей, с приглашением ученых, производителей, специалистов в своей области. Необходимо возродить конкурсы «Мастер года», «Лидер года» на условиях государственно-частного партнерства, поддерживать сети профессиональных образовательных организаций, реализующих программы ДПО. Должен быть составлен рейтинг программ повышения квалификации преподавателей СПО, прошедших профессионально-общественную аккредитацию. Для того чтобы создать мощную преподавательскую базу в системе СПО, необходимо разработать и внедрить мониторинг прогнозирования кадровых потребностей и развития кадровых ресурсов, создать персонализированную модель финансового обеспечения программ повышения квалификации (кредитно-модульная система и сетевые механизмы реализации программ ДПО), формировать кадровый резерв, развивать практики наставничества и подготовки управленческих команд профессиональных образовательных организаций.

Таким образом, в настоящее время существуют все предпосылки для развития системы СПО. Во-первых, реализуется ряд проектов (например, реализация приоритетного проекта «Рабочие кадры для передовых технологий» направлена на создание в Российской Федерации конкурентоспособной системы среднего профессионального образования, обеспечивающей подготовку высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями). Во-вторых, создаются межрегиональные центры компетенций и учебно-методические объединения по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования в соответствии с мировыми стандартами и передовыми технологиями. В-третьих, осуществляется координация деятельности федеральных учебно-методических объединений в системе СПО. Принята и реализуется «Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 го-



да». Уже пять лет проводится всероссийская олимпиада профессионального мастерства и чемпионаты «Молодые профессионалы» (WorldSkills Россия), направленная на выявление наиболее одаренных и талантливых студентов, повышение качества профессионального образования специалистов среднего звена и совершенствование их профессиональной компетентности, реализацию творческого потенциала обучающихся. Решение перечисленных нами проблем будет способствовать интенсивному развитию системы среднего профессионального образования в области подготовки кадров по рабочим профессиям и специальностям в соответствии с требованиями современных высокотехнологичных производств; а также будет направлено на повышение привлекательности и имиджа организаций профессионального образования и ликвидацию кадрового дефицита специалистов со средним профессиональным образованием.

АННОТАЦИЯ

Авторами в статье сделана попытка на основе анализа современной системы СПО раскрыть некоторые концептуальные основания профессиональной подготовки рабочих кадров. К таким основаниям относятся новая методологическая ориентация, определяющая направленность разработки концептуальных подходов и принципов развития СПО, внедрение новых моделей управления профессиональными образовательными организациями, развитие кадрового потенциала (управленческого, преподавательского) профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: концептуальные основания, профессиональное образование, чемпионат WorldSkills, подготовка рабочих кадров.

SUMMARY

The authors attempted to reveal some conceptual grounds for professional training of workers based on the analysis of the modern system of secondary vocational education. These grounds include: a new methodological orientation that determines the direction of the development of conceptual approaches and principles of secondary vocational education, the

introduction of new models of management of professional educational organizations, the introduction of new standards, the development of human resources (managerial, teaching) vocational educational organization.

Key words: conceptual bases, professional education, WorldSkills championship, training of workers.

ЛИТЕРАТУРА

1. Государственная программа «Развитие образования и науки республики Татарстан на 2014–2025 годы» [Электронный ресурс]. – URL: http://mon.tatarstan.ru/rus/gos_programmi.htm.

2. Мухаметзянова Ф. Ш., Шайхутдинова Г. А. Научно-образовательный кластер как фактор развития профориентационной работы с учащейся молодежью / Непрерывное профессиональное образование как фактор устойчивого развития инновационной экономики: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. 31 мая 2017 / под общ. ред. д. п. н. Е. А. Корчагина; д. п. н. Р. С. Сафина. – Казань: РИЦ «Школа», 2017. – 431 с.

3. Трегубова Т. М., Шибанкова Л. А. Подготовка субъектов научно-образовательного кластера к профориентационной работе / Т. М. Трегубова, Л. А. Шибанкова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 6. – С. 52–55.

4. Шутов А.Т. Особенности внедрения ФГОС СПО по ТОП-50 / Місто. Культура. Цивілізація: матеріали VII міжнар. наук.-теорет. інтернет-конф. Харків, квітень 2017 р. / редкол.: М. К. Сухонос (відпов. ред.) [та ін.]; Харків: Нац. ун-т міськ. госп-ва ім. О. М. Бекетова. – Харків: ХНУМГ ім. О. М. Бекетова, 2017. – 289 с.

5. Главная страница сайта РАНХиГС [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.kmpo.ranepa.ru>.

6. An Agenda for Education Research: a View From the Firing Line. National Consortium for Educational Exercise. – Nashville: Vanderbilt Univ., 2015. – 234 p.





И. Н. Айнутдинова

УДК 378.147

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ В УНИВЕРСИТЕТАХ РОССИИ

Необходимость исследования места и роли метода проектов и сущности междисциплинарных связей в учебной деятельности студентов в высшей школе обусловлена запросом общества на повышение качества образования в целом и усиление практико ориентированной направленности профессиональной подготовки будущих специалистов, в частности. Проблема повышения профессиональной квалификации кадров находится в центре внимания государства и общества, что отражено в ряде законов и иных нормативных документах, включая Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ [1], указы Президента РФ о дальнейшем совершенствовании государственной политики в области образования и науки, постановления правительства РФ о реализации государственных и федеральных целевых программ по развитию образования и др. Среди ожидаемых результатов исполнения совокупности норм и законов в данной сфере безусловный приоритет отдается обеспечению доступности образования, соответствующего государственным образовательным стандартам и требованиям инновационного социально ориентированного развития России, повышению удовлетворенности населения качеством образовательных услуг и обеспечению потребности экономики страны в кадрах высокой квалификации по ведущим направлениям модернизации и технологического развития [2].

Как следствие, социальная активность, общая и правовая культура, профессионализм и

компетентность специалиста, его способность к общению и сотрудничеству, умение получать и технологично обрабатывать информацию, действовать оперативно и принимать оптимальные решения становятся все более востребованными в условиях инновационной модели общества, к которой стремится Россия. Тесное сотрудничество с зарубежными странами вносит коррективы в образовательные программы и учебные планы вузов, выделяя иностранный язык как ведущую дисциплину, стоящую в одном ряду с предметами специальности, ибо ценность выпускника вуза на рынке труда в условиях активного развития международных контактов, опосредованных процессами глобализации, информатизации и технологизации, помимо прочего, во многом определяется уровнем языковой подготовки специалиста [3]. Поиск путей эффективной интеграции и реализации практики ориентированной профессиональной и иноязычной подготовки студентов закономерно становится первостепенной задачей администраций и преподавателей вузов [4].

Вузы с учетом новых вызовов вводят сегодня максимум практических, приближенных к реальности занятий на всех курсах обучения, внедряют разнообразные формы, приемы и методы коллективной работы, которые приучают и адаптируют студентов к командной работе, что является нормой в рабочей среде. При изучении иностранного языка, в частности, в последнее время активно используется так называемый проективный метод или технология проектного обучения, когда в ходе учебного занятия происходит смещение акцентов на усвоение практических навыков владения иностранным языком в профессиональном контексте, при этом у студентов формируется мотивация к активности, самостоятельности и предприимчивости [6]. С учетом того, что метод проектного обучения базируется на широко известных в педагогике принципах, таких как личностно ориентированное обучение, индивидуальный, компетентностный и проблемный подходы, коллективный способ обучения и др. и, как следствие, впитал в себя элементы различных образовательных методов и технологий, его, по



мнению ряда ученых, можно рассматривать как частный случай интегрированной технологии [3; 6; 8; 9; 12].

Известно, что метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. История данной технологии берет начало в XIX веке с разработок Дж. Дьюи (John Dewey) – американского философа, педагога, психолога, теоретика и практика проблемного обучения [3]. Радикальным внедрением идей Дьюи стало обучение по методу проектов, разработанному американским педагогом У. Х. Килпатриком (William Heard Kilpatrick), который видел главную задачу педагогики в развитии способностей студентов к самостоятельному освоению различных методов и способов решения проблем. В 20–30-е годы XX века проектное обучение получило достаточно широкое распространение в советской и зарубежной школе; например, в США оно носило название «Дальтон-план», а в России было известно как «метод проектов» или «бригадно-лабораторный метод», применявшийся во многих школах и вузах. Стронниками данного метода в преподавании были С. Т. Шацкий, А. У. Зеленко, Л. К. Шлегер и др. В 1930-х годах в СССР и 1960–1970-х годах в США метод подвергался жестокой критике со стороны ученых и общественности вплоть до запрещения его в СССР [10].

Сегодня внимание ученых и практиков в области образования во многих странах вновь обращено к методу проектов. В России возрождению этого метода, особенно в практике преподавания иностранного языка, способствовали в значительной степени такие ученые, как Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, И. Е. Брусникина, Т. А. Воронина, А. И. Савенков и др. [10]. В частности, Е. С. Полат провела глубокое исследование метода проектов с точки зрения специфики дисциплины «Иностранный язык» и дала исчерпывающие ответы на многие вопросы о месте и роли данной технологии в учебном процессе, о возможностях ее использования для решения важных междисциплинарных задач доступными студентам языковыми средствами и др. Особый интерес вызывают требования авто-

ра к использованию метода проектов при изучении иностранного языка [9]. Согласно Е. С. Полат, основные требования к использованию метода проектов следующие: а) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы/задачи, требующей поиска ее решения; б) практическая, теоретическая значимость предполагаемых результатов; в) самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность студентов на занятии или во внеурочное время; г) структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и распределением ролей; д) использование исследовательских методов; е) определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования; выдвижение гипотезы их решения; обсуждение методов исследования; оформление конечных результатов, анализ полученных данных; подведение итогов, корректировка, выводы [9].

Высокая планка требований, задаваемая автором, включает в себя всю совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих и практико ориентированных по своей сути [12]. Становится очевидным, что для реализации проекта студентам потребуется не только знание иностранного языка, но и владение большим объемом разнообразных междисциплинарных знаний, необходимых и достаточных для решения определенной проблемы, в условиях взаимодействия и сотрудничества с единомышленниками и партнерами [9]. В этом идеи метода проектов, несомненно, перекликаются с ключевыми принципами теории коннективизма, которая подразумевает, что учеба – это процесс формирования и развития сопряжения знаний в рамках некой сети, к которой субъект образования постепенно подсоединяет все новые узлы, с которыми устанавливает связи. Адепты коннективизма считают, что изучение любой научной дисциплины возможно лишь через призму освоения междисциплинарных знаний, то есть для истинного научения необходимо сопряжение информационных источников нескольких дисциплин, так как в идеале учебная среда должна воспроизводить приложение определенной научной



дисциплины к реальному миру, а это воплотимо лишь во взаимосвязи множества дисциплин и профессий. Учебные возможности сопряжения реализуются в форме взаимодействия с другими людьми (студентами, преподавателями), практического изучения учебных объектов, активного проектирования реальных жизненных ситуаций и встраивания прикладных знаний и навыков в учебную оболочку [13]. При этом сетевое сообщество состоит из людей, каждый из которых является отдельной сетью, то есть личное знание – это тоже своеобразная сеть, которая поддерживает общее развитие сообщества, которое, в свою очередь, развивая социальную сеть, стимулирует научение отдельных ее участников [13].

При всей видимой сложности толкования теории коннективизма, смысл ее преломления при реализации метода проектов достаточно прост и привлекателен для обучающихся. Во-первых, эта форма предоставляет выбор оптимально приемлемого персонализированного подхода к познанию и обучению, которые, по мнению авторов коннективизма, всегда представляют процесс и никогда состояние. [13]. Одной из важных характеристик при этом является наличие у каждого студента собственных ролей и задач в проекте, что позволяет выстраивать персональную среду обучения (Personal Learning Environment, PLE), своевременно обновлять знания, самостоятельно принимать решения, видеть связи и распознавать смыслы различных областей знаний, концепций и идей [14]. Во-вторых, навык работы в сообществах улучшает коммуникабельность, повышает ответственность, самостоятельность при принятии решений и развивает учебную мотивацию студентов, а работа с техническими средствами позволяет получить дополнительные прикладные знания, необходимые в профессиональной деятельности в условиях динамично развивающегося цифрового мира [15]. В-третьих, междисциплинарное обучение предлагает новую форму производства знаний и навыков, когда среда обучения условно трансформируется в реальную среду будущей профессии [3]. В-четвертых, расширенный ин-

струментарий проектного обучения и включение геймификации открывают новые возможности для самовыражения и авторской идентичности, развивая тем самым креативность, нестандартное мышление и нацеленность на социально признаваемый успех. С практической точки зрения участие в проекте дает студенту неоценимый опыт работы в команде, наделяет новыми знаниями и практико-ориентированными умениями и навыками [6]. Проектная деятельность уникальна также в том, что имеет колоссальный воспитательный потенциал, ибо любой проект по умолчанию имеет начало и конец во времени, направлен на достижение заранее определенного результата или цели, создание уникального продукта или услуги, опосредован установленными и оговоренными требованиями к качеству и допустимому уровню ошибок. Такой подход призван формировать и развивать такие важные качества будущего конкурентоспособного специалиста, как целеустремленность, организованность, тайм-менеджмент и др. [11].

Популярность проективной технологии, таким образом, объяснима в контексте современных целей и задач вузовского образования. Если само понятие «проект» применительно к обучению означает учебную деятельность (индивидуальную или групповую), включающую исследование и решение некой образовательной проблемы, то основная цель метода проектов – это предоставление студентам возможности автономного (самостоятельного) приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, которые требуют интеграции знаний из различных предметных областей. При этом роль преподавателя не умаляется, а трансформируется, приобретает новые формы и предназначения, как координатора, эксперта или дополнительного источника информации [3].

Как любая коллективная работа невозможна без коммуникации или общения, так и каждая из форм, методов, технологий, приемов и средств обучения, направленных на сотрудничество, даже при добросовестном отношении студентов к своему образованию,



должном уровне саморефлексии и технологическом сопровождении учебного процесса, невозможна без участия преподавателя, его/ее опыта и знаний, стартовых напутствий и инструкций, оценки конечных результатов [5]. И хотя теоретически все проекты должны вытекать из интересов студентов, на практике они могут испытывать затруднения даже на этапе планирования (выбора проекта). Преподаватель должен помочь им в выборе темы, предложив список проектов, рассказав об опыте ранее осуществленных проектов, создав в ходе совместного обсуждения список новых перспективных проектов с учетом требований дня и интересов самих студентов. При этом надо стремиться к тому, чтобы проект действительно вносил вклад в цели обучения; имел реальный смысл; был разумным в части затрат, включая материальную доступность, затрачиваемое время и прилагаемые усилия [6]. Также следует отметить, что применение проектного метода на занятиях по иностранному языку требует значительной предварительной проработки, так как зачастую студенты не обладают навыками грамотной работы с информацией, ее анализом, обработкой и обобщением, что предполагает в итоге структурирование полученной информации и презентацию материала. Исходя из этого, целесообразно начинать постепенное внедрение некоторых аспектов проектного метода уже на 1-м курсе обучения студентов в вузе, поэтапно знакомя их с технологией проектного обучения, начиная с развития навыков презентации до реализации долгосрочных проектов. Для эффективного управления самостоятельной работой студентов с помощью проектной методики разработаны ее параметры, где, среди прочего, важное место отводится степени руководства проектом со стороны преподавателя [9].

Проекты, предназначенные для обучения иностранному языку, обладают как общими для всех проектов чертами, так и рядом особенностей, среди которых главными являются следующие: использование языка в ситуациях, максимально приближенных к условиям реального общения; акцент на самостоя-

тельную работу студентов (индивидуальную и групповую); выбор темы, вызывающей интерес у участников и непосредственно связанной с условиями, в которых выполняется проект, и с направлением (специальностью) подготовки студентов; отбор языкового материала, видов заданий и последовательности работы в соответствии с темой и целью проекта; наглядное представление результата на иностранном языке [6]. При этом включение проектной деятельности в учебный процесс должно поддерживать баланс между освоением фундаментальной базы будущей специальности, иноязычной подготовкой и формированием практико ориентированных навыков, что в совокупности должно обеспечить выпускнику успешный карьерный старт [8].

По мнению Е. С. Полат, структура, цели и задачи, актуальность предмета изучения, использованные источники информации, задействованные методы и прогнозируемые результаты исследования могут различаться в восприятии каждого из участников проекта. Все перечисленные факторы могут по-разному восприниматься и с позиций типологических особенностей осуществляемых проектов [9]. Группируя проекты по различным доминирующим критериям, Е. С. Полат подчеркивает, что схожая типология может быть применена к проектам, используемым в преподавании любой учебной дисциплины, включая иностранный язык. Суммарно типология проектов, по Е. С. Полат, может быть представлена следующим образом: а) по методу, доминирующему в проекте, и виду деятельности (исследовательские; творческие; приключенческие и ролево-игровые; информационные; практико ориентированные); б) по предметно-содержательной области проекта (монопроекты – в рамках одной области знаний и межпредметные или междисциплинарные проекты); в) по характеру координации проектов (с открытой, явной и скрытой, неявной координацией, что обычно соотносят с телекоммуникационными проектами); г) по характеру контактов (внутренние (в пределах группы или вуза); региональные (в пределах одной страны); международные); д) по коли-



честву участников (личностные или индивидуальные, между двумя партнерами, находящимися в разных вузах, регионах, странах; парные (между парами участников); групповые (внутри и между группами); е) по продолжительности проведения (краткосрочные (для решения небольшой проблемы или части значимой проблемы); средней продолжительности (1–2 месяца) и долгосрочные (до года) [9]. Сегодня, в эпоху распространения информационно коммуникационных технологий (ИКТ) во все сферы нашей жизни, вероятно, становится уместным дополнить типологию, представленную ранее Е. С. Полат, проектами, опосредованными использованием компьютеров, телекоммуникационных средств и глобальной сети Интернет [7].

Как отмечалось ранее, внедрение метода проектов должно соотноситься, в первую очередь, с потребностями и интересами студентов, их запросами и стилями обучения. С учетом того, что современные студенты – это в основном так называемое цифровое поколение Z, для которого сетевой электронный способ получения учебной информации является нормальной составляющей их жизни, встраивание в учебный процесс привычных для них ИКТ, ориентированных инструментов, средств и ресурсов, а также приемов, методов и технологий обучения, построенных на их применении, в целом приветствуется студенческой молодежью. Согласно исследованиям, проведенным экспертами из «Центра изучения статистики и динамики поколений» в Остине (Техас, США), студенты поколения Z привыкли иметь дело с цифровыми технологиями практически с момента своего рождения. Они регулярно используют Интернет, привычно взаимодействуют и обмениваются информацией посредством синхронных (в режиме реального времени) и асинхронных (с задержкой во времени) инструментов коммуникации, при этом значительная часть их общения происходит на сайтах социальных сетей и краудсорсинговых платформах [15].

Данные опроса, проведенного авторами в ходе эмпирического исследования, подтвер-

дили, что большинство студентов поколения Z осознают необходимость получения высшего образования, основанного на интеграции профессиональной и иноязычной подготовки для своей дальнейшей успешной карьеры (72 %), положительно относятся к участию преподавателей в их обучении (68 %) и признают, что построение учебной деятельности в вузе должно быть организованным, управляемым и контролируемым (78 %). Часть студентов считает, что истинный профессионализм достигим лишь при практико ориентированном обучении в вузе (54 %), другие рассматривают участие в проективной деятельности в вузе как стартовую площадку для успеха в будущей профессии (66 %). Лишь незначительное число респондентов выразило скептическое (23 %) или негативное отношение (12 %) к любым образовательным технологиям и методам, направленным на практико ориентированное обучение в сотрудничестве в стенах вуза. По их мнению, готовность к профессиональной деятельности может быть сформирована лишь при непосредственной работе студентов в реальной профильной организации или компании. При этом большая часть опрошенных выразила готовность участвовать в проектах любого формата, опосредованных электронными или сетевыми средствами коммуникации (88 %). Исследование проводилось нами на базе Казанского федерального университета в период с февраля по апрель 2018 года. В исследовании приняли участие студенты 2–4 курсов юридического факультета по направлению подготовки 40.03.01, Юриспруденция. Общее число опрошенных составило 150 человек в возрасте от 19 до 22 лет.

Суммируя вышеизложенное, полагаем, что сегодня, в эпоху глобализации, информатизации и технологизации, грамотно выстроенная система проективной деятельности, нацеленная на интеграцию профессиональной и иноязычной подготовки будущих специалистов и опосредованная междисциплинарными связями в вузе, может рассматриваться педагогическим сообществом как эффективный драйвер инновационного образования в университетах России.



АННОТАЦИЯ

Актуальность проблемы исследования обусловлена запросом общества на практико-ориентированную направленность в профессиональной подготовке студентов высшей школы. Особое внимание уделено междисциплинарным связям и инновационным драйверам образования, включая апробированные веб-технологии и технологии обучения в сотрудничестве. Работа проводилась в рамках социально-педагогического, интегративного и компетентностного подходов, охватывающих как профессиональную деятельность преподавателя, так и учебную деятельность студентов, включая их профессиональную подготовку. Результаты исследования состоят в конкретизации понятийного аппарата, теоретическом обосновании эффективности интеграции метода проектов в учебный процесс вуза, оценке наиболее подходящих средств, методов, подходов и инструментов для достижения поставленных целей, проведении релевантного эмпирического исследования на базе университета.

Ключевые слова: образование, метод проектов, драйвер, междисциплинарный, инновационный, практико-ориентированный, коннективизм.

SUMMARY

The relevance of the research problem is conditioned by the demand of the society for a practice oriented orientation in the professional training of students of higher education. Particular attention is paid to interdisciplinary connections and innovative education drivers, including proven web technologies and training technologies in cooperation. The work was carried out within the framework of social, pedagogical, integrative and competence approaches, covering both the professional activity of the teacher and the students' learning activities, including their professional training. The results of the research consist in the concretization of the conceptual apparatus, the theoretical justification of the effectiveness of the integration of the project method in the educational process of the university, the evaluation of the most suitable means, methods, approaches and tools for achieving the

goals set, and conducting relevant empirical research on the basis of the university.

Key words: education, project method, driver, interdisciplinary, innovative, practical oriented, connectivism.

ЛИТЕРАТУРА

1. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон РФ № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 15.03.2018).

2. О внесении изменений в гос. Программу РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг.: постановление Правительства РФ от 31.03.2017 № 376 [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_215194/ (дата обращения: 30.03.2018).

3. Айнугдинова И. Н. Инновационные технологии в обучении иностранным языкам в вузе: интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста: зарубежный и российский опыт. Настольная книга педагога-новатора. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2017. – 456 с.

4. Айнугдинова И. Н. Интеграция профессиональной и иноязычной подготовки конкурентоспособного специалиста в высшей школе: дисс. ... доктора пед. наук / И. Н. Айнугдинова. – ИППО РАО, Казань, 2012. – Ч. 1. – 297 с.

5. Джурицкий А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. – М.: Издательство «Прометей», 2017. – 240 с.

6. Домбровская И. В. Проектная деятельность в практике обучения профессиональному английскому языку: возможности и ограничения // Вестник ВГУ: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 3. – С. 132–137.

7. Красавина Ю. В., Шихова О. Ф. Метод электронных междисциплинарных проектов как эффективная форма организации самостоятельной работы студентов вуза // Образование и наука. – 2017. – № 19 (1). – С. 160–176.

8. Молодых Ю. О. [и др.]. Организация проектной деятельности на примере Москов-



ского политеха // Качество образования. – 2016. – № 9. – С. 12–19.

9. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 4–11.

10. Ретивых М. В. Становление и развитие метода проектов в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике // Вестник Брянского государственного университета. – 2008. – № 1. – С. 23–30.

11. Трегубова Т. М. Социально-педагогическое сопровождение как фактор развития академической мобильности студентов в условиях международной образовательной интеграции // Вестник МГОУ. – 2009. – № 3. – С. 50–55.

12. Фатеева И. А. Метод проектов как приоритетная инновационная технология в образовании // Молодой ученый. – 2013. – № 1. – С. 376–378.

13. Downes S. Learning Networks and Connective Knowledge. Collective Intelligence and E-learning. – 2006. – Vol. 20. – P. 1–26.

14. Supe O. & Kaupuzs A. The Effectiveness of Project-Based Learning in the Acquisition of English as a Foreign Language // Society, Integration, Education. Proceedings of the International Scientific Conference, Rēzeknes Augstskola. – 2015. – P. 210–218.

15. Villa D. & Dorsey J. The State of Gen Z 2017: Meet the Throwback Generation: White Paper // Research by The Center for Generational Kinetics, Austin, Texas, USA, 2017. – 30 p.



ОПЫТ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ





Л. И. Редькина

УДК 371.67:37.014.521(470)

ПРОБЛЕМА УЧЕБНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ПРАВОСЛАВНОМ ОБРАЗОВАНИИ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ

Утверждение в духовно-учебных заведениях новой методики преподавания обнаружало полное несоответствие ей старых учебников и учебных пособий. Большинство из них не выдерживали никакой критики и совершенно не отвечали прогрессивным методическим требованиям, предъявляемым к учебной литературе. Уже в первые пореформенные годы церковной реформы (1867–1869 гг.) Учебный Комитет вынес нелицеприятные вердикты большинству дореформенных учебников. Так, учебники по русской грамматике были признаны не соответствующими современной науке [1, с. 306]. В учебниках по истории словесности было обнаружено сухое, поверхностное изложение материала [2, с. 143]. Учебник для духовных училищ «Краткая Всеобщая География» был найден «чрезвычайно обременительным», так как сжатая передача фактов и однообразное их перечисление без указания отличительных особенностей превращало это учебное руководство в «конспект географического курса» и побуждало учащихся лишь к стремлению бездумно заучить каждое слово [3, с. 275]. Именно поэтому с конца 60-х гг. XIX в. Возникшая проблема начала активно решаться как на высшем уровне, так и силами отдельных представителей Русской Православной Церкви, неравнодушных к состоянию духовного образования.

Главные обязанности по кардинальному обновлению учебных руководств в церковной школе взял на себя Учебный Комитет при Святейшем Синоде. В его компетенции

находилось рецензирование учебников, пособий и дополнительной литературы, претендующей на поступление в фонды фундаментальных библиотек духовно-учебных заведений [4; 5, с. 301–302]. За основу было взято правило не рекомендовать несколько учебников по одному предмету [6, с. 180]. Придерживаться данного критерия удавалось нечасто. Иногда из-за отсутствия единого качественного учебника по той или иной дисциплине рекомендовалось несколько учебников более низкого уровня, тематически дополняющих друг друга. Так, до 1879 г. не существовало единого учебника по такой семинарской дисциплине, как обзор философских учений – именно в этом приемная комиссия Санкт-Петербургской духовной академии усмотрела одну из причин недостаточной подготовки выпускников семинарий к академическому вступительному экзамену по названной дисциплине [7, с. 114].

Иногда, рекомендуя несколько учебников по одной дисциплине, Учебный Комитет предоставлял право выбора самим преподавателям, в соответствии с условиями той или иной семинарии, причем замена одного учебника другим должна была производиться постепенно, в начале учебного курса [8, с. 204; 9, с. 467; 10, с. 262–263].

В первые пореформенные годы Учебный Комитет проводил активную работу по отсеиванию многочисленной низкопробной учебной литературы, и той, что уже долгое время использовалась в духовно-учебных заведениях, и той, что была создана относительно недавно, в конце 50-х – первой половине 60-х гг. XIX в., и той, что появлялась уже в пореформенный период. Только в течение 1872 г. на рассмотрение в Учебный Комитет поступило 49 книг и рукописей, претендующих на использование в качестве учебных руководств и пособий в духовно-учебных заведениях [11, с. 291]. Эта задача, действительно, являлась важнейшей, так как предстояло выделить те работы, которые максимально соответствовали бы новым методическим требованиям и учитывали специфику духовно-учебных заведений всех трех уровней – начальных, средних и высших.



Существенным стимулом, активизирующим процесс создания качественной учебной литературы для духовно-учебных заведений, стала частная инициатива Преосвященного Макария (Булгакова), Архиепископа Харьковско-го и Ахтырско-го (с 1868 г. – Архиепископа Литовско-го и Виленско-го), учредившего денежную премию за написание сочинений по предметам духовного образования [12, с. 44]. Вскоре эта инициатива переросла в престижный традиционный ежегодный конкурс, начало которому положили Высочайше утвержденное 8 мая 1867 г. Главное положение для присуждения премии Архиепископа Макария и Положение о конкурсах на премии Преосвященного Макария от 23 января 1868 г. [13; 14].

Согласно условиям конкурса на соискание премии Архиепископа Макария, к рассмотрению допускались учебные сочинения на русском языке, а именно: учебники, руководства и пособия по богословским и общеобразовательным дисциплинам [14, с. 528]. Целью данного конкурса было провозглашено содействие «возвышению и успехам просвещения в сих заведениях» [14, с. 528].

7 апреля 1870 г. Святейший Синод принял «Положение о конкурсе на премию (в 1000 руб.) Преосвященного Макария, Архиепископа Литовско-го, присуждаемой за лучшие учебники по предметам семинарско-го и училищного образования» [15, с. 358]. В нем уточнялось, что присылаемые на конкурс работы могут быть как печатными, так и рукописными, но обязательно одобренные цензурой и соответствующие программам духовно-учебных заведений [15, с. 358].

Первое присуждение Макариевской премии состоялось в 1869 г., ее удостоилась книга профессора Санкт-Петербургской духовной академии И. А. Чистовича «Курс Опытной Психологии» [16, с. 79–80]. Среди наиболее значимых удач книги И. А. Чистовича конкурсная комиссия выделила полноту содержания при кратком объеме, вполне приличный для учебника язык изложения (живой, строго научный и точный), «аналитический метод» изложения материала, знаком-

ство автора с новейшими исследованиями в области психологии и критический подход к ним [16, с. 81–83]. Учебник И. А. Чистовича был оценен настолько высоко, что Учебный Комитет рекомендовал его как учебное руководство для семинарий [16, с. 80].

И это не единственный случай, когда книги, удостоенные Макариевской премии, становились учебными руководствами в духовно-учебных заведениях. В 1870 г. премию Преосвященного Макария получил уже упоминавшийся нами учебник по формальной логике доцента Санкт-Петербургской духовной академии А. Е. Светилина, в 1878 г. – учебник преподавателя Вифанской духовной семинарии М. Остроумова «Обзор философских учений» [17, с. 350; 18, с. 158].

Среди авторов, победивших на конкурсе, были не только лица духовного звания, но и представители гражданского ведомства. Так, в 1873 г. премия была присуждена профессору Санкт-Петербургского университета М. Владиславлеву за сочинение по логике [19, с. 161].

Конкурс на присуждение премии Архиепископа Макария стал значительным явлением в истории православного духовного образования Российской империи второй половины XIX в. В 1996 г. Макариевская премия была восстановлена фондом премий памяти митрополита Макария (Булгакова) при Московской Патриархии и Правительством Москвы [20, с. 44].

Выясним теперь, какие же требования предъявлялись к учебным руководствам по основным светским дисциплинам, преподаваемым в православных духовно-учебных заведениях Российской империи в конце 60-х – начале 80-х гг. XIX в.

Рецензируя множество учебных книг, члены Комитета часто делали следующие выводы: «грешит нестрогой определенностью изложения»; нет строгой научной последовательности; «большая часть правил начинается теоретическими отвлеченными объяснениями» [21, с. 307–314, 315]. Некоторые авторы переполняли свои работы личными отзывами, субъективными взглядами, не подкрепленными никакими доказательствами, что очень



вредило основательности и убедительности их работ и не годилось для учебников, так как могло «приучить ученика к поверхностному взгляду на дело...» [22, с. 145]. Встречались сочинения, где попросту отсутствовало связанное цельное повествование, а следовательно, они не могли научить воспитанников основному изложению своих мыслей [1, с. 275].

Большое внимание при отборе учебной литературы уделялось наличию в них средств, позволяющих лучше усвоить материал и тщательно закрепить изученное, то есть примеров, упражнений, что было особенно важно для учебников по иностранным и русскому языкам, теории словесности, математике. Кроме того, изучение ряда предметов требовало более обширного вспомогательного справочного материала и не могло ограничиваться только лишь текстовыми пояснениями, а потому возникла необходимость в дополнительных словарях и хрестоматиях. Были случаи, когда Учебный Комитет, за неимением лучшего, рекомендовал учебники с неудовлетворительным справочным аппаратом, но со временем заменял их на более приемлемые. Подобная участь постигла, например, рекомендованную 14 марта 1868 г. для духовных семинарий и училищ греческую грамматику Р. Кюнера в переводе И. Коссовича, которая уже 9 ноября 1868 г. была заменена учебником все того же Р. Кюнера, но уже в переводе Н. Носова, поскольку новый перевод был дополнен греко-русским и русско-греческим словарями [23, с. 347; 24, с. 212–213].

Хрестоматии, как правило, издавались отдельно от учебников в силу обширности собранного в них материала. Например, рекомендованная в качестве учебного пособия для изучения теории словесности «Русская хрестоматия» А. Галахова вышла в двух томах и имела общий объем в 997 страниц [25, с. 16].

Для изучения русского языка в духовных семинариях Учебным Комитетом была рекомендована «Русская Хрестоматия», составленная профессором Варшавского университета П. Полевым [26, с. 358]. Хрестоматия по этой

же дисциплине для духовных училищ появилась только в 1876 г.

Создавались хрестоматии по иностранным языкам. В идеале они также должны были снабжаться словарями, как, например, хрестоматия по французскому языку, составленная учителем Императорского училища правоведения И. Бастэном [27, с. 412].

Таким образом, на основе вышеизложенного можно выделить следующие методические требования, предъявляемые в пореформенный период к учебной литературе для церковной школы: простота, доступность и последовательность в изложении фактического материала, строгое соответствие науке и объективность, как можно более частое иллюстрирование теоретических положений разнообразными примерами, наличие контрольных упражнений и справочного аппарата.

Однако существовал еще один критерий отбора учебной литературы – цена учебного руководства. Учитывая ограниченность духовно-учебных заведений и их воспитанников в средствах, члены Учебного Комитета выделяли, прежде всего, недорогие учебники, которые не требовали обязательного приобретения дополнительных пособий.

Безусловно, Синод иногда брал на себя издержки по закупке учебной литературы для церковной школы, регулярно выделяя некоторые суммы. Так, согласно Уставу 1869 г., духовным академиям на приобретение книг и периодических изданий ежегодно выделялось по 1600 рублей каждой [28, с. 367]. В 1874 г. Синод ассигновал 15 тыс. рублей для пополнения ученических библиотек в духовных училищах и семинариях. Кроме того, Синод периодически поставлял в духовные училища и семинарии учебники для «бесплатного снабжения ими бедных воспитанников», и в 1875 г., например, с этой целью было отпущено 20 884 экземпляров на сумму 18 092 рубля [29, с. 195–196].

Стремясь уменьшить расходы духовно-учебных заведений на закупку необходимой учебной литературы, Хозяйственное Управление при Святейшем Синоде заключало контракты с владельцами книжных магазинов на



льготную поставку книг для церковных школ. Так, в 1868 г. подобный контракт был подписан с «Потомственным Почетным Гражданином» Глазуновым, который обязывался доставлять всю учебную литературу по существовавшим ценам с уступкой по 8% с каждого рубля [30, с. 259].

Существенную помощь в пополнении библиотечных фондов духовно-учебных заведений оказывали частные пожертвования, иногда весьма значительные. Так, например, в 1881 г. Киевский Митрополит сообщил Обер-Прокурору Д. А. Толстому о намерении английского миссионера Д. Лонга собрать необходимое количество английских книг для всех четырех академий [29, с. 34]. В результате этой инициативы каждая академическая библиотека получила по 74 наименования произведений английских авторов, что составило в общей сложности 92 тома.

Следует заметить, что в отношении библиотек духовные академии находились в гораздо более выгодном положении, чем начальные и средние духовно-учебные заведения, и имели больше возможностей для пополнения своих книжных фондов. Уставом 1869 г. академиям было даровано право свободно и безвозмездно выписывать из-за границы любую учебную литературу, которая даже не подлежала рассмотрению цензуры. Активно закупались и отечественные издания, учебники, пособия, другая литература, что способствовало созданию в академиях фундаментальных библиотек. Так, Санкт-Петербургской духовной академией за десять пореформенных лет было приобретено 5 тыс. наименований самой различной литературы в количестве 10 тыс. томов [31, с. 410].

О разнообразии академических библиотек позволяет судить, например, список книг, приобретенных Казанской духовной академией в 1874 г. Среди них – учебники по французскому и немецкому языкам, учебники по истории, географии, всеобщей и врачебной химии, архитектуре и кораблестроению, книги по артиллерии, словари. В списке оказались и методические сочинения, необходимые студентам последнего, IV курса акаде-

мии, изучающим теоретическую и практическую педагогику [32, с. 318].

Механизм приобретения учебной литературы в духовных училищах был осложнен некоторой бюрократичностью. В сентябре 1868 г. Святейший Синод установил новый порядок выписывания книг для ученических библиотек в духовных семинариях и училищах. Согласно ему каждый преподаватель училища составлял по своему усмотрению список необходимой для преподавания его предмета литературы, который утверждался на педагогическом собрании, но не училища, а семинарии [1, с. 324]. Такая процедура проводилась с целью предупредить обращение среди учащихся вредных книг, однако она задерживала процесс поступления в училища необходимой литературы почти на год [1, с. 324; 4, с. 1].

Но и на этом проблема учебной литературы для церковной школы не исчерпывалась. В результате реформы духовного образования 1867–1869 гг. в программы семинарий были включены совершенно новые, ранее никогда не преподававшиеся там светские дисциплины, учебные руководства по которым отсутствовали практически в течение всего пореформенного десятилетия.

Из отчета о состоянии московской духовной семинарии за 1874–1875 учебный год следует, что в семинарии не было учебников по двум светским предметам – обзору философских учений и теоретической педагогике [33, с. 771]. Последующие отчеты, за 1875–1876 и 1876–1877 учебные годы, содержат все ту же информацию об отсутствии учебников по этим дисциплинам. А в 1879–1880 учебном году в список дисциплин, необеспеченных учебниками, кроме педагогики, была включена и тригонометрия [34, с. 833].

Но и эта проблема оказалась решаемой. Еще в 1868 г., когда стало ясно, что обеспечить духовно-учебные заведения учебными руководствами по всем предметам удастся не сразу, Преосвященный Макарий (Булгаков) обратился в Синод с «представлением» о разрешении на литографирование лекций для Харьковской семинарии по тем предметам,



по которым не было печатных учебников [35, с. 388]. Предварительно, педагоги представляли свои лекции на рассмотрение ректору, который давал разрешение на литографирование. Синод одобрил инициативу Преосвященного Макария и предложил распространить эту меру на все российские духовные семинарии с января 1869 г. [35, с. 389].

Конечно же, обеспечение церковной школы качественно новой учебной литературой натолкнулось на значительные трудности. Протоиерей М. Диевский категорически выделил только две из них – дороговизну учебников и скудость средств у духовно-учебных заведений. Все это, без сомнения, так, но мы назвали бы еще одну существенную причину – отсутствие широкого выбора среди массы создаваемых в то время книг учебного характера, поскольку в России практически отсутствовала практика создания высококачественных школьных учебников. В подтверждение этого можно привести следующий пример. В 1864 г., в условиях реформирования светских учебных заведений, Министерством народного просвещения был объявлен конкурс на составление учебников для начального обучения. Из 48 представленных на конкурс разработок ни одна не была признана удовлетворительной и отвечающей необходимым критериям [36, с. 152–153]. В церковной школе ситуация являлась еще более критической. Этим, на наш взгляд, и объясняется то, что Учебному Комитету порой приходилось рекомендовать учебники не потому, что они отвечали всем необходимым требованиям, а потому, что они являлись лучшими из существующих. Если же и таковых не находилось, духовно-учебным заведениям вообще приходилось функционировать без учебных руководств.

Подводя итог всему вышеизложенному, необходимо еще раз подчеркнуть, что в ходе реформы духовного образования, осуществляемой в России в 1867–1869 гг., были сделаны первые попытки обеспечить церковную школу такими учебными руководствами по светским дисциплинам, которые максимально соответствовали бы прогрессивным мето-

дическим требованиям и обеспечивали высокое качество общеобразовательной подготовки учащихся.

Основные функции по рецензированию и отбору учебной литературы были возложены на Учебный Комитет при Святейшем Синоде. Благодаря его деятельности из духовно-учебных заведений изымались устаревшие дореформенные учебники и вводились руководства и пособия, составленные с учетом новой методики. Простота, доступность и последовательность изложения, научность и объективность, наличие разнообразных примеров, контрольных упражнений и справочного аппарата – такими были основные методические принципы, положенные в основу создания качественно новой учебной литературы. Для этой же цели началась широкая популяризация разного рода учебных пособий (хрестоматий, словарей), дополнительной художественной и научно-популярной литературы.

И тем не менее, проблему обеспечения духовно-учебных заведений качественными учебными руководствами не удалось решить окончательно. Среди большого числа книг, представляемых на рассмотрение в Учебный Комитет, действительно удачных было не так уж много – сказывалось отсутствие профессиональных педагогических и методических традиций в Российской империи. По некоторым светским дисциплинам учебные руководства либо не были составлены вообще, как, например, по педагогике, либо появились только в конце пореформенного периода. Однако попытки ее разрешения постоянно предпринимались как со стороны высшей церковной власти, так и отдельными представителями Русской Православной Церкви.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается процесс создания фонда учебно-методической литературы в Российской империи в пореформенные годы церковной реформы (1867–1869 гг.). Представлены основные методические принципы, положенные в основу создания качественно новой учебной литературы, – простота, доступность и последовательность изложения,



научность и объективность, наличие разнообразных примеров, контрольных упражнений и справочного аппарата.

Ключевые слова: учебная литература, духовное образование, дисциплина, учебное руководство, академия.

SUMMARY

The article deals with the process of creating a fund of educational and methodological literature in the Russian Empire in the post-reform years of the Church reform (1867–1869). The main methodological principles, which are the basis for creating a qualitatively new educational literature, are presented – simplicity, accessibility and consistency of presentation, scientific and objectivity, the availability of various examples, control exercises and reference tools.

Key words: educational literature, spiritual education, discipline, training manual, academy.

ЛИТЕРАТУРА

1. Извлечение из журнала Учебного Комитета при Святейшем Синоде с мнением об учебниках и учебных пособиях для преподавания в духовных училищах русского и церковно-славянского языков // Харьковские епархиальные ведомости. – 1868. – Т. 5. – № 22. – С. 305–322.

2. Извлечение из журнала Совета Министра народного просвещения, 17 января 1873 года (№ 52) // Харьковские епархиальные ведомости. – 1873. – Т. 15. – № 12. – С. 562–565.

3. Извлечение из журнала Учебного Комитета при Святейшем Синоде от 28-го февраля 1868 года за № 21 // Харьковские епархиальные ведомости. – 1869. – Т. 6. – № 5. – С. 272–275.

4. О приобретении для семинарских библиотек пяти сочинений, переведенных с немецкого и французского языков // Харьковские епархиальные ведомости. – 1870. – Т. 9. – № 1. – С. 7–8.

5. Правительственные распоряжения и постановления по духовно-учебному ведомству. От 10-го сентября – 3-го октября 1876 года, № 72, о книге Соловьева «Общедоступные чтения о русской истории», с журналом Учебного Комитета // Харьковские епархиаль-

ные ведомости. – 1876. – Т. 21. – № 22. – С. 301–302.

6. Копия с заключения Учебного Комитета от 18 февраля 1870 года № 29 // Харьковские епархиальные ведомости. – 1870. – Т. 10. – № 18. – С. 180.

7. Извлечения из донесений академических экзаменационных комиссий о результатах поверочного испытания семинарских воспитанников, произведенного в августе прошлого, 1878 года // Харьковские епархиальные ведомости. – 1879. – Т. 26. – № 15. – С. 108–117.

8. О введении в духовных училищах в качестве учебного руководства составленной г. Лебедевым «Учебной книги географии России» // Харьковские епархиальные ведомости. – 1872. – Т. 13. – № 5. – С. 203–204.

9. Правительственные распоряжения и постановления по духовно-учебному ведомству // Харьковские епархиальные ведомости. – 1879. – Т. 26. – № 23. – С. 467–468.

10. Правительственные распоряжения и постановления по духовно-учебному ведомству. От 8-20 марта 1879 года за № 477 относительно замещения в духовных семинариях физико-математических кафедр // Харьковские епархиальные ведомости. – 1879. – Т. 26. – № 9. – С. 355–356.

11. Настоящее состояние русской церкви. Духовное просвещение (по последнему отчету Обер-Прокурора Святейшего Синода) // Пра-вославное обозрение. – М., 1874. – Т. 6. – С. 289–306.

12. Материалы для истории и статистики наших гимназий // Журнал Министерства народного просвещения. – СПб., 1864. – Ч. 121. – С. 355–390.

13. Высочайше утвержденные 8-го Мая 1867 года Главные положения для присуждения премий Архиепископа Харьковского и Ахтырского Макария за лучшие сочинения по наукам светским // Харьковские епархиальные ведомости. – 1868. – Т. 3. – № 6. – С. 529–531.

14. Высочайше утвержденное 23 Января 1868 года Положение о конкурсах на премии Преподобного Макария, Архиепископа Харьковского и Ахтырского, за сочинения по предметам богословским и вообще духовно-



- го образования // Харьковские епархиальные ведомости. – 1868. – Т. 3. – № 6. – С. 526–529.
15. Правила для соискания премии Преподобного Архиепископа Макария // Харьковские епархиальные ведомости. – 1870. – Т. 9. – № 10. – С. 357–360.
16. Первое присуждение премии Преподобного Архиепископа Макария, назначенной за учебники для духовных семинарий // Харьковские епархиальные ведомости. – 1869. – Т. 8. – № 18. – С. 79–83.
17. О присуждении в 1878 году премии, учрежденной Высокопреосвященным Макарием, Митрополитом Московским, за лучшие учебники и учебные пособия по предметам, преподаваемым в духовных семинариях и училищах // Харьковские епархиальные ведомости. – 1879. – Т. 26. – № 9. – С. 349–350.
18. Присуждение премии Преподобного Макария // Харьковские епархиальные ведомости. – 1871. – № 16. – С. 158.
19. О присуждении в 1873 году премии, учрежденной Преподобным Макарием, Архиепископом Литовским, за лучшие учебники и учебные пособия по предметам, преподаваемым в духовных семинариях и училищах // Харьковские епархиальные ведомости. – 1874. – № 7. – С. 161.
20. Макарий (Михаил Петрович Булгаков) // о. Владимир (Швец), Куделко С.М., Павлова О.Г. Архипастыри Харьковской епархии (1799–1999). – Харьков, 1999. – С. 41–45.
21. Извлечение из журнала Учебного Комитета при Святейшем Синоде с мнением об учебниках и учебных пособиях для преподавания в духовных училищах русского и церковно-славянского языков // Харьковские епархиальные ведомости. – 1868. – Т. 5. – № 22. – С. 305–322.
22. О учебниках и учебных пособиях для духовных семинарий и училищ. (Извлечение из журналов Учебного Комитета при Святейшем Синоде) // Харьковские епархиальные ведомости. – 1869. – Т. 6. – № 3. – С. 143–150.
23. Об учебных руководствах по преподаванию в духовных училищах греческой грамматики // Харьковские епархиальные ведомости. – 1868. – Т. 4. – № 14. – С. 347
24. Извлечение из журнала Учебного Комитета при Святейшем Синоде от 28 июня 1868 года за № 74 // Харьковские епархиальные ведомости. – 1869. – Т. 6. – № 4. – С. 212–213.
25. Извлечение из журнала Учебного Комитета при Святейшем Синоде, за № 58, о русских хрестоматиях для употребления в духовных семинариях // Харьковские епархиальные ведомости. – 1869. – Т. 6. – № 1. – С. 16–18.
26. Об учебной Русской Хрестоматии Полевого // Харьковские епархиальные ведомости. – 1869. – Т. 8. – № 23. – С. 358.
27. Извлечение из журнала Учебного Комитета при Святейшем Синоде о сочинении учителя Императорского училища Правоведения, 2-й и 6-й с.-петербургских гимназий Ивана Бастэна под заглавием «Отрывки для чтения и упражнения для памяти и для перевода в стихах и прозе или практическое обучение французскому языку» // Харьковские епархиальные ведомости. – 1870. – Т. 9. – № 11. – С. 412.
28. Устав православных духовных академий (Высочайше утвержденный в Царском Селе, 30 мая 1869 года) // Харьковские епархиальные ведомости. – 1869. – Т. 7. – № 15. – С. 341–367.
29. Извлечение из Всеподданейшего отчета Обер-Прокурора Святейшего Синода графа Д. Толстого по ведомству православного исповедания за 1875 год. – СПб., 1876. – 410 с.
30. Копия с контракта, заключенного Хозяйственным Управлением при Святейшем Синоде с Потомственным Почетным Гражданином Глазуновым // Харьковские епархиальные ведомости. – 1868. – Т. 4. – № 13. – С. 258–259.
31. Годичный акт в С.-Петербургской духовной академии // Православное обозрение. – М., 1880. – Т. 1. – С. 407–413.
32. Протоколы заседаний Совета Казанской духовной академии за 1874 год. – Казань, 1874. – С. 1–324.
33. Из отчета о состоянии московской семинарии по учебной и нравственно-воспитательной частям за истекший 1874–75 учебный год // Православное обозрение. – М., 1876. – Т. 2. – С. 770–778.



34. Из отчета о состоянии Московской семинарии за 1879-80 учебный год // Православное обозрение. – М., 1880. – Т. 3. – С. 830–844.

35. Относительно литографирования лекций для воспитанников духовных семинарий // Харьковские епархиальные ведомости. – 1869. – Т. 6. – № 7. – С. 388–389.

36. Результаты конкурса на составление русского букваря, курса арифметики и книги для чтения // Духовный вестник. – Харьков, 1867. – Т. 16. – С. 152–153.



Т. П. Разбеглова

УДК 1:37

К ИСТОКАМ НАУЧНОЙ ПЕДАГОГИКИ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ К. Д. УШИНСКОГО

К. Ушинского считают основоположником научной педагогики. Будучи ученым с разносторонними интересами, К. Ушинский был знаком с научными и философскими теориями своего времени, которые были актуальны для постижения главного объекта его размышлений и практических усилий – человека. Человек интересовал Ушинского и как объект естественнонаучного исследования, и как объект педагогической теории и практики, и как субъект общественной жизни – государственной и правовой. Получив юридическое образование, заняв пост на государственной службе, будущий педагог-реформа-

тор понимал, что общество и его благоденствие зависят от духовного и интеллектуального состояния его людей, и главный путь его формирования – образование, которое мыслилось им как комплексное развивающее воздействие на человеческую природу. Однако комплексный характер педагогики К. Ушинского имел ярко выраженные гносеологические основания, базирующиеся на идеях новой философской гносеологии и современных ему достижениях европейской и отечественной науки.

Цель статьи – проследить связь педагогического новаторства К. Д. Ушинского с изменением научной парадигмы в XIX в. и формированием новой гносеологии, а также проанализировать роль гносеологического базиса в обосновании целостности его педагогической системы, отразившей изменения онтологических, логико-гносеологических, методологических установок XIX столетия. Гносеологические и философские теории Нового времени как фактор формирования целостной дидактической системы К. Д. Ушинского в отечественной философской и педагогической литературе анализировались лишь частично, поэтому данный подход является новизной представленного исследования.

Во второй половине XIX в. происходят изменения в представлениях о познавательной деятельности, научной картине мира, соответственно, меняются и антропологические установки. Гносеология XVII–XVIII вв. базировалась на методе эмпиризма, получившим развитие в философии Ф. Бэкона, Т. Гоббса и Дж. Локка. Дж. Локк справедливо считается «основоположником эмпирико-материалистической теории познания Нового времени. Отправной точкой его педагогической концепции следует считать произведенную им критику теории врожденных идей и разработанное обоснование эмпирической природы познания. В «Опыте о человеческом разумении» Джоном Локком проведено исследование познавательных способностей человеческого разума и методов, которыми ум достигает знания» [3, с. 211].

Философская гносеология XVII–XVIII вв. основывалась на физике Ньютона, в рамках



которой сформировалось представление о Вселенной и составлявших ее объектах. Они рассматривались преимущественно как малые системы с относительно небольшим количеством элементов и жестко детерминированными связями. В такой системе свойства целого определяются свойствами частей. Концепция детерминизма, сформулированная французским астрономом и математиком П. Лапласом в работе «Опыт философии теории вероятностей», стала фундаментом классической механики и физики. Суть ее состояла в предопределенности развития систем исходя из их начального состояния и особенностей действующих на нее сил. Детерминизм и меризм как мировоззренческая парадигма оказали влияние и на интерпретацию духовных и социальных явлений в духе физикализма.

Кардинальные изменения в области научных оснований происходят в начале XIX в., что стало основой новой научной революции, сущность которой Т. Кун определяет как формирование дисциплинарно организованной науки, под которой понималось, прежде всего, естествознание. Формируются идеалы и нормы исследования в области отдельных наук, вследствие чего структурируется новая картина мира, более полная и дифференцированная, не сводимая к одним лишь законам механики [2, с. 146].

Изменение парадигмы естественнонаучного мышления отразилось на педагогической теории. Дидактические принципы обучения получили новое содержание. В Западной Европе, в первую очередь в Германии, были созданы новые педагогические теории, авторами которых были Ф. Э. Бенеке, И. Ф. Герbart, Ф. А. В. Дистервег и др.

Необходимость перестройки гуманитарного знания, в том числе «наук о душе», к каковым относили не только собственно философию, но и психологию и педагогику, явно звучала в работах философов XIX в. Перестройка мыслилась прежде всего через формирование методологии, учитывающей принцип взаимосвязи материального и идеального, природы и духа, души и тела. Немецкий философ Л. Фейербах, провозглашая антропологический принцип, утверждал: «Новая филосо-

фия превращает человека, включая и природу как базис человека, в единый универсальный и высший предмет философии, превращая, следовательно, антропологию, в том числе и физиологию, в универсальную науку» [8, с. 226].

Стремление придать гуманитарным исследованиям естественнонаучный базис стала тенденцией философского мышления, нашедшей крайнее выражение в позитивизме. А. Бергсон пишет, что в 1830 г. психология была определена высшей школой как «...наука о духовном начале, о человеке, о «Я». ... В Сорбонне и в College de France Виктор Кузен, Рое-Коллар, Жуффериуа ясно высказывали, что душу можно познать и воспринимать посредством одного только сознания. Но эти великие ученые рядом с вопросом о «Я», представляющем чувственное развитие индивидуума, поместили психологию «Я», выражающую его духовное откровение» [1, с. 866]. За этим стоит попытка отъединить психологию от метафизики и придать ей статус науки, рассматривать душу как область сознания, являющегося производным от естественного его состояния.

Особое место в педагогике К. Ушинский отводит психологии и философии. Обучение рассматривается как средство умственного и нравственного развития личности. Развитие умственных способностей определено как формальное образование. Процесс усвоения знаний определен как образование материальное. В своих исследованиях К. Ушинский опирается на работы философов, психологов, физиологов: «Мы старались не быть пристрастными ни к одной из теорий и брали хорошо описанный психологический факт, или объяснение его, казавшееся нам наиболее удачным» [7, с. 44].

На страницах «Педагогической антропологии» представлены взгляды на обучение Р. Декарта, Б. Спинозы, Ф. Бекона, Д. Локка, И. Канта, Г. В. Ф. Гегеля, позитивистов О. Конта и Д. С. Милля, немецких педагогов М. В. Дробиша, Ф. Э. Бенеке, И. Ф. Гербарта, немецких физиологов Э. Г. Вебера, Дюбуа-Реймона, И. Мюллера. «В Гербарте мы



видели великого психолога <...> в Бенеке удачного популяризатора идей И. Ф. Гербарта <...> Д. С. Миллю мы обязаны многими светлыми взглядами, но не могли не заметить ложной метафизической подкладки в его «Логике» <...> таким образом, мы всюду брали, что нам казалось верным и ясным, никогда не стеснясь тем, какое имя носит источник» [7, с. 45].

Превращение педагогики и психологии в научную сферу шло в русле формирования методологии социально-гуманитарных наук, обозначенного как проблема в философии неокантианства (Г. Рикерт, Г. фон Вильденбранд). Несмотря на обосновываемое ими отделение гуманитарных наук от естествознания, сам факт наличия у гуманитарных наук собственного методологического фундамента, отличного от естественнонаучного, свидетельствовал скорее о сближении этих областей по своему статусу научности. И педагогика, и психология выводились тем самым из тени философии и становились самостоятельными научными областями наравне с естествознанием, делая возможным их сближение и взаимовлияние. Таким образом, поиски научных оснований гуманитаристики стало задачей не только философии, но и психологии, и педагогики.

В отечественной педагогике К. Д. Ушинский первым суммировал научные знания о человеке. Исходным пунктом создания педагогической системы для К. Ушинского было знание о человеке («Если педагогика хочет воспитать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего узнать его тоже во всех отношениях» [7, с. 14]). Эти знания начинаются в области естественных наук, в частности, в физиологии, которая и должна составить фундамент теоретической и практической педагогики.

К. Ушинский жил в то время, когда Ч. Дарвин создал свою эволюционную теорию развития, которая оказалась созвучной в основных принципах его собственным размышлениям о сущности и становлении человека. Научное обоснование этих взглядов, произведенное английским ученым, укрепило К. Ушин-

ского в собственном понимании и сущности педагогического процесса.

Областью, берущей начало в естественнонаучном знании, для К. Ушинского выступала антропология и связанные с ней науки. Он исходил из признания взаимодействия педагогики с данными антропологических наук. Этой проблеме был посвящен главный фундаментальный труд Ушинского «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии», состоящий из трех частей. В первой части анализируются физиологические особенности человека, вторая часть посвящена психологии. В третьей части, посвященной непосредственно педагогическим проблемам, анализируется не только развитие умственной деятельности, но и формирование в человеке духовности (третья часть осталась незавершенной).

Мысль К. Ушинского такова: «Педагогика должна стоять на обширном фундаменте «антропологических наук», к которым относятся: анатомия, физиология, психология человека, логика, философия, география, статистика, политическая экономия, история. Именно в этих науках, – считает К. Д. Ушинский, – обнаруживается совокупность свойств предмета воспитания, то есть человека» [7, с. 14].

Мировоззренческая и философская позиция К. Ушинского базировалась на материалистических основаниях, в частности, на позициях материалистического сенсуализма. Ему близка идея сенсуализма Д. Локка: единственной пищей человеческого разума является опыт, сообщенный внешним чувством и, следовательно, полученный через посредство нашего тела. Без опыта разум не может сделать ни единого шага в своём развитии.

В понимании К. Д. Ушинского, анализ познавательной деятельности невозможен без изучения психофизической стороны этого процесса. Сенсуалистический подход определяет весь процесс познания – отражение реальности органами чувств и обработка этих впечатлений в области нервно-мозговой системы.

В первом томе «Педагогической антропологии» К. Д. Ушинский утверждает: обучение есть процесс индивидуального познания,



именно поэтому оно должно сообразовываться с общими закономерностями познавательной деятельности. Вот как К. Ушинский описывает психофизический процесс приобретения знаний субъектом. Вводя понятия «нервный организм» и «духовный организм», он делит процесс на два основных этапа. Первый этап познания – отражение действительности органами чувств и деятельностью нервно-мозговой системы. Второй – дополнение этого имеющимся духовным опытом. «Нервный организм, – писал К. Д. Ушинский, – стоит неизбежным звеном и единственным посредником между внешним миром и душою. Душа не ощущает ничего, кроме разрозненных состояний нервного организма» [7, с. 260]. Явления внешнего мира, не производящие влияния на «нервный организм», остаются неизвестными душе. Факты запечатлеваются в памяти, сохраняются нервным организмом в форме привычек и воспоминаний. Это то, что составляет собственно *опыт*. Работа разума с данными опыта происходит посредством воспоминаний, они являются «пищей» для «духовного организма». Анализ воспоминаний (данных опыта) способствует развитию мышления, является основой познания. Активное внимание рассудка в отношении воспоминаний завершает процесс познания. К. Д. Ушинский подчеркивает значение активности внимания. Внимание – «ворота души».

Развивая некоторые взгляды на образование выдающегося немецкого мыслителя и педагога И. Ф. Гербарта, К. Ушинский пытался построить психологию и педагогику на основах физиологии. «Дух человеческий есть организм, но почва этого организма есть тело, а пища – тысячеобразный опыт, сообщаемый через посредство внешних чувств» [5, с. 361].

В данной позиции К. Ушинский развивает идеи И. Ф. Гербарта об ассоциативной психологии, которые тот положил в основу своей системы педагогики. По Гербарту, мир состоит из неизменных простейших существ («реалов»), которые вступают в различные связи, создавая то, что воспринимается как процессы реальности. Такие же реалы об-

разуются в психике в результате процесса восприятия. В качестве психических реалов Герbart признавал представления, а психические процессы рассматривал как отражение в сознании их взаимодействия. Соединение представлений прошлого опыта с новыми впечатлениями определяет отчетливость, правильность и прочность восприятия и усвоения нового.

Научный подход к педагогике в трудах Ушинского проявляется в стремлении реализовать принцип системности. По его мысли, обучение имеет две основных стадии: первая – доведение знаний до определенной системы, вторая – должна вести от системы к научности. Первая стадия включает в себя ознакомление с предметами и явлениями, их сравнение, сопоставление, выработку предварительных понятий, приведение понятий в систему. Это мыслительный процесс, составляющий основу познания. На второй стадии следует обучать восходить от частного к общему, от конкретного к абстрактному. Вторая стадия есть процесс усвоения знания, его систематизация.

Построение схемы познавательного процесса показывает, что К. Ушинский был хорошо знаком с философской теорией И. Канта и его учением о функциях разума и рассудка в познавательной деятельности. Если рассудок оперирует категориями и упорядочивает их, то разум продуцирует идеи более широкого порядка, в которых заключены знания о важнейших принципах бытия. Российский педагог, рассматривая способности человека, делает вывод: рассудок выполняет работу постоянно, на протяжении всей жизни, но у одних быстрее, а у других медленнее. Рассудок определяется как «сознание, взятое в данный момент, с определённым числом фактов, которыми оно обладает <...> Рассудок, или сказать сознание обогащается только – а) приумножением фактов; б) переработкою их» [7, с. 617]. Одни люди, поэтому, способны сосредотачиваться в определенном строгом направлении, у других рассудок работает бессвязно, лишь у немногих сознание работает многосторонне и в то же время связано.



Человек не способен развиваться, оставаясь в пределах рассудочной деятельности, взятая сама по себе, она ограничена. К. Д. Ушинский рассуждает о том, что человек развивается в надлежащей степени только тогда, когда рассудочная деятельность подчинена разуму, с его способностью выдвигать идеи. Лишь разум способен к широкому восприятию действительности. «Если мы вникнем глубже, в то, что зовется в людях замечательным, или даже великим умом, то увидим, что это главным образом есть способность видеть предметы всесторонне, со всеми отношениями, в которые они поставлены» [6, с. 267]. Разум направляет и регулирует рассудочную деятельность. Считая, что в любом акте познавательной деятельности представлены в той или иной степени все ее ступени, К. Д. Ушинский пишет о том, что в каждом, даже простом акте отражения уже участвует и рассудочная деятельность, она, в свою очередь, является выражением какой-то более широкой идеи.

Говоря о базисе знания, К. Д. Ушинский ставит вопрос о постоянном увеличении научных дисциплин. Справедливо рассматривая науку как постоянно развивающуюся сферу, он выдвигает требование постоянного пересмотра системы знаний, ее актуализации на каждом новом этапе. Невозможно за период обучения дать все знания, которыми обладает человечество, необходимо давать наиболее значимые знания, которые бы способствовали формированию целостного взгляда на мир, и одновременно заботиться о развитии умственных способностей учеников, которые дадут возможность дальнейшего саморазвития. Он пишет: «Давно пора серьезно подумать о том, чтобы оставить в наших учебниках только то, что действительно необходимо и полезно для человека <...> пора бы уже подвергнуть к генеральному пересмотру и все науки, и все сведения, в них предлагаемые, в педагогическом отношении, такому же, какому их подвергнул, когда-то Бэкон в философском. Эта работа так громадна, что требует полного знания и науки и жизни, что, конечно, ожидает генерального работника» [4, с. 436].

Можно утверждать, что К. Д. Ушинский предвосхитил современные принципы науч-

ной педагогики, основанные на понимании сущности прогресса научного знания. Возрастающая дифференциация наук, увеличение объемов знания ставят перед системой образования важные проблемы – интеллектуальные, культурные, психологические, физиологические. С точки зрения психологии, к этому его подтолкнула теория И. Ф. Гербарта об ограниченности объема сознания, о его пороге, о важности учета порога сознания для математического исчисления психических процессов. С точки зрения культурного соответствия процесса и результативности обучения имеющейся системе знания, К. Д. Ушинский выдвигает мысль о том, что человек принадлежит культуре в той степени, в которой способен к саморазвитию, самосозиданию. Это достигается, в первую очередь, обучением. В связи с этим определяются и задачи школьного обучения: развитие психических и духовных способностей, передача накопленных человечеством знаний, образцов и норм деятельности.

Русский мыслитель ставит вопрос и о соответствии процесса обучения общему логическому пути развития знания, который отражает ступени развития человеческого интеллекта. Сам ход подачи знания должен отражать логику развития научной рациональности и одновременно соответствовать возможностям восприятия. Совокупность знаний, которые передаются во время школьного обучения, должна быть логически упрощена так, чтобы стало ясным ее развитие, от исторически начального и простого, к позднему и более сложному. По убеждению К. Д. Ушинского, в начале обучения дифференциация наук должна быть незаметной, она разворачивается постепенно, по мере движения к высшим ступеням обучения.

Решая проблемы систематизации знания, К. Ушинский выдвигает требование органической связанности и системности изучаемых дисциплин. На начальных этапах интеграция знания должна преобладать (это соответствует и начальному состоянию научной рациональности, когда знание было синкретично и выступало в форме натурфилософии). На более поздних этапах следует углублять дифференциацию, не упуская из виду сохранение на-



учного базиса, который, по его справедливому мнению, создается естественными науками. О значении естественнонаучного знания Ушинский писал: «...что касается упражнений суждений на законах естественного материала, это именно и есть плодотворный источник для упражнения, это истинная логика фактов, которая дает человеку возможность прилагать ее, имея факты, во всякой форме, и во всяком виде» [4, с. 670]. По его мнению, естественные науки не только отражают картину мира, но и способствуют развитию логического мышления.

Выстраивая систему дидактики, русский мыслитель опирается на общие принципы мышления, среди которых логика занимает основополагающее место. Разработанная в философии Нового времени методология научного знания, в которой методы индукции (синтеза) и дедукции (анализа) выступали главными гносеологическими основаниями, стала основанием построения им дидактических основ педагогики. Различая анализ и синтез как важнейшие логические и методологические операции, К. Д. Ушинский рассматривает возможность применения их к различным дисциплинам.

Рассмотрение принципов педагогической системы великого русского педагога К. Д. Ушинского с точки зрения ее гносеологических оснований, позволяет сделать вывод о кардинальных изменениях, которые произошли в области педагогики в результате осмысления важнейших тенденций и достижений науки. Он принадлежит к числу тех педагогов, которые не только заявили о существовании правил обучения, но и попытались их объяснить. В связи с этим научное обоснование К. Д. Ушинским принципов педагогики стало важным этапом в развитии не только отечественной, но и европейской педагогической мысли.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема влияния новой научной методологии и гносеологии XIX в. на педагогические взгляды К. Д. Ушинского. Проанализирована роль гносеологического базиса в обосновании педагогических принципов и дидактики. Выявлены черты научности педагогики К. Д. Ушинского, отвечающие современным подходам в от-

ношении сущности, структуры, системности педагогического процесса.

Ключевые слова: гносеология, методология, эмпиризм, естественнонаучное знание, интеграция и дифференциация знания, дидактика, педагогическая антропология, материализм, сенсуализм, психология, системность.

SUMMARY

The article considers the problem of the influence of the new scientific methodology of the XIX century on pedagogical views of K. D. Ushinsky. The role of the epistemological basis in the substantiation of pedagogical principles and didactics is analyzed. The features of the scientific nature of Ushinsky's pedagogy are revealed, which correspond to modern approaches with respect to the essence, structure and systematic pedagogical process.

Key words: epistemology, methodology, empiricism, science knowledge, integration and differentiation of knowledge, didactics, pedagogical anthropology, materialism, sensationalism, psychology, systematic.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память. – Минск: Харвест, 1999. – 1408 с.
2. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 420 с.
3. Разбеглова Т. П. Гуманистические идеи философии образования Джона Локка и их социокультурный смысл // Проблемы современного педагогического образования. – 2015. – № 48 (1). – С. 211–218.
4. Ушинский К. Д. Материалы к третьему тому Педагогической антропологии. Собр. соч. в 11 т. – Т. 10. – М., Л.: Изд. Академии педагогических наук, 1950. – 557 с.
5. Ушинский К. Д. Педагогические статьи: Собр. соч. в 11 т. – Т. 3. – М., Л.: Изд. Академии педагогических наук, 1948. – 595 с.
6. Ушинский К. Д. Родное слово: Собр. соч. в 11 т. – Т. 6. – М., Л.: – Изд. Академии педагогических наук, 1948. – 640 с.
7. Ушинский К. Д. Собр. соч. в 11 т. – Т. 8. – М., Л.: Изд. Академии педагогических наук, 1950. – 775 с.
8. Фейербах Л. Избранные философские произведения. – М.: Мысль, 1995. – Т. 1. – 510 с.



О. А. Мирошников

УДК [37:008] (4+7)

ЗАПАДНАЯ КУЛЬТУРА И ЗАПАДНОЕ ВОСПИТАНИЕ

Общеизвестно, что воспитание, наряду с образованием, является функцией культуры. О данной функции можно говорить даже тогда, когда нет ни школ, ни университетов (например, у аборигенов Австралии или у индейских племен Амазонии). Поскольку у них существует культура, мы с уверенностью можем говорить о существовании у них также образования, пусть и в не обычных и не привычных для нас формах.

М. Мид, рассматривая некоторые из подобных отсталых обществ, отмечает, что если бы на Самоа преобладали маленькие семьи с малым числом детей, то это обязательно привело бы к тому, что «половина населения вырастала бы в заботах, воспитывалась бы в духе самопожертвования, в то время как другая превращалась бы в тиранов и себялюбцев. Но на Самоа, как только ребенок достигает до того возраста, когда его своеволие становится невыносимым, на его плечи возлагается забота о младшем. Каждый ребенок поэтому здесь дисциплинируется и социализируется ответственностью за младшего брата и сестру» [3, с. 101].

Для М. Мид, известного американского этнографа, приведенная особенность важна как пример общества на раннем этапе своего развития. Подобные случаи не столь уж редки. И большие семьи, и воспитание младших детей старшими было повсеместным явлением не только где-то на островах южных морей, но и, например, в европейских крестьянских семьях, в те времена, когда не было ни детских садов, ни яслей, а семьи были достаточно большими.

Такое воспитание характерно, полагает М. Мид, лишь для одного из трех типов культуры. Это самый ранний по времени возникновения, постфигуративный тип, где младшие

учатся у старших. По словам исследовательницы, в культуре такого типа «деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого иного будущего, отличного от их собственного прошлого. Прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения; прожитое ими – это схема будущего для их детей» [3, с. 323]. Подобный тип культуры характерен для обществ, которые данный автор называет «примитивными», в то время как для большинства цивилизованных обществ характерен кофигуративный тип культуры, где и дети и взрослые учатся у сверстников. Наконец, уже в наше время, появляется префигуративный тип культуры, «где взрослые учатся также у своих детей» [3, с. 322]. Последний по времени возникновения префигуративный тип культуры и соответствующее ему воспитание требуют более подробного рассмотрения.

Европейцы, принимая свою «европейскость» как данность, обычно не задумываются над тем, что делает их европейцами. Но ведь «Европа» – это понятие не только географическое, а «европеец» – даже вовсе не географическое. Такие европейские государства, как Россия и Турция большую часть своей территории имеют за пределами Европы. Культурное же влияние Европы давно уже вышло за пределы даже и этих внеевропейских территорий. Европеец – это современный цивилизованный человек, исповедующий соответствующую систему ценностей, в основе которой – христианство. Поскольку именно наличие у человека данной системы ценностей делает его европейцем, то можно де-факто не быть европейцем, живя в Европе, но также и быть европейцем, даже проживая далеко за пределами Европы.

Европеец точно так же можно определить – вне региональной и расовой принадлежности – как европейски образованного человека или же как носителя европейской культуры, основанной на христианстве. И это – отнюдь не синонимы. Возможно, «наиболее европейское» образование дает Токийский университет, но он не выпускает из своих стен носителей европейской культуры. Ведь японцы по праву гордятся своей культурой, в ко-



тору хорошо вписываются университеты, соперничающие с лучшими европейскими.

Существует, однако, тенденция преуменьшать роль культуры, когда речь идет о национальной принадлежности человека. Кровь, а не культура, полагают приверженцы подобного подхода, выступает здесь в роли главного или даже единственного фактора. Некоторые примеры, приводимые для его обоснования, достаточно примечательны.

Вот, пожалуй, наиболее известный такой пример. Предположим, что в транспорте едут четыре человека, все разной национальной принадлежности: русский, грузин, латыш и татарин. Кроме них, в транспорте оказывается пьяный, ведущий себя крайне агрессивно. Каждый из четырех будет реагировать на этот инцидент по-разному [1, с. 340–341]. Эта реакция, столь различающаяся у каждого из четверых, говорит будто бы о различии их происхождения. Мы не можем безоговорочно согласиться с подобным выводом (да и с рассуждениями такого рода). Стереотип поведения в большей степени, на наш взгляд, определяется культурой и воспитанием, чем происхождением. Например, латыш, воспитанный как грузин, и реагировать будет как грузин и т.п.

Но ведь в каждом из нас не только течет кровь представителя того или иного этноса, но и живут определенные культурные нормы, усвоенные в семье, школе, в той среде, где мы привыкли вращаться, в том обществе, в котором мы живем. Несовпадение индивидуального, коллективного, социального, культурного и иных видов воздействия с этнической принадлежностью не является чем-то исключительным. Можно с достаточной долей уверенности говорить, что поведение человека в этой и подобной ситуации будет, даже в большей степени, чем этническим происхождением, определяться его культурой.

Европейскую культуру можно характеризовать как кофигуративную. Собственно «европейская культура» – понятие близкое, но отнюдь не идентичное другому понятию, понятию «западная культура» – имеет свои корни, конечно же, в античности. Но не только.

Можно сказать, что Европа начинается с Христа. И это не будет преувеличением.

По времени возникновения христианство было последней из эллинистических и второй из мировых религий. Однако то, что христианство в наше время, несмотря на его распространение далеко за пределы Европы, по преимуществу рассматривается как европейская религия, и то, что на европейца, какую бы религию он ни исповедовал, смотрят за пределами Европы как на христианина, следует объяснять не только победами христианства, но и его поражениями. Христианство за относительно небольшой срок смогло фактически завоевать огромную Римскую империю, христианство в результате миссионерской деятельности и крестовых походов распространилось в средние века на всю Европу. Но имперские владения в Азии и Африке были утрачены, что, на наш взгляд, не ослабило христианство, а напротив, укрепило его. Как и победы христианства в Европе, поражения христианства за ее пределами в какой-то степени стабилизировали ситуацию и в Европе, и в христианстве.

Основу европейской парадигмы составили не только идеи Ветхого и Нового Заветов, но, в определенной степени, идеи Платона и Аристотеля, о чем, в частности, говорит П. Рикер [7, с. 153]. По замыслу Боэция, стоявшего как бы на водоразделе античности и христианства, произведения этих величайших философов «призваны были составить и основу всего интеллектуально-культурного универсума наступающей эпохи» [9, с. 61]. Все это стало тем фундаментом, на котором было воздвигнуто здание европейской культуры.

Европейской, но не западной. Ибо это – понятия отнюдь не идентичные. В основе западной культуры иная парадигма. Западную культуру в целом можно рассматривать как имеющую нигилистический характер. И это – несмотря на сохранение в ней значительного веса христианства.

Это различие между европейской и западной культурами отмечали философы и социологи уже в XIX в. Так, М. Вебер говорил о происходящем «расколдовывании» европей-



ской культуры. Так он характеризует то, что другие современные ему мыслители определяют как нигилизм. Разумеется, этот нигилизм не возник из ничего.

Ф. Ницше говорит о таких чертах нигилизма, как преобладание механицизма в естественных науках, ложь в политике, анархия в экономике, фатализм в истории, тенденцию к «чистому искусству» в художественной культуре [5, с. 627–628]. Можно было бы проследить постепенное формирование каждой из этих черт, которые как бы сошлись в XIX в., но, применительно к теме данной статьи, более логично будет говорить о нигилизме в целом.

В средние века нигилистическая составляющая европейской культуры играла служебную, подчиненную роль. Результатом творческой деятельности было возникновение нового в культуре христианской Европы, результатом же нигилизма было разрушение того устаревшего, что должно было отмереть. Повидимому, два события – Реформация в средние века и Просвещение в Новое время – привели к серьезному нарушению привычной последовательности. Отныне нигилизм предшествует творчеству. Это очень масштабное движение; революционный процесс (не только в Европе, но и за ее пределами) является частным его проявлением. Западная культура, на сегодняшний день единственная, к которой можно применить термин «префигуративная», и явилась следствием этого масштабного нарушения последовательности.

Следующие слова Ф. Ницше о нигилизме как бы исторически предвзвешивают то, что впоследствии напишет М. Мид о префигуративном воспитании: «Теперь живет новое поколение, которое чувствует себя в антагонизме с этим прошлым и в этой критике наслаждается первыми плодами чувства власти. Прежде – наоборот, новое поколение хотело полагать в основе своей жизни старину и начинало себя чувствовать только тогда, когда оно не только принимало взгляды отцов, но принимало их возможно строже. Критика отцов считалась тогда пороком, теперешние молодые идеалисты начинают именно с нее» [6, с. 107].

Отечественная традиция ведет отсчет изображению нигилизма в русской литературе с романа И. С. Тургенева «Отцы и дети», где в качестве типичного нигилиста изображен Евгений Базаров. События разворачиваются далеко от столицы, в русской провинции. Но корни этого отрицания, несомненно, тянутся из чуткого к западным веяниям Петербурга, где учится Базаров.

Это проявляется в его споре с Кирсановыми, ставшем хрестоматийным.

«– Мы действуем в силу того, что мы признаем полезным, – промолвил Базаров. – В теперешнее время полезнее всего отрицание, – мы отрицаем.

– Все?

– Все.

– Как? Не только искусство, поэзию... но и страшно вымолвить...

– Все <...>

– Однако, позвольте, – заговорил Николай Петрович. – Вы все отрицаете, или, выражаясь точнее, вы все разрушаете... Да ведь надобно же и строить.

– Это уже не наше дело... Сперва нужно место расчистить» [8, с. 152–153].

Из этого короткого диалога (мы его сократили еще более) можно сделать, по крайней мере, два вывода. Русский нигилизм отрицает Россию и Бога (вот слово, которое не решился произнести Николай Петрович – и автор также, последний – из цензурных соображений).

Русский – и не только русский – нигилизм отрицает, не желая строить или, по крайней мере, связывая возведение нового здания с отдаленным будущим. Эта черта присуща не только русскому нигилизму.

Однако различие между людьми внешне очень схожих, но в сущности весьма различных культур литератор иногда улавливает лучше, чем теоретик. Английский поэт Р. Киплинг называл людей западной культуры «детьми Марфы». Слова поэта заставляют вспомнить известный евангельский сюжет «Христос в доме Марфы и Марии». Поскольку Мария избрала благое, которое у нее не отнимется, то именно ее, а не Марфу, следует рас-



смаивать как принадлежащую к христианской (европейской) культуре. Английский поэт взглянул на этот сюжет несколько по-иному. Дети Марии для него – это люди минувшей эпохи. Дети же Марфы – это представители западной культуры, которая идет на смену европейской, не являясь в то же время ее прямой наследницей. Тогда, в викторианской Англии, сохранялось еще очень много «детей Марии». Они не были способны к активному действию и возлагали все свои надежды на Господа. Однако сам Господь, по словам поэта, возлагает надежды на детей Марфы [2, с. 121]. Поэт довольно четко различает людей двух эпох, двух культур. Действительно, исповедовать христианство (а дети Марфы также его исповедуют) – еще не значит принадлежать к христианской (европейской) культуре. Наряду с европейской культурой, в Западной Европе и Северной Америке появляется в Новое время западная культура, основанная на иных ценностях, по характеру нигилистическая, по типу воспитания – префигуративная.

Культурные преобразования, которые начались в нашей стране в петровскую эпоху, по сути дела, были попыткой копирования уже именно западной, а не европейской культуры [4, с. 223].

Соперничество европейской и западной культур продолжается. Борьба между ними – не явная, а скрытая – идет с переменным успехом. Унификация образовательной системы, происходящая в последние десятилетия, является немаловажным успехом в распространении именно западной культуры. По сути дела, эта унификация, независимо от намерений тех, кто ее задумал и пытается проводить в жизнь, призвана дать официальный статус тому процессу, который подспудно происходит в ареале распространения западной культуры – процессу префигуративного воспитания.

Таким образом, у нас нет оснований разделять положительную оценку префигуративного воспитания, данную М. Мид. Этот процесс дестабилизирует общество и потому является опасным, а следовательно и нежелательным.

В интересах сохранения культурных достижений и стабилизации общества следует поддерживать и развивать существующий кофигуративный характер воспитания и культуры.

АННОТАЦИЯ

В статье сделана попытка, используя в качестве критерия воспитания, разграничить европейскую и западную культуры как внешне похожие, но по сути различные. Использована концепция М. Мид, в которой при характеристике культур, вводятся понятия «постфигуративный», «кофигуративный» и «префигуративный». Делается вывод, что влияние западной культуры и, в частности, западного воспитания, префигуративного по своему характеру, является вредным и потому нежелательным.

Ключевые слова: воспитание, постфигуративный тип культуры, кофигуративный тип культуры, префигуративный тип культуры, европейская культура, западная культура.

SUMMARY

There was made an attempt to distinguish European and Western culture that look similar, but in fact they are different. The criterion is upbringing. M. Mids's conception is used. In this conception the notions «post-figurative», «cofigurative» and «prefigurative» are introduced with culture description. There was made a conclusion, that the influence of Western culture and Western upbringing, that is prefigurative, is harmful and undesirable.

Key words: upbringing, post-figurative culture type, cofigurative culture type, prefigurative culture type, European culture, western culture.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гумилев Л. Н. Конец и вновь начало. – М.: Танаис, 1994. – 544 с.
2. Киплинг Р. Избранное. – М.: Радуга, 1983. – 457 с.
3. Мид М. Культура и мир детства. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
4. Мирошников О. А. Соблазн Запада и альтернатива Востока / Тенденции развития высшего образования на Украине: европейский вектор: Материалы международной научно-практической конференции, Ялта (20–21 марта 2014 года). – Ялта: РВНЗ КГУ, 2014. – Ч. 2. – С. 220–227.



5. Ницше Ф. К генеалогии морали. – Минск: Харвест, 2007. – 1037 с.

6. Ницше Ф. Утренняя заря. – СПб.: Азбука, 2015. – 384 с.

7. Рикер П. Время и рассказ. – Т. 1. – М.; СПб.: Университетская книга, 1998. – 313 с.

8. Тургенев И. С. Отцы и дети. – М.: Детгиз, 1977. – 300 с.

9. Уколова В. И. «Последний римлянин» Бэций. – М.: Наука, 1987. – 161 с.



ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ МУЗЫКАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ





И. В. Шинтяпина

УДК 78.087.68-051(07.07)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-ХОРМЕЙСТЕРОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Изучение проблемы развития творческих способностей студентов-хормейстеров является важным аспектом в профессиональной подготовке обучающихся. Особенное внимание привлекает вопрос о возможности применения их личностных умений и навыков в специализированной вокально-хоровой области. Творческая направленность будущего специалиста-хормейстера предусматривает наличие нескольких факторов. Во-первых, это система знаний в области хорового искусства, которые в совокупности формируют определенный тезаурус и уровень профессионального и творческого кругозора. Во-вторых, это художественные принципы творчества, которые способствуют повышению профессионального уровня будущих хормейстеров. В-третьих, это непосредственно хормейстерская деятельность, благодаря которой происходит накопление музыкального опыта и формирование творческих умений. Последнее требует введения в репертуар разностилевых и разножанровых произведений и, в частности, лучших образцов духовной, фольклорной, классической и современной хоровой музыки, благодаря чему и повышается уровень творческой активности будущих дирижеров-хормейстеров. В-четвертых, это возможность использования в дирижерско-хоровой подготовке эвристических методов, средств, приемов, применяемых в творческо-исполнительской деятельности. И, наконец, в художественно-творческой деятельности будущих дирижеров можно выделить эмоционально-чув-

ственный уровень, интуитивные процессы, вдохновение, творческую динамичность, творческий риск как совокупность важных компонентов творческой активности в практике исполнительстве.

В научной литературе творчество обучающихся рассматривается в основном с позиций проблем профессионального музыкального образования (В. Живов, Я. Медынь, И. Мусин, К. Ольхов, М. Осенев, В. Самарин). В современных условиях система подготовки руководителей-хормейстеров в высшей школе направлена на формирование и развитие профессионалов, способных осуществлять художественно-творческую деятельность. Но, в свою очередь, это требует от студентов-хормейстеров освоения навыков самообразования, методов работы с представителями различных возрастных групп, профессиональных и любительских коллективов, индивидуального подхода к обучению, развития музыкально-творческих способностей для продуктивной практической хормейстерской деятельности [1].

Необходимость подготовки обучающихся к профессиональной деятельности как творческому процессу обусловлено не только объективными требованиями общественного развития, не только сущностными возможностями человека, но и самой природой музыкально-педагогического труда как творчества. Деятельность профессионала с примерно одинаковыми личностными характеристиками и уровнем профессионального мастерства отличается по стилю, по тем особенным характерным чертам, которые определяют индивидуальность. Поэтому необходимо готовить студентов к будущей исполнительской деятельности как субъектов творчества, т.е. как индивидуальность [6].

В связи с тем, что творческая индивидуальность реализуется исключительно в творческой деятельности, именно она обладает формирующими возможностями. Ведущая деятельность студента – обучение, поэтому, в первую очередь, этому виду деятельности необходимо придать подлинно творческий характер. Если процесс обучения будет органи-



зован с учетом этого требования, то в этой деятельности не только проявится творческая индивидуальность каждого обучаемого, но и произойдет творческое становление на новом более высоком уровне.

Продуктивная музыкально-творческая деятельность является определенным показателем глубины постижения музыкального искусства, свидетельствует о наличии процесса индивидуально-личностного развития студентов. Поэтому формирование навыков и умений продуктивного музыкально-исполнительского сотворчества можно выделить в особую педагогическую и художественную задачу.

Особую актуальность приобретает вопрос о реализации продуктивного, творческого потенциала будущих студентов-хормейстеров как важного компонента в структуре их подготовки в высших учебных заведениях. Это возможно благодаря многогранной хормейстерской деятельности, развитию творческих качеств личности в процессе работы над разноплановыми произведениями, овладению методами музыкального познания и аналитико-синтетическими формами художественной деятельности, а также благодаря творческому поиску в процессе интерпретации того или иного хорового произведения.

Основная задача дирижера – донести художественно-музыкальный образ до слушателей. В сложной художественно-информативной схеме «композитор – дирижер – хор – слушатель» дирижер несет основную творческую нагрузку. Художественный результат интерпретации хорового произведения зависит от того, как дирижер осмысливает его структурные элементы: архитеконику, темп, артикуляцию, агогику, штрихи, динамику, тембр, способы дирижирования, подходы к частичной и главной кульминации, в какой мере он владеет законами развития музыкальной драматургии, основанной на приемах сопоставления, сравнения, контрастности, ассоциативности и понимания основного драматургического конфликта.

Вышесказанное требует создания такой системы воспитания дирижера, в которой интегрированы общекультурологические и музыкально-художественные компоненты. Анализ

научной литературы свидетельствует о том, что в теоретическом и особенно практическом аспектах наиболее тщательно в разное время рассматривались вопросы технологии хормейстерско-дирижерской деятельности (П. Чесноков, А. Свешников, К. Птица, А. Юрлов, Б. Тевлин и др.). В то же время обзор исследований по данной проблематике показал, что аспект творческой реализации студенческого потенциала в процессе профессиональной подготовки еще не нашел комплексного научно-теоретического обоснования. Таким образом, актуальность дальнейшего изучения этой проблемы и направления усилий высшей школы на повышение качества профессиональной подготовки будущих хормейстеров и, в частности, актуализация творческого аспекта в данном процессе очевидна.

В теоретических и практических исследованиях относительно особенностей работы по уточнению структурных компонентов личности будущего руководителя хорового коллектива определяются так называемые «наборы качеств», необходимые специалисту-хормейстеру [3]. Но их строгой научной классификации не существует. Под моделью личности будущего специалиста дирижера-хормейстера следует понимать эталон, идеал специалиста, который должен быть реализован в ходе вузовской подготовки с тем, чтобы деятельность выпускника отвечала современным требованиям социокультурной практики, профессиональной компетентности.

Существующие модели специалиста, на которые можно ориентироваться в профессии дирижера-хормейстера, включают следующие параметры: требования к специалисту; необходимые знания и умения; специфические социальные, психологические, педагогические свойства и профессиональные качества. Каждый из этих параметров в модели может быть представлен в определенном ракурсе.

Деятельность хормейстера характеризуется полифункциональной структурой, широким диапазоном видового проявления, реализуется в объемной социокультурной среде и соответствует показателю – макросоцикультурному уровню. В этой связи направлен-



ность личности дирижера-хормейстера необходимо рассматривать как некую систему взглядов, убеждений, отношения не только к хоровому искусству, но и к духовным ценностям в целом. Они являются стержнем художественно-творческой ориентации в ценностях хоровой музыкальной культуры, в интерпретации произведений, в просветительской, учебной, воспитательной работе (как в творческом коллективе, так и на макро-социокультурном уровне).

Основой формирования всех творческих качеств будущего специалиста-хормейстера, источником его жизнетворчества можно считать направленность личности будущего хормейстера, а именно – систему его взглядов, убеждений, отношения к хоровой музыке, и в том числе к общечеловеческим ценностям в целом [4].

К наиболее характерным качествам социокультурной направленности личности будущего дирижера-хормейстера можно отнести:

– ориентацию на социокультурные и гуманистические ценности музыки вокально-хорового искусства и собственности творческой деятельности (критерий – субъективная эстетическая оценка, адекватная существующей общественно значимой ценности, нормы-эталона новой информации);

– стремление к достижению новых творческих результатов в музыкальной деятельности, полезных для социокультурной среды (критерий – новизна видов и форм творческой деятельности);

– склонность к творческой активности в соответствии с эстетическими нормами, морали, гуманизма, духовности (критерий – целеустремленность в самостоятельных творческих поисках);

– понимание этапов исторического развития и специфических закономерностей функционирования хорового искусства в социуме, знание специфики искусства хорового пения;

– владение психолого-педагогическими механизмами управления творческим коллективом, владение техникой хорового дирижирования, знание структуры требований к деятельности хормейстера.

Существенным является то, что процесс приобретения совокупности знаний, понимание характера деятельности дирижера-хормейстера на макро- и микро-социокультурном уровнях происходит благодаря осознанию основных эстетических понятий и природы их единства. Эстетическая направленность художественно-творческой подготовки хормейстеров, безусловно, способствует превращению продуктивной деятельности студентов во внутреннюю их потребность с максимальной полной реализацией их познавательной и эвристической активности, личностных возможностей, способностей и творческих качеств.

В структуру деятельности хормейстера входят следующие компоненты: ценностно-ориентационный, мотивационно-познавательный, информационно-ориентационный, исследовательский, коммуникативный, эмоционально-волевой. Музыкально-творческие способности как интегральные качества дирижера-хормейстера имеют важное значение в его практической деятельности, поскольку они, вызывая полноценное переживание музыкальных образов, влияют на процесс художественного творчества и развитие личности в целом.

Музыкальность как интегральное целое укрепляет волевой тонус творца, помогает ему овладеть очень важной для творческого развития формой активного эмоционально-художественного познания искусства хоровой музыки. В современных исследованиях музыкальный слух дирижера-хормейстера рассматривается не только как способность, но и как интегральное специфическое творческое качество дирижера-музыканта [5]. К его разновидностям отнесены звуковысотный слух (представление реального интонационного звучания музыки); темпо-метроритмический слух (представление реального проявления особенностей темпо-метроритмической пульсации музыки); тембральный слух (осмысление тембральных возможностей звучащих хоровых партий); зонный слух (тонкость восприятия интонационных градаций); внутренний слух (чувство музыки или ее отдельных элементов в зоне внутренних представлений).



Обобщенными критериями музыкального слуха дирижера выступают: восприятие, определение, понимание, воображение, представление различных видов музыкально-слуховой информации. Кроме того, к разновидности дирижерского слуха относятся: ладовый слух, чувство ладовых соотношений организации музыки, слуховая фиксация фактурно-гармонического напряжения. Обобщенным критерием выступает осознание ладовой завершенности музыкального текста. Творческий потенциал дирижера-хормейстера определяется сформированностью его чувства темпоритма, осознания специфики музыкальной формы и фактуры изложения в процессе художественной интерпретации музыкального произведения. Искусство музыки – это звуковой процесс, который осуществляется во времени и пространстве. «Звук, время, пространство – главные носители содержания музыкального искусства, его первооснова» [2].

Определение дирижером четкого взаимодействия и взаимозависимости темпа, метроритма, динамической структуры становится решающим фактором успешности художественной интерпретации произведения. Ощущение дирижером всех нюансов комплекса средств музыкальной выразительности, адекватного художественному замыслу, образу, программе исполнительской интерпретации, несет творческую личностно-качественную природу и проявляется в художественно-творческой реализации профессиональных возможностей дирижера-хормейстера.

К интегральным темпо-метроритмическим качествам дирижера-хормейстера относятся: чувство устойчивого темпа; чувство темпо-метроритмических связей слова и музыки; чувство метрической и ритмической пульсации; чувство взаимозависимости темпо-метроритма с динамической пульсацией, стилем, жанром; чувство полиметрии и полиритмии. Обобщенным критерием выступают: осознание, понимание, эмоциональное оценивание темпо-метроритмических отношений между различными компонентами хоровой ткани.

Анализ литературы показал, что специфической художественно-творческой деятель-

ности дирижера-хормейстера присуще интенсивное освоение музыкального материала, его воспроизведение внутренним слухом, голосом, на инструменте, который определяется как такое профессиональное качество, как уровень сформированности музыкально-слуховых представлений. В деятельности хормейстера анализ музыкальных произведений позволяет осмыслить их структурные компоненты, увидеть соотношение между ними, дифференцированно подойти к репетиционной работе с коллективом.

Через синтез этих структурных компонентов приобретает целостное, контекстуальное значение, раскрываются новые связи между ними, появляется видение «тонкостей», нюансов, благодаря чему конструируется новая интерпретационная концепция. В таком ракурсе формируется направленность, избирательность, «инсайтность» музыкального мышления дирижера-хормейстера. Наиболее характерными признаками творческого музыкального мышления являются:

– восприимчивость, чувствительность, «открытость» к новым музыкальным знаниям, к новой музыкальной информации;

– способность к творческому анализу: выделение существенных необычных нестандартных характерных особенностей хоровой музыки и различных аспектов ее использования в социокультурной сфере;

– готовность к творческому синтезу: создание оригинальных художественно-творческих интерпретаций разножанровых произведений хоровой музыки.

Обобщенными критериями в такой работе выступают: альтернативность, проблемность, интегральность, нестандартность, активность, самостоятельность мышления, а также проявления «инсайта».

Таким образом, деятельность хормейстера – это полиаспектное явление, которое содержит различные компоненты творчества, обеспечивающие механизм его развития как личности, художника, воспитателя, руководителя. К таким компонентами были определены: ценностно-ориентационный, мотивационно-познавательный, информационно-ори-



ентационный, исследовательский, коммуникативный, эмоционально-волевой и художественно-творческий.

Создавая художественно-завершенную концепцию интерпретации произведения, хормейстер впитывает в себя весь социальный опыт культуры конкретного направления и стиля, специфику исполнительских характеристик, что закрепляется в процессе индивидуальной работы с произведениями хорового искусства и хоровым коллективом, а также остается в практике профессиональной деятельности как личностный приобретенный опыт художественного творчества. Эти моменты должны стать основополагающими в профессиональной подготовке будущего хормейстера.

АННОТАЦИЯ

В статье дается анализ проблемы развития творческих способностей студентов в области вокально-хорового искусства, являющейся частным аспектом в педагогической проблематике развития творческих качеств и свойств личности. Современный этап реализации новой парадигмы образования в России предусматривает разработку новых концептуальных подходов, ориентированных на обеспечение развития творческого потенциала будущих специалистов, в том числе в области музыкального искусства.

Ключевые слова: творческие способности, художественно-творческая деятельность, хоровое искусство, профессиональная подготовка.

SUMMARY

The article analyzes the problem of development of creative qualities of students in the field of vocal and choral art, which is a private aspect in the pedagogical problems of development of a creative qualities of the individual. The current stage of implementation of the new paradigm of education in Russia provides for the development of new conceptual approaches aimed at ensuring the development of the creative potential of future professionals, including in the field of musical art.

Key word: creative ability, artistic and creative activity, the choral art, vocational training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов А. С. Дирижер-хормейстер (творческо-методические записки). – Л.: Музыка, 1976. – 160 с.
2. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве. – Л.: Музыка, 1980. – 216 с.
3. Безбородова Л. А. Дирижирование. – М.: Флинта, 2000. – 220 с.
4. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: уч. пособие. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
5. Иванов-Радкевич О. П. О воспитании дирижера. – М.: Музыка, 1973. – 78 с.
6. Щепотин А. Ф. Современные технологии обучения в профессиональном образовании. – М.: НПЦ «Профессионал-Ф», 2002. – 54 с.



Р. Ф. Хайбуллина

УДК 372.87

РАЗВИТИЕ ЧУВСТВА ОПОРЫ НА КЛАВИАТУРУ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ИГРЕ НА ФОРТЕПИАНО: ОПЫТ ТЕЛЕСНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОСМЫСЛЕНИЯ

Игра на фортепиано связана с целым рядом движений, свободное выполнение которых обеспечивается распределением веса тела пианиста на три точки опоры: на стул, через ступни ног – на пол, через кончики пальцев – на клавиши. И если вопросы относительно первых двух решаются достаточно лег-



ко, то развитие чувства опоры на клавиатуру с уверенностью можно отнести к одной из фундаментальных проблем в фортепианном обучении. Не случайно к ней обращались многие выдающиеся отечественные музыканты и педагоги-пианисты, такие как Г. М. Коган, Е. Я. Либерман, Я. И. Мильштейн, Г. Г. Нейгауз, С. И. Савшинский, С. Е. Фейнберг, Г. М. Цыпин, А. А. Шмидт-Шкловская и др. Высказанные ими идеи и практические рекомендации вот уже много лет служат ценным руководством для педагогов фортепиано и учащихся. Однако сложности, встающие перед осваивающими азы пианизма на пути к этому основному игровому ощущению, диктуют необходимость дальнейшей разработки обозначенной проблемы.

Цель данной статьи – рассмотреть возможности применения телесного подхода для решения задач, связанных с развитием чувства опоры в фортепианной игре.

Игра на фортепиано представляет собой вид исполнительской деятельности, интегрированным выражением которой является художественно-звуковой результат. При этом является бесспорным, что задача музыканта-исполнителя состоит не только в воплощении нотного текста в живое звучание, а в раскрытии его эмоционально-образного содержания.

С другой стороны, фортепианное исполнительство – один из тех видов деятельности (наравне, к примеру, с хореографией, спортом), где для достижения желаемого результата требуется технически совершенное выполнение двигательных действий. Однако, если в спорте эффективный способ работы тела рассматривается как самоцель, то для пианиста отлаженная система движений выступает необходимым условием создания музыкальных образов. Для этого он использует свой исполнительский аппарат, представляемый в общем определении как «система соответствующих двигательных органов человека, оснащенная исполнительскими навыками и являющаяся функциональным органом музыкального сознания» [3]. Развивая эту мысль, можно сказать, что степень освоения музыкантом исполнительских навыков и функциональные возможности его ис-

полнительского аппарата взаимосвязаны и взаимозависимы. Если взглянуть на фортепианную игру с этой точки зрения, то несложно заметить, что в ней участвуют не только руки, но и плечевой пояс, а также в некоторой степени и корпус играющего. В рамках рассматриваемой проблемы такое понимание исполнительского аппарата пианиста мы считаем ключевым. Слаженность работы всех его частей проявляется как контакт кончиков пальцев с клавиатурой при одновременном управлении со стороны исполнителя весом свободных от напряжений рук. Возникающее при этом мышечное чувство определяется пианистами как опора.

За долгие годы развития отечественного пианизма в теории и практике фортепианного обучения выработалась определенная методическая система формирования этого навыка. Среди ее основных постулатов – правильная посадка за инструментом, обуславливающая устойчивое положение корпуса и опору ног; организация свободных от излишних мышечных напряжений движений рук; определенное положение свода кисти, обеспечиваемое собранностью пальцев и выпуклостью суставов запястья; прикосновение пальцев к клавишам через пальцевую подушечку; звукоизвлечение способом «погружения» пальца в клавишу; обязательный слуховой контроль и др. Соблюдение этих требований должно позволить выработать у ученика необходимое чувство опоры и организовать правильную работу его исполнительского аппарата. Однако не секрет, что очень многим нашим учащимся так и не удается полностью овладеть этим навыком, что становится причиной многих исполнительских проблем как технического, так и художественного порядка. Это заставляет задуматься о том, почему же утвердившаяся в данной области фортепианного обучения система тем не менее проявляет себя не всегда эффективно.

Начнем с того, что, будучи направлена, прежде всего, на освоение практической стороны игры на инструменте, она реализуется преимущественно в иллюстративно-объяснительном способе представления учебной ин-



формации. Однако налаживание пианистического аппарата «со стороны», «извне», т. е. путем рассказа о его состоянии (описательный способ преподнесения материала) и показа правильного положения корпуса и рук (визуальный способ) не может, на наш взгляд, дать желаемого результата. Точно так же не всегда эффективны бывают предлагаемые ученикам различные упражнения «на расслабление» тех или иных частей исполнительского аппарата. Причина, по нашему мнению, здесь кроется в следующем. Как известно из психологии, собственные двигательные-мышечные состояния с трудом осознаются человеком и потому сложно управляемы [4]. Таким образом, когда мы говорим «освободить руки», «играть весом руки», «переносить вес руки с пальца на палец» и т. д., ученик не всегда ясно может представить себе соответствующие двигательные-мышечные ощущения. Если он обладает определенной двигательной интуицией, то в конце концов ему все же удастся как-то приспособиться, «приладиться» к инструменту. Однако это далеко не всегда означает полное решение проблемы. Поэтому остается актуальным дальнейший поиск эффективных методов работы в данном направлении.

Учитывая, что акт фортепианного исполнительства представляет собой единство духовной и практической сторон, важную роль в этом поиске может сыграть телесный (или телесно ориентированный) подход. Данный подход стал развиваться в рамках когнитивной науки с конца 1980-х – начала 1990-х годов. В настоящее время телесный подход как методология изучения процесса познания разрабатывается преимущественно в рамках философии. Однако результаты этих изысканий представляют особый интерес для педагогических исследований и практики.

Основополагающая идея телесного подхода заключается в том, что мозг, тело и сознание человека следует рассматривать как единую систему. Утверждается следующее: а) тело и разум взаимодействуют «на лету», в самом когнитивном потоке, и предстают как некая единая сущность – отелесненный разум или разумное, познающее тело; б) челове-

ский организм (тело–разум) и окружающий мир находятся в системном взаимодействии и «динамический процесс восприятия и мышления совершается через тело, поскольку тело как-то размещено, локализовано, контекстуализировано в мире, встроено в него»; в) мозг рассматривается как часть целостной системы организма. Познание совершается не просто мозгом, но и всем телом. Отсюда следует, что «если речь идет о восприятии, то оно есть не просто процесс, происходящий в мозге, а некий вид умелой активности тела, встраивающегося и вдействующего в осваиваемую им среду. Восприятие – это не то, что случается с нами или в нас, а то, что мы делаем» [1].

На основе концептуальных идей данного подхода нами были сформулированы некоторые общие положения, лежащие в основу нашего рассмотрения проблемы организации исполнительского аппарата пианиста с точки зрения телесного подхода: а) тело неотделимо от разума и участвует в когнитивном процессе наравне с ним. Тело пианиста (исполнительский аппарат) – одновременно инструмент познания (то, с помощью чего познается) и предмет познания (то, что познается); б) тело пианиста находится, прежде всего, во взаимодействии с инструментом. Любые упражнения малоэффективны, если они не связаны с теми действиями, которые выполняются непосредственно при игре на фортепиано; в) внешние двигательные проявления и внутренние кинестетические ощущения суть две стороны одного процесса, то или иное положение частей тела относительно друг друга влияет на состояние исполнительского аппарата в целом и, следовательно, о его состоянии можно судить по внешним признакам. 4) Развитие мышечного чувства у пианиста следует рассматривать как когнитивный процесс, направленный как вовне (восприятие внешней среды, к примеру, инструмента), так и «внутри» (осознание ощущений). Так как мышечное чувство может возникнуть только в процессе движения, то игра на фортепиано с точки зрения правильной (управляемой) работы исполнительского аппарата –



это процесс непрерывно выполняемых движений, причем не только внешних, но и внутренних. Таким образом, если говорить об опоре в фортепианной игре, то ощутить ее можно только при непосредственном контакте с клавиатурой в динамическом процессе исполнения.

Педагогу следует обратить внимание ученика на следующие моменты:

– во-первых, на ощущение им определенной тяжести, веса своих свободно лежащих на коленях рук;

– во-вторых, на то, что руки являются гибкими, ими легко управлять;

– в-третьих, что кончики пальцев прочно удерживаются на опоре (коленях или клавиатуре), проявляя цепкость и нисколько не мешая движениям рук;

– в-четвертых, что руки при этом ощущаются свободно закрепленными кончиками пальцев на клавиатуре и в плечевом суставе, гибкими и упругими между этими двумя точками.

Но мы не играем на фортепиано все время одинаковым звуком, значит, вес руки не может быть «постоянной величиной», а каким-то образом должен быть связан с характером нужного звучания. Поэтому управление весом руки выступает одним из слагаемых опоры. Почувствовать и понять возникающие при этом мышечно-двигательные ощущения ученику может помочь следующее упражнение. Положив одну руку на клавиатуру (или на стол), другой рукой поглаживать ее, то усиливая, то уменьшая давление. Отметим, что при этом выполняющая поглаживающие движения рука не будет испытывать никакой скованности или признаков утомления. Точно так же можно поглаживать клавиатуру, изменяя степень нажатия, то есть вес руки.

Приобретенное с помощью данных упражнений понимание того, как следует управлять весом руки вне игры, позволяет перейти к следующим, выполняемым уже непосредственно на клавиатуре. Эти упражнения направлены на формирование мышечного чувства так же с помощью привлечения имеющихся у ученика простейших кинестетических (мы-

шечно-двигательных) ассоциаций. К примеру, можно «стирать» пальцем воображаемые пятнышки с клавиш (движение пальца при этом должно быть направлено в одну сторону – к краю клавиши) или, наоборот, как бы «смаживать с них соринки» совсем легкими движениями. Правильное выполнение этих упражнений позволяет очень хорошо почувствовать контакт кончиков пальцев с клавиатурой. Это – следующее слагаемое хорошей опоры, так как именно контакт с клавиатурой обеспечивает естественную «проводимость» энергии (веса) руки через пальцевую подушечку в клавишу. Заметим, что при выполнении этого упражнения пальцы почти сами собой принимают идеальную с точки зрения пианизма закругленную, без «провалов» в межфаланговых суставах, форму.

Небезынтересно отметить, что в процессе выполнения предлагаемых нами упражнений у учеников часто возникают и другие ассоциации, связанные с их собственным кинестетическим опытом. Это является важным признаком осмысления и понимания на уровне телесных ощущений развиваемого навыка.

Вышеизложенное позволяет утверждать следующее. Концептуальные положения телесного подхода близки природе фортепианного исполнительства, интегрирующего сознательное и интуитивное, духовное и практическое. Применение данного подхода открывает наиболее прямой путь к развитию у ученика чувства опоры при игре на фортепиано, основанный на актуализации его собственных двигательных ощущений. Овладение навыками осуществляется как когнитивный процесс, в котором осознаются ощущения, возникающие при выполнении игровых действий. В результате у ученика возникает чувственное знание, которое нельзя получить от педагога, а можно только открыть его для себя самому. Таким образом, данный подход можно считать перспективным не только для решения обозначенной нами проблемы, но и в целом для развития моторно-двигательных навыков у обучающихся фортепианной игре.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена раскрытию возможностей телесного подхода в развитии чувства опоры на клавиатуру в фортепианной игре.



На основе концептуальных идей данного подхода сформулированы общие положения, обосновывающие телесно ориентированную организацию исполнительского аппарата пианиста. Чувство опоры рассмотрено как отражение индивидуального опыта телесных ощущений. Описан метод двигательных ассоциаций, применяемый для развития даного игрового ощущения. Приведены примеры упражнений, используемых в рамках этого метода.

Ключевые слова: фортепианная игра, исполнительский аппарат, опора, телесный подход.

SUMMARY

The article is devoted to studying possibilities of physical approach in the development of the sense of lean on the keyboard in the piano playing. Based on the conceptual ideas of this approach, general provisions, justifying body-oriented organization of the pianist's performing apparatus, were formulated. The sense of lean is considered as the reflection of the individual experience of physical feelings. The method of motional associations used for development of this playing feeling is described. Examples of exercises used in the framework of this method are provided.

Key words: piano playing, performing apparatus, lean on, physical approach.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бескова И. А., Князева Е. Н., Бескова Д. А. Природа и образы телесности [Электронный ресурс]. – М.: Прогресс-Традиция, 2011. – 456 с. – URL: <http://sci-book.com/filosofii-osnovyi/prigo-da-obrazyi-telesnosti.html> (дата обращения: 12.03.2018).

2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 672 с.

3. Володина Ю. В. Первые уроки игры на флейте. Знакомство с инструментом. Постановка исполнительского аппарата [Электронный ресурс]. – URL: <http://vso-mon.ru/5028.html> (дата обращения: 25.03.2018).

4. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2001. – 592 с.

Е. Л. Рудой

УДК 37.014.7:78.071.14

КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-МУЗЫКАНТА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

Синтез культуры и образования в их современном сосуществовании предполагает неременное их соединение в культурно-просветительской деятельности, решающей задачи общекультурного и общечеловеческого развития участников образовательного процесса. Роль культурно-просветительской деятельности учителя в современных условиях глобализации, поликультурности, толерантности, диалога культур в сфере образования народов мира трудно переоценить. Важнейшая задача системы образования в России – подготовка будущих учителей – просвещенных, способных к активной и осмысленной деятельности, обладающих широким кругозором и богатым культурным потенциалом.

Совокупность терминов – «культура», «просвещение», «просветительство», «культурно-просветительская деятельность» – помогает определить искомое понятие – культурно-просветительская деятельность.

Латинское слово «культура» означает возделывание, преобразование и улучшение, производимое человеком в процессе целесобразной деятельности для удовлетворения его материальных и духовных потребностей. Российская педагогическая энциклопедия определяет это понятие как исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [16, с. 486].

Что же понимаем мы под такими понятиями, как просвещение, просветительская дея-



тельность, культурно-просветительская деятельность?

Ученый В. В. Бычков использует понятие «культура» применительно ко всей сфере культуры, вместе с важнейшей её частью – художественно-эстетической [3, с. 272].

Классическое определение понятия просвещения содержит в себе передачу и распространение знаний и культуры. Например, Художественно-педагогический словарь определяет «просвещение» как распространение знаний, образование; систему образовательных и культурно-просветительских учреждений в стране [20, с. 336]. В Философском словаре просветительство – это стремление устранить недостатки существующего общества, изменить его нравы, политику, быт путем распространения идей добра, справедливости и научных знаний [19, с. 370].

И. Кант считал, что просвещение – это выход человека из состояния своего несовершенности, и единственным условием осуществления просвещения является преобразование образа мышления.

Под просвещением в исследованиях отечественных ученых понимается процесс распространения культуры, предполагающий относительно самостоятельный и свободный отбор индивидами сообщаемой информации, а культурно-просветительская работа определяется как один из наиболее сложных и ответственных видов управления [9].

Находя общее во всех трактовках понятия «просвещение» можно заключить, что главным здесь является приобретение знаний и их трансляция, деятельность по приобретению и передаче знаний в сфере культуры и посредством культуры.

Обобщение идей научных школ в культурно-просветительской работе начинается с профессиональной деятельности М. А. Ариарского. Ученый рассматривает культурно-просветительскую деятельность как «целенаправленную и созидательную активность человека, обеспечивающую создание, освоение, сохранение, распространение и развитие духовных и материальных ценностей» [1, с. 457].

Модельный закон от 10 декабря 2000 г. под просветительской деятельностью опре-

деляет разновидность неформального образования, совокупность информационно-образовательных мероприятий по пропаганде и целенаправленному распространению научных знаний и иных социально значимых сведений, формирующих общую культуру человека, основы его мировоззрения и комплекс интеллектуальных способностей к компетентному действию. Основной целью просветительской деятельности является повышение уровня общей культуры и социальной активности населения [13].

Сущность культурно-просветительской деятельности является одной из главных характеристик профессиональной подготовки педагога-музыканта. Современный педагог-музыкант должен обладать не только определенным уровнем знаний, умений и навыков, но и значительным объемом интегративных компетенций, необходимых будущему педагогу, что позволяет решать не конкретную задачу, а целый комплекс педагогических проблем.

Объектом профессиональной деятельности бакалавров Педагогического образования 44.03.01, согласно последнему образовательному стандарту, является просвещение, и будущий учитель готовится к двум основным видам профессиональной деятельности: педагогической и культурно-просветительской.

Предметом теории культурно-просветительской работы исследователь Ю. Д. Красильников определил изучение закономерностей воспитательного воздействия организаций и учреждений, осуществляющих культурно-просветительские функции [9].

Исследователь В. С. Сизов определяет просветительство как духовное просвещение, направляющее человека по стезе духовного христианского совершенствования [17].

Организуя различные формы просветительской деятельности, современный учитель способствует обогащению духовных потребностей детей, побуждает к овладению знаниями в области литературы и искусства, приобщает к художественному творчеству.

Один из основоположников идеи русского просвещения в XVIII в. И. И. Бецкой считал, что наиболее эффективное воспитание бу-



дет проходить в учреждениях, изолированных от развращенного общества, где можно было бы создать «новых людей», которые могли бы «свободно и прилежно заниматься» на благо развития просвещения [2].

Просветительская деятельность в истории музыкальной культуры и образования направлена на музыкально-эстетическое воспитание как любителей музыки, так и будущих педагогов-музыкантов.

Исследователь В. В. Гетьман считает, что развитие идеи просветительства в России, прежде всего, обусловлено динамикой развития общего и профессионального музыкального образования, что способствовало его переходу на качественно новый уровень, сделал его уникальным и конкурентоспособным в европейском масштабе [4].

Исследователь Л. Л. Мельникова, обращаясь к отечественной истории культурного просветительства, выделяет тот факт, что перед деятелями музыкально-просветительского движения в России возникли две важные взаимосвязанные задачи – художественное воспитание слушателей, приобщение их к серьёзному искусству большого круга любителей музыки и подготовка хорошо обученных специалистов – исполнителей и педагогов [11].

Ведущую роль в создании просветительских центров русской музыкальной культуры играли братья Антон и Николай Рубинштейны. С именем А. Г. Рубинштейна связана деятельность «Русского музыкального общества» – концертной организации, ставящей перед собой задачу сделать серьёзную музыку доступной большим массам публики [11].

Большой вклад в культурно-просветительскую деятельность начала XX века внесли выдающиеся педагоги-просветители Станислав Теофилович и Валентина Николаевна Шацкие. С. Т. Шацкий создал в 1906 году в Москве культурно-просветительское общество «Сетлемент», призванное нести культуру и искусство бедным слоям населения. В. Н. Шацкая организовывала просветительские лекции-концерты и беседы о музыке. Важно отметить, что В. Н. Шацкая считала наиболее эффективным способом в просветительской деятель-

ности учителя органичное сочетание в самом педагоге ролей лектора и исполнителя [21].

Важную роль в становлении социокультурного образования в дореволюционной России сыграл Московский городской народный университет им. А. Л. Шанявского. В 1913 году в его составе были организованы курсы по библиотечному делу, а в последующие годы – курсы по общественной заботе о детях, в 1914 году – краткосрочные курсы по внешкольному образованию и воспитанию [6].

Подготовка кадров для культурно-просветительских учреждений была неотъемлемой частью формирования теоретико-методологического базиса науки. В докладе «О научной постановке дела внешкольного образования» на Первом всероссийском съезде по внешкольному образованию в 1919 году было высказано мнение, что новая методология может быть проведена в жизнь лишь путем обучения кадровых работников [22].

Как личность, обладающая поистине ренессансным величием, вошел в историю Леонард Бернштейн – композитор, дирижер, пианист, просветитель, отдавший всю свою жизнь служению музыке. Его просветительская деятельность несла собой глубочайшее убеждение в том, что музыка – это величайшее благо, дарованное человеку, но для того, чтобы это благо стало его личностным достоянием, необходимо упорно и систематично осуществлять процесс художественно-эстетического воспитания [10].

Обосновывая необходимость музыкального просвещения, наш соотечественник, педагог-просветитель XX века Д. Б. Кабалевский настаивал на том, что просвещение рождает особое знание, воздействующее на весь духовный мир молодежи и, прежде всего, на их нравственность. В его книге «Как рассказывать детям о музыке» широко освещены тематика и типы бесед, методические приемы, затрагивающие специфику их проведения и направленные на активизацию аудитории (вопрос, контраст, неожиданность), раскрывается логика их построения, рассмотрен перечень самых распространенных ошибок ведения бесед. Д. Б. Кабалевский неразрывно



связывал музыкальное просвещение с музыкальным воспитанием [7].

Огромная роль культурно-просветительской деятельности была признана музыкантами многих стран мира, стремящимися создать художественно-образовательную среду, в которой бы умели не только развлекаться, но и постигать через музыку духовные ценности, хранимые в художественном пространстве культуры. Каждый педагог-музыкант ищет свой путь, чтобы музыкальное просвещение было эффективным и результативным.

В публикациях ученых культурно-просветительская деятельность педагога заключается, прежде всего, в приобщении учащихся к культуре, в ознакомлении их с достижениями в различных сферах культуры общества, в развитии их культурных интересов и потребностей, при этом учитель должен хорошо понимать специфику механизмов приобщения личности к культуре.

Исследователь О. П. Мельник делает вывод о том, что беседы о музыке выступают исключительно перспективным видом общения школьников с музыкальным искусством и являются одной из наиболее актуальных форм музыкально-просветительской деятельности учителя музыки [12]. М. Г. Горбенко отмечает, что культура реализует свою функцию развития личности только тогда, когда побуждает личность к деятельности, при этом разнообразие и продуктивность деятельности является условием усвоения общей и профессиональной культуры [5].

В исследованиях ученых сделан акцент на том, что приобщения к просветительской деятельности является и музыкально-личностном развитии студентов педагогического вуза, что обеспечивается созданием организационно-педагогических условий и ориентирует будущего педагога на освоение мира музыки в процессе его деятельностной и познавательной активности.

Исследователь Е. М. Плеханова отмечает, что наиболее значимой в вузовском образовании становится деятельностная направленность, и особое место отводится культурно-просветительской деятельности в период студенческой жизни [14].

В настоящее время становится все более очевидным, что музыка просвещает личность и приобщает к высшим духовным ценностям. С. П. Полозов акцентирует внимание на том, что среди дополнительных источников получения сведений о музыке в значительной степени является музыкальное просвещение и образование. При этом слово учителя музыки не только несет музыкальное знание, но и формирует эстетические и ценностные установки [15].

Таким образом, перед нами очевидный тренд трансформации традиционных представлений о профессии «учитель музыки» и основных требованиях к его профессиональной деятельности. Ученые выделяют среди основных компонентов профессиональной деятельности педагога-музыканта черты нового музыкально-педагогического типа мышления – общехудожественную направленность, педагогическое творчество, культурную самореализацию. По мнению современных исследователей, отношение к специфике подготовки студентов в педагогических вузах заключается в том, что позиция учителя-музыканта в учебно-воспитательном процессе принципиально трансформируется. Учитель должен превратиться из усердного исполнителя государственной программы в специалиста-творца, в личность, обладающую новым педагогическим мышлением, необходимым для проявления творческой свободы, гибкости и самостоятельности. Данная тенденция свидетельствует о наметившемся соответствии системы музыкально-педагогического образования целям стратегического развития общества. В становлении культурного, образованного и компетентного человека важно создавать условия для осуществления культурно-просветительской деятельности.

Ретроспективный анализ феномена культурно-просветительской деятельности учителя позволяет сделать следующий вывод: на протяжении всей истории отечественного образования учитель по своему призванию всегда был просветителем, активным участником культурно-просветительской деятельности. Рассмотрев теоретические аспекты куль-



турно-просветительской деятельности будущего педагога, становится очевидным, что профессиональная подготовка педагога-музыканта зависит от реализации самостоятельной творческой работы студентов в процессе обучения, а также характера и полноты его включения в соответствующие формы культурно-просветительской деятельности.

АННОТАЦИЯ

В статье представлен ретроспективный анализ теоретических и методологических положений и выводов, определяющих специфику профессиональной подготовки педагога-музыканта в конце XX – начале XXI вв., выявлена тенденция к трансформации традиционных представлений о профессии «учитель музыки» и основных требованиях к его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: культурно-просветительская деятельность, педагог-музыкант, профессиональная подготовка, просветительство, педагог-просветитель, педагогическая деятельность.

SUMMARY

The article presents a retrospective analysis of the theoretical and methodological positions and conclusions that determine the specificity of the professional training of a music teacher at the end of the 20th and beginning of the 21st century; it demonstrates the trend for transformation of traditional representations about the role of “the music teacher” and the basic requirements to his/her professional activity.

Key words: cultural-enlightener activities, pedagogue-musicians, professional education, enlightenment, pedagogue-enlightener, pedagogical activities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ариарский М. А. Прикладная культурология как область научного знания и социальной практики. – СПб.: СПб ГУКИ: Ассоц. музеев России, 1999. – 530 с.

2. Бежкой И. И. Устав шляхетского кадетского корпуса для воспитания и обучения благородного российского юношества [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.reenactor.ru/ARH/Drill/Chlax.pdf>

3. Бычков В. В. Эстетика. – М.: Гардарики, 2006. – 556 с.

4. Гетьман В. В. Становление личности педагога-музыканта: история, теория, практика. – Орел, 2011. – 336 с.

5. Горбенко М. Г. Педагогические принципы формирования исследовательских умений и навыков на занятиях искусством в старших классах: из опыта российского и международного образования: дис. ... канд. пед. наук. – М.: МГУКИ, 2006. – 199 с.

6. Дуликов В. З. Опыт, достойный изучения: о курсовой системе подготовки социокультурных кадров при Университете им. А. Л. Шаняевского // Социально-культурная деятельность: опыт исторического исследования / Под ред. Е. М. Ключко, Н. Н. Ярошенко. – М.: МГУКИ, 2013. – Вып. 3. – 220 с.

7. Кабалецкий Д. Б. Музыка и музыкальное воспитание: Статьи и выступления разных лет. – М.: Знания, 1984. – 64 с.

8. Кант И. Собрание сочинений: в 8 т. – М.: Чоро, 1994. – Т. 8 – 718 с.

9. Красильников Ю. Д. Основы теории культурно-просветительской работы. – М.: МГИК, 1982. – 80 с.

10. Лебрехт Н. Маэстро Миф. Великие дирижеры в схватке за власть. – М.: «Классика – XXI», 2007. – 448 с.

11. Мельникова Л. Л. Музыкально-просветительская деятельность в современной России // Музыкальное образование: проблемы, поиски, находки. – Вып. 4. – Чебоксары: ЧГПУ, 2003. – 172 с.

12. Мельник О. П. Особенности музыкально-просветительской работы учителя музыки // Педагогика искусства: вопросы истории, теории и методики: межвузовский сб. науч. трудов. – Саратов, Издательский центр: Наука, 2010. – Вып. 5. – С. 207–212.

13. Модельный закон «Об образовании взрослых». – СПб.: РАО ИОВ, 2001. – 47 с.

14. Плеханова Е. М. Музыкально-личностное развитие студентов педагогического вуза в процессе приобщения к музыкально-просветительской деятельности: дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2007. – 250 с.



15. Полозов С. П. Просвещение, информация и музыкальное развитие личности // Музыкально-просветительская работа в прошлом и современности (к 90-летию учреждения Г. Л. Болычевцевым Народной консерватории в Курском крае). – Курск, 2010. – 110 с.

16. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / под ред. В. В. Давыдов. – М.: Научное издательство «Большая российская энциклопедия», 1999 – Т. 2. – 672 с.

17. Сизов В. С. Учителство и просветительство // Философия хозяйства. – 2010. – №4 – С. 239–245.

18. Стасов В. В. Двадцатипятилетие Бесплатной музыкальной школы // Избранные сочинения. Живопись, скульптура. Музыка // Собр. соч. в 3 т. – М.: Искусство, 1952. – Т. 3. – 886 с.

19. Философский словарь / под ред. Т. И. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – 559 с.

20. Художественно-педагогический словарь / Сост. Н. К. Шабанов, О. П. Шабанова, М. С. Тарасова, Т. Д. Пронина. – М.: Академический проект: Трикста, 2005. – 480 с.

21. Шацкая В. Н. Музыка в школе. Художественное воспитание средствами музыкального искусства. – М., 1950. – 176 с.

22. Ярошенко Н. Н. История и методология теории социально-культурной деятельности. – М.: МГУКИ, 2013. – 456 с.

Т. Ф. Фурсенко

УДК 371.322:78:159.923

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ МУЗЫКИ КАК ФУНДАМЕНТ ЛИЧНОСТНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩЕГОСЯ

В наше время все более актуальной становится личностная направленность образования, определяющая качественно новое отношение к школьнику как к субъекту учебной деятельности и предполагающая создание условий для целостного проявления, развития и раскрытия личности обучающегося. Подобный подход к учебной деятельности становится возможным только при активной позиции обучающегося, которая предполагает проявление творчества со стороны ученика на всех этапах урока музыки.

Рассмотрим творческую деятельность на уроках музыки как фундамент личностного становления обучающегося.

Исследование проблемы творческой деятельности ведется по нескольким направлениям: психологические аспекты освещены в трудах Л. Выготского, А. Леонтьева, Я. Пономарёва, С. Рубинштейна, Б. Теплова; педагогическая сторона нашла отражение в работах Ю. Бабанского, Т. Ильиной; дидактические вопросы разрабатывались И. Лернером, М. Махмутовым, В. Онищуком, М. Скаткиным, А. Хуторским; вопросы творчества в обучении музыке рассматривались Б. Асафьевым, Б. Брылиным, В. Шацкой.

Творческая деятельность, как и любая другая, является органическим сплавом умственной, эмоционально-чувственной и физической активности; роль каждого из этих компонентов зависит от характера деятельности. Человеку, который творчески себя реализует, свойственно особое целостное отно-





шение к действительности, оно модифицирует в определенном направлении психические свойства личности и превращает ее жизненный опыт в источник творческих идей в избранной сфере. Творческая деятельность формируется в процессе обучения, воспитания, общественной практики и общения. Она придает жизнедеятельности содержательность, служит показателем духовного и психического здоровья, повышает самооценку и укрепляет веру в себя.

Согласно методике, разработанной Г. Альтшуллером [1, с. 10–15], схема творческой деятельности включает три стадии: аналитическую (выбор задачи и поиск основных противоречий); оперативную (исследование типичных, уже известных приемов решения); синтетическую (введение функциональных изменений в объекте и методы его использования). Творческая деятельность начинается с того, что осознается противоречие между поставленной задачей и еще не найденными способами и методами ее решения, затем выбираются неизвестные до сих пор решения или более эффективные по сравнению с обычными традиционными.

По мнению ученых-психологов (Л. Выготский [2], А. Леонтьев [3], С. Рубинштейн [4]), творческая деятельность состоит из осознанных и неосознанных (подсознательных) процессов. Осознанные процессы творческой деятельности включают в себя накопление знаний, умений и навыков, освоение логических правил, формулировку проблемы, проверку и логико-теоретическое обоснование новой идеи. В структуре этой деятельности выделяется два вида действий: ориентационные и исполнительские. Исполнительские действия – это использование знаний, умений и навыков в том или ином роде творческой деятельности. Ориентационные действия обуславливаются, с одной стороны, освоением знаний и умений, с другой – их использованием в новых условиях, то есть в процессе творческой деятельности, которая соотносится с творческим мышлением. Творческое мышление выступает компонентом творческой деятельности, выполняющей в ней определенные функции, и требует развивать такие качества мышления, как широту и глубину мысли, ее после-

довательность, способность сосредотачиваться на новых заданиях и активно работать над их решением.

Главную роль в данном процессе играет учитель, который организует и направляет творческую деятельность обучающихся на уроке музыки, вводит новый материал с учетом развития и подготовки конкретного класса, обеспечивает индивидуальное развитие детей. На уроке музыки важно создать творческую атмосферу, чтобы открытие знаний происходило самими обучающимися. Приобретение знаний, а не готовое восприятие становится личным образовательным продуктом каждого ученика (А. Хуторской) благодаря напряжению его собственных сил, исследованию, поиску. Учитель должен сделать все возможное для активного и максимально инициативного музыкального творчества обучающихся.

Все виды деятельности, которые используются на уроке музыки: предметная, символическая (игра, слушание музыки, рисование под музыку, моделирование или импровизация на музыкальных инструментах), помогут учителю развить музыкальные способности и увлечь творчеством ребят.

Творческая деятельность обучающихся реализуется в процессе слушания, оценивания музыкальных образцов, сравнения различных исполнительских интерпретаций, сопоставления музыкальных произведений с другими видами искусства, пения, инструментального музицирования, импровизации, сочинения, музыкально-пластического движения, драматизации, участия в театральных постановках музыкальных сказок, различных инсценировок. Для глубокого проникновения в музыкальные образы звучащих на уроках музыки произведений обучающимся необходимы различные музыкальные знания, для этого школьники знакомятся с понятиями жанра, стиля, формы, а также средствами музыкальной выразительности. Теоретические сведения помогают обучающимся постигнуть относящиеся к различным историческим эпохам особенности духовной, фольклорной, классической музыки. В качестве домашнего зада-



ния можно предложить сочинить небольшую мелодию на тему понравившегося произведения живописи, скульптуры или архитектуры. Погружение школьников в процесс воссоздания того или иного музыкального произведения ставит их в позицию творца. Ученик получает возможность прикоснуться к тайнам творчества композитора – исполнителя – слушателя.

При изучении средств музыкальной выразительности эффективны задания, основанные на материале поэзии. Например, задание определить, какой из двух фрагментов стихотворений «Уничтожает пламень» О. Мандельштама и «Уже кленовые листья» А. Ахматовой больше соответствует штриху «легато», а какой – «стаккато». Выбрав штрихи, обучающийся должен прочитать стихотворные фрагменты в соответствии с этими штрихами, подчеркивая их. Далее подобную работу рекомендуется провести при изучении различных темпов и динамических оттенков. Школьникам необходимо выбрать из ряда темпов (*andante*, *andantino*, *allegro*, *adagio*) наиболее, по их мнению, подходящие к отрывкам стихотворений и затем прочесть их в данном темпе, а после этого расставить в поэтических строках динамические оттенки (*f*, *p*, *mf*, *mp*, *ff*, *pp*, *crescendo* *diminuendo*) и озвучить стихи в соответствии с обозначениями.

Понятие «тембр» закрепляется на основе прослушивания различных интерпретаций и сравнения музыкальных произведений по тембру. Например, прослушать «Полет шмеля» Н. Римского-Корсакова из оперы «Сказка о царе Салтане» в исполнении симфонического оркестра, фортепиано, электрогитары и сравнить тембральную окраску разных интерпретаций.

На развитие творческой активности обучающихся направлены различные музыкально-дидактические игры. Рассмотрим их подробнее. В ходе игры «Импровизируем сопровождение» обучающиеся должны сопровождать пение песен хлопками с разнообразными ритмами, при этом применять для импровизации бубен, треугольник, колокольчики.

Эффективным является методический прием «Разговор инструментов», который позво-

ляет завершить ритмическую импровизацию – ответ. Вначале это диалог фортепиано и какого-нибудь ударного инструмента в исполнении учителя и ученика. Затем отвечать на фортепиано будет учитель, завершая фразу, начатую учеником. После этого беседу продолжают два ученика. На начальном этапе инструменты можно заменить хлопками, а «ответ» будет содержать в себе часть ритмического рисунка «вопроса». Использование изобразительных свободных мелодических импровизаций, таких как «идет дождь», «стрекочет кузнечик», «ударил гром», позволяет развить у учеников представления о регистре, тембре, динамике.

При обучении импровизации большую роль играет понимание музыкальной формы. Если на начальном этапе работы использовались фразы, предложения, составляющие период, то по мере усвоения теоретического материала необходимо переходить к более сложным структурам, например, рондо и вариациям. Это позволит школьнику почувствовать процесс формообразования и понять форму. Основные принципы построения музыкального материала – повторяемость, вариативность, сопоставление контрастного и сходного материала.

Игра «Ритмизируем и инструментуем текст» даст возможность научить обучающихся правильно произносить слова песен, менять темп и ритм произнесения слов, а также «инструментировать» свою речь, то есть воспроизводить слова в самых разнообразных оттенках тембра (светло, прозрачно, гулко, вязко), ставить в словах логический смысловой акцент, то есть выделять наиболее важные по смыслу слова повышением интонации, изменением динамики.

Интересна игра «Мелодизируем диалог». Учитель поет предложение-вопрос, заканчивая мелодию неустойчивой ступенью, ученик поет-импровизирует предложение-ответ, заканчивая мелодию тоной.

Музыкально-дидактическая игра «Добавь подголосок» позволяет сформировать навыки импровизации. Так, например, весь класс тихо поет одноголосную песню, а один из учеников импровизирует – добавляет подголосок.



В игре-драматизации каждый ребенок наиболее ярко может раскрыть свои творческие способности. Принимая участие в игре, школьник будто входит в образ, перевоплощается в него, живет его жизнью. Создать художественный образ он должен самостоятельно при помощи импровизации, мимики, жестов, движений и голоса. Театрализованные игры требуют режиссирования, пропевания реплик; здесь необходимы и выразительные интонации, типичные для определенного образа, которые характеризуют его поступки и поведение, пантомима становится ведущим изобразительным средством.

В реформировании и модернизации образовательного пространства важное место отводится новым информационным средствам. Об эффективности внедрения в учебный процесс новых информационных технологий, открывающих новые резервы и перспективы развития творческой личности ученика, говорится в исследованиях педагогов-музыкантов Ю. Алиева, В. Петрушина, О. Чайковской.

Современные информационно-коммуникационные технологии обеспечивают дальнейшее совершенствование образовательного процесса, доступность и эффективность образования, подготовку молодого поколения к жизнедеятельности в информационном обществе.

Уроки музыки в компьютерных классах позволяют одновременно работать с персональным компьютером и раскрывать творческие способности школьника в процессе освоения совокупности специальных знаний и умений, а также включать их в целенаправленную музыкальную деятельность: отбор знакомой мелодии, гармоничного сопровождения, аккомпанемента в простых фактурных формах, сочинение собственной мелодии, овладение нотацией и основами музыкальной грамоты. Компьютер на уроке музыки стимулирует творческий поиск, развивает воображение, творческое мышление.

Информационно-коммуникативные технологии создают благоприятную мотивацию к обучению, активизируют познавательную деятельность обучающихся, формируют их ин-

формационно-коммуникационную компетенцию, а также расширяют возможности учителя использовать большое количество различного дидактического и наглядного материала (использование компьютерных презентаций, видеофрагментов, музыкальных фонограмм, всевозможных дидактических игр, карточек, тестов по предмету). Наличие в кабинете мультимедийного оборудования и DVD помогает включать видеовопросы при проведении тестирования при завершении изучения больших тем и разделов учебной программы.

Кроме того, разнообразные видеоматериалы (музыкальные мультфильмы, видеофрагменты оперных и балетных спектаклей, концертных выступлений известных исполнителей) создают на уроке атмосферу праздника и восхищения.

Музыкальный опыт обучающихся достаточно невелик, поэтому в каждом конкретном классе в процессе наблюдений за музыкальными явлениями необходимо использовать такие задания, которые были бы наиболее интересны школьникам. Это может быть слушание музыки и подготовка рисунков к музыкальным произведениям. Поскольку не каждый обучающийся имеет талант к рисованию, пусть выполняет задание так, как сможет. Здесь важно, чтобы каждый рисунок передавал характер, раскрывал образ музыкального произведения, имел эмоциональную окраску, выражал отношение «художника» к содержанию музыки. Для комментирования отбираются те рисунки, которые наиболее ярко передают характер произведения и тем самым привлекают внимание учителя и обучающихся.

Значительные учебно-воспитательные и музыкально-методические резервы содержат компьютерные учебные программы по музыке, обеспечивающие динамичное освоение школьниками курса музыки, элементами которого являются восприятие, исполнение и создание музыкальных произведений. Компьютерные учебно-развивающие программы обеспечивают получение детьми на уроке музыки интересной, доступной, яркой музы-



кально-теоретической информации, качественного наглядно-слухового аудиоматериала. Они дают возможность разнообразить спектр музыкально-творческих задач, помогают реализовать индивидуальный, дифференцированный подход к каждому ученику; расширить диапазон коллективных, групповых форм музыкальной работы с включением интерактивных методов обучения школьников.

С обучающимися младшего школьного возраста целесообразно использовать интерактивные обучающе-развивающие программы с игровым сценарием. Например, «Чайковский. «Щелкунчик»», «Мусоргский. «Картинки с выставки»». Их рекомендуется использовать в течение нескольких уроков. На одном уроке ознакомить школьников с содержанием программы, сведениями о композиторе, музыкальными темами из балета и заданиями, которые представлены для выполнения после освоения материала. На следующем уроке можно предложить обучающимся вспомнить наиболее понравившиеся и запомнившиеся музыкальные номера, прослушать их, а после этого раскрасить иллюстрации к прослушанным музыкальным номерам. В ходе выполнения заданий обучающиеся не только всесторонне развиваются, но и овладевают навыками работы с компьютерными развивающими программами.

Проектная деятельность оказывается достаточно эффективным методом обучения и развития творческой активности личности. При помощи программы Power Point можно создать свой проект и презентовать его одноклассникам. Задания с использованием всего спектра возможностей данной программы позволяют учителю и обучающемуся проявить творчество. Урок приобретает конкретную направленность к каждому обучающемуся, что повышает его эффективность. Используемые видеофрагменты и знакомство с исполнителями и композиторами на уроках музыки способствуют возникновению желания поделиться своими впечатлениями от увиденного с одноклассниками. При подготовке презентации ученик проводит серьезную научно-исследовательскую работу, используя

различные информационные источники, что позволяет избежать шаблонов и превратить каждую работу в продукт индивидуального творчества. Ранее бесцветные, порой не подкрепляемые даже иллюстрациями, выступления превращаются в яркие и запоминающиеся показы. В процессе демонстрации презентации ученики приобретают опыт публичных выступлений, который, безусловно, будет полезен в их дальнейшей профессиональной жизни. Немаловажно, что включается элемент соревнования, который позволяет повысить самооценку ученика, так как умение эффективно использовать компьютер является показателем компьютерной грамотности.

Увлекательную форму инновационной работы на уроке музыки представляет собой использование синтезатора, который богат тембровыми, акустическими и ритмическими возможностями. Особенно актуальным является использование синтезатора при изучении тем, посвященных инструментам симфонического оркестра, так как определение тембров музыкальных инструментов часто вызывает затруднения у школьников. Объясняется это тем, что современные дети редко посещают концертные залы, что лишает их возможности слышать реальное звучание музыкальных инструментов, обедняет их музыкальную и духовную культуру, поэтому учитель музыки с арсеналом современных технических средств становится проводником для молодежи в мир музыки.

Использование инновационных технологий на уроках музыки делает обучение ярким, запоминающимся, интересным для учащегося любого возраста, формирует эмоционально положительное отношение к предмету.

Особенности работы учителя в современном образовательном пространстве заключаются в том, что появляется возможность сфокусировать внимание на изменениях, происходящих в личности обучающегося. Это означает, что процесс обучения должен быть направлен не на передачу готового опыта музыкальной деятельности, а на освоение способов быть сопричастным этому опыту, самому школьнику осваивать, преобразовывать



и пополнять его. Изменения, происходящие в подрастающей личности, проявляются во всех компонентах ее музыкальной культуры: музыкальном опыте, музыкальной грамотности, музыкальном творчестве (Л. Школяр [5]).

Процессу активизации творческой деятельности школьников помогает метод портфолио, который эффективен при следующих педагогических условиях: содержание портфолио составляют задания, которые имеют личностный характер; материалы портфолио используются учителем в периодическом контроле для оценки учебной деятельности школьников; в процессе ведения портфолио осуществляется педагогическая поддержка индивидуальной образовательной траектории обучающихся.

На уроках музыки портфолио является средством предъявления собственных достижений ученика для их оценки. В портфолио ученики собирают материалы самостоятельных исследований и свои музыкальные достижения. Портфолио включает в себя подборку личных работ ученика, в которую входят творческие работы (рисунки, иллюстрации к песням и прослушанным музыкальным произведениям), а также лучшие работы, отражающие личностные учебные результаты по музыке, такие как дипломы, благодарственные письма, выполненные тесты, контрольные работы, решенные кроссворды и викторины; грамоты за участие в конкурсах, сочинения, аудиозаписи с собственным исполнением, самостоятельно подготовленные доклады, рефераты, сообщения о композиторах и исполнителях, размышления об отобранных материалах и своем продвижении. Результатом музыкальной деятельности является выставка портфолио, где школьник демонстрирует свои достижения, поясняя, почему именно эту работу он считает достойной.

Таким образом, сегодня задачи школьного образования сосредотачиваются вокруг личности ребенка, раскрытия его индивидуальности и неповторимости, поэтому очень важно сформировать у него творческое отношение к действительности. Создание благоприятных педагогических условий, использова-

ние накопленного арсенала методов обучения и воспитания, применение компьютерных технологий позволяют активизировать творческую деятельность обучающихся на уроке музыки.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются различные виды творческой деятельности, которые используются на уроках музыки для личностного становления обучающегося. Особое внимание уделяется использованию игровых методов и приемов, а также современных информационно-коммуникационных технологий по слушанию, пению, инструментальному музицированию, импровизации, сочинению, музыкально-пластическому движению, драматизации.

Ключевые слова: творческая деятельность, уроки музыки, личность, обучающийся.

SUMMARY

In the article various kinds of creative activity which are used at lessons of music for personal formation of the trainee are considered. Special attention is paid to the use of gaming methods and techniques and modern information and communication technologies for the hearing, singing, instrumental playing, improvisation, composition, music and plastic movement, dramatization.

Key words: creative activity, music lessons, personality, learner.

ЛИТЕРАТУРА

1. Альтшуллер Г. С. Алгоритм изобретения. – М.: Московский рабочий, 1973. – С. 10–35.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М.: Просвещение, 1989. – 32 с.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.
5. Школяр Л. В. Теория и методика музыкального образования детей: науч.-метод. пособие / Л. В. Школяр, М. С. Красильникова, Е. Д. Критская. – 2-е изд. – М.: Флинта; Наука, 1999. – 336 с.



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН



М. П. Жигалова

УДК 372.8:821.161.1(07)

ДИСКУРС-АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

*(на примере интерпретации и анализа
белорусским читателем стихов
берлинского поэта XXI века Г. Аросева)*

Так как смысл художественного произведения выражается особыми способами, создается особыми языковыми средствами, то понимание этих средств и способов является обязательным условием анализа произведения, которое сегодня рассматривается в школах Беларуси как художественное единство. Поэтому задача преподавателя литературы заключается в том, чтобы активизировать восприятие читателя, опираясь на его жизненный опыт, культуру, художественно-эстетические познания и впечатления, чтобы создавать потребность в аналитическом осмыслении прочитанного и подвести читателя-интерпретатора к пониманию художественного целого. Методические приемы решения задачи объединяются одним общим понятием – анализ художественного произведения, которому отводится значительное место, особенно при изучении в средней школе на уроках литературы монографических тем. Поэтому вопросу анализа художественного произведения как межкультурного универсума, его типам, видам путей и приемам нужно уделять как можно больше внимания и на курсах повышения квалификации учителей, которые ежегодно проводятся для учителей Брестской области. Здесь рассматриваются возможности различных типов анализа (культуроведческого, психологического, интертекстуаль-



ного, сравнительно-типологического, филологического), их приемы, вопросы диалогической и полилогической форм анализа как средства формирования духовного мира читателя, предполагающего не только педагогическое сопровождение разбора художественного произведения на занятии, но и самостоятельность аналитических наблюдений. При этом в ходе проведения занятий нами учитывается и тот факт, что анализ художественного произведения как эстетического единства на уроке литературы в школах Беларуси предопределяет специфику диалогического и полилогического единства «вопрос – ответ», «вопрос – дискуссия».

Как справедливо заметил немецкий ученый E. Werlich, выявлять читательское восприятие можно через серию вопросов, которые направлены на развитие разных сторон деятельности читателя. Это *вопрос-репродукция* (Fragen reproduzierender Dialog), который помогает установлению диалога между учителем и учеником, учеником-читателем и сюжетом художественного произведения. *Вопрос-развитие* (Fragen entwickelnder Dialog), *вопрос-абстракция* (kreativ entfaltendes Gespräch), *вопрос-творчество*.

Если говорить о смысловой части анализа, то здесь предлагается следующая логическая цепочка: от части (Teilnemafragen) к целому (Belegstellenfragen) и к повторению, обобщению (Wiederholungsfragen).

Рассматривается нами в этом контексте и специфика анализа художественного произведения как межкультурного универсума. Она, как известно, состоит в первую очередь в диалектическом сочетании элементов анализа и синтеза: поставленный вопрос предполагает детальное рассмотрение одного из компонентов целого (анализ), варианты ответов учащихся выстраиваются с учетом художественного целого и создают базу для обобщенного понимания этого целого (синтез). Специфика анализа состоит также и в том, что здесь всегда присутствует диалектическое соотношение эмоционально-образного восприятия текста и его аналитического освоения. И, наконец, специфика анализа заключается еще и в

том, что свои суждения читатель должен уметь подать через вопрос, речь, слово, что свидетельствует о важности формулировок вопросов, поставленных в ходе анализа, реплик-стимулов, непосредственно ориентированных на ответ-реакцию. Все это, по мнению М. Бахтина, «провоцирует ответ, предвосхищает его и строится в направлении к нему» [1, с. 106], подсказывая определенные словесно-образные формулы-«ориентиры». Нельзя не согласиться и с З. С. Смелковой, которая утверждает, что «при анализе лирического стихотворения особенно важно сохранить индивидуальность восприятия, личность эмоционального отклика читателя» [5, с. 128]. Да, это так. И вместе с тем желание читателя облечь в слова свое первое впечатление может достаточно серьезно корректироваться преподавателем и писательским суждением под воздействием тех вопросов, которые будут обсуждаться в ходе анализа произведения. А умело проведенный разбор, рождаемые в ходе анализа размышления над поэтическим словом, суждения, подсказанные вопросами, помогут читателям углубить понимание лирического образа-переживания. В данном случае правомерно говорить о диалоге и полилоге с «воображаемым собеседником»: поэтом, лирическим героем, учителем-читателем и читателем-школьником.

Поэтому проблема, как нам кажется, состоит в том, насколько бережным и тактичным будет «посредничество» преподавателя, чьи методы, вопросы и логика суждений будут определять и динамику движения мысли читателя: от слова к образу и от образа – к идее.

Немецкий профессор Лутц Кюстер (Lutz Küster) [4, с. 26] заметил, что притязание на точное понимание текста и предполагаемая адекватная его интерпретация возможна лишь при соответствующем целенаправленном обучении этому. Читателям предлагается продвигаться по схеме анализа художественного произведения, которую преподаватель по частям излагает сначала устно, а затем уже в комплексе записывает на доске и поясняет наглядно на конкретном примере. Палитра



возможностей здесь широкая и разнообразная. По мнению Л. Кюстер, она делится на так называемые «pre while-und postreading activities», а также обозначается как «circumtextuelle Verfahren» (креативно-текстуальный метод). Более подробно об этом можно прочитать в публикациях Gaspari – 1994, 1995; Bludau – 1988; Glaar – 1996; sowie Mundzek – 1990. Правда, благодаря этому методу, оживляется интерес обучаемых в первую очередь к постижению сюжета, но ведь без него невозможно и постижение художественного произведения как целостной литературной системы.

Русская литература изучается в школах Беларуси как самостоятельная дисциплина. Поэтому вполне оправдано вырабатывать у школьников умения целостного многоаспектного анализа, когда художественное произведение рассматривается как эстетическое целое. И в этой связи в монографии [2] автора данной статьи описаны такие типы анализа, как культуроведческий, психологический, филологический, сравнительно-типологический, интертекстуальный, которые во взаимосвязи дают комплексное представление школьникам о сюжете, теме, идее, структуре, образном строе произведения, языке и стиле писателя. Читатель познает культуру, отраженную в произведении, психологию писателя и персонажа, отмечает элементы интертекста, то есть те мотивы, сюжеты и образы, фрагменты текстов, которые художник слова включил в свой текст, чтобы донести читателю основную идею произведения.

Дотекстовая фоновая информация, с которой начинается анализ, помогает проникнуть в историческую основу текста, понять мотивы обращения художника слова к данной проблеме, мировоззрение художника слова, а значит, подготовить читателя к постижению художественного произведения.

Выявление сильных позиций произведения (а это название, первая и последняя фразы, ключевые и доминантные слова, антропонимы и т.д.) помогут определить тему и идею, характер лирического героя.

Анализ лексического, морфологического строя произведения, фоники, ритмики, риф-

мы, синтаксиса, подтекста, изобразительно-выразительных средств дадут представление студентам о характере лирического героя, стиле художника слова.

Заметим, что каждый тип анализа имеет специфические особенности, но все вместе они дают широкую панораму русской культуры. Читатель постигает описанные в произведении традиции и обычаи, черты характера определенного этноса и историю его развития, психологию человека, тем самым, расширяя свое культурно-информационное и нравственно-психологическое поле, формируя стиль общения читателя в мировом культурном пространстве, помогая осмыслить художественное произведение как эстетическое целое, рассмотреть его как посредника в общении представителей разных культур.

Таким образом, на курсах повышения квалификации по анализу художественного произведения учителя имеют возможность не только прослушать теоретический материал лектора, но и на практических занятиях апробировать его авторскую методiku, чтобы в дальнейшем по ней работать. Для того чтобы она прошла успешно, каждый слушатель заранее получает текст современного, а не программного произведения. По материалам лекционных занятий, где была обозначена примерная схема анализа художественного произведения, каждый слушатель готовит анализ и «защищает» работу перед коллегами, отвечает на вопросы слушателей. Так вырабатывается методика работы, которая в дальнейшем будет использована в школьной практике. На материале произведений Г. Аросева покажем пример такой апробации, которая проводилась на курсах повышения квалификации в Брестском институте развития образования в 2017 году.

Так как в школьном курсе русской литературы изучаются русские поэты-эмигранты XX века (М. Цветаева, Л. Пастернак, А. Белый и т.д.), то внимание учителей было обращено и на эмигрантов XXI века, в частности, на творчество В. Крупника и Г. Аросева.

Г. Аросев – поэт, прозаик, критик. Он родился в 1979 году в Москве, учился на теа-



троведческом факультете ГИТИСа. В России работал на телеканале «Культура», в информагентстве ИТАР-ТАСС, в АНО «Интерньюс». Печатался в журналах «Новый мир», «Дружба народов», «Звезда» и др. Первые критические публикации состоялись в 2005 году, поэтические – в 2006, прозаические – в 2009 году. Область творческого и научного интереса – современный мир и современный человек. На формирование личности поэта оказал влияние известный критик и литературовед А. Немзер.

В интервью журналистам сказал, что эмигрировал в Германию к жене и живет в Берлине с 2013 года. Работает журналистом на «Deutsche Welle». Постоянно выступает с просветительскими лекциями в Берлине. Основатель и главный редактор русскоязычного журнала «Берлин. Берега».

Для анализа на курсах предлагались его стихи «Баллада о неизбежном», «Берлин», «Мой бедный индивид», «Первое лето», «В провинции», «Москва – Рим», «Оболочка» и др. Приведем пример фрагментов такой работы, которая была выполнена по авторскому алгоритму анализа [2] стихотворения Г. Аросева «Оболочка», написанному в 2011 году (используются отдельные фрагменты работы Л. В. Кириловой, Жабинковская специализированная школа-интернат):

*Оболочка совсем прозрачна,
все прожилки видны на свет –
Сердце прыгает, как собачка,
и затаптыкает наш след.
То ли чувства остры сверх меры,
то ли взгляд запредельно злой,
Но есть риск, что, боясь химеры,
вдруг прорвется защитный слой.
А прорвется – и хлынут наземь,
или шариком воспарят,
Тонны боли, любви и грязи,
жалких мыслей «кто виноват?»»,
Сказки ключиков без замочка,
в общем, всё, чему нет цены.
Вот такая вот оболочка –
все прожилки на ней видны.
Аппаратик донельзя чуткий
это сердце: не пошалишь.
Все считает свои минутки,
как копеечки – нувориш,*

*И поет методично, звонко так,
как даже не снилось вам,
И от звуков пружинит пленка,
и трецтит она вся по швам.
Есть ли смысл охранять сердечко,
коль не сможет оно стучать?
Неприкрытость пускай увечье,
зато кровь бежит, горяча,
Сердце прыгает, как ребенок,
шелухой вниз летят клише,
И неважно, что нету пленок,
ведь не нужен покров душе.*

Вот что отмечает слушатель курсов по читательскому восприятию стихотворения: «В стихотворении Г. Аросева «Оболочка» меня потрясла глубина восприятия общечеловеческих ценностей в современном мире. Нравнодушная позиция поэта заставила встрепетаться и задуматься о ценностях жизни. Болью, тревогой и опасением за жизнь человека проникнута каждая строчка стихотворения. Поэт переживает, что мир стал очень жестоким, что в нем теперь «тонны боли, любви и грязи, жалких мыслей...». И современный человек старается защитить оболочкой свое сердце от негативных явлений общества. Но слишком много пошлости и грязи в этом мире, и сердечко уже не может больше терпеть «все прожилки на нем видны...».

Сильные позиции стихотворения подчеркивают накал напряжения и помогают проникнуть в тему и идею стихотворения.

В доминантных словах лирического произведения «оболочка прозрачна», «прожилки видны», «сердце прыгает, как собачка», «чувства остры», «взгляд запредельно злой» раскрывается тема стихотворения – жестокий мир, от запредельной злости и жестокости которого никуда не скрыться. А химеры, ассоциирующиеся у читателя с темными силами, могут в любую минуту прорвать эту защитную оболочку. Риторический вопрос «кто виноват?» и «Сказки ключиков без замочка» заставляет читателя обратить внимание на самое главное – открытость и искренность человеческих отношений, которые, как оказывается, теперь никому не нужны.

Автор, используя уменьшительно-ласкательный суффикс (ик) и называя сердце «чутким аппаратиком», показывает значимость и



важность в жизни искренних человеческих отношений. Поэтому главная идея стихотворения – достучаться до сердца человека (иногда это, к сожалению, бывает так непросто!).

Сильная позиция выражается риторическим вопросом «Есть ли смысл охранять сердечко, коль не сможет оно стучать?» неслучайно. Для лирического героя чуждо понимание спокойной жизни. Она должна быть активной, насыщена, эмоциональна и интересна «кровь бежит, горяча... Сердце прыгает, как ребенок, шелухой вниз летят клише». Говоря о прозрачности оболочки, о причинах человеческой жестокости, лирический герой понимает, что всему есть предел. И потому если «тонны боли <...> грязи, жалких мыслей» заполняют сердце, то оболочка прорвется («от звуков пружинит пленка»), и сердце начнет «считать свои минутки...». Поэтому лирический герой Г. Аросева уверен, что человек должен жить в полный накал, быть чистым и искренним, как ребенок, потому что все оседает в его сердце. Оно, как зеркало, отражая негатив, покрывает душу оболочкой – черствостью.

Очень важную роль в композиции произведения играет сравнение. Лирический герой не приемлет позицию человека с жалким существованием «сердцем, как у собачки». Ему больше импонирует человек честный, открытый, добрый, с чистой душой, как у ребенка.

В актуальности и важности поднятой в стихотворении проблемы не приходится сомневаться. Она не оставляет и читателя равнодушным, потому что для каждого она остается вечным и нерешенным вопросом, как жить и каким быть, особенно в современном прагматичном мире.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросу анализа художественного произведения, которому нужно уделять как можно больше внимания на курсах повышения квалификации учителей, поскольку в школьных программах этот этап работы с текстом является самым трудным для учащихся, но самым значимым как при изучении монографической, так и обзорной темы в старших классах. В статье приводится

фрагмент анализа стихотворения Г. Аросева «Оболочка», написанного в 2011 году и выполненного в 2017 году на курсах повышения квалификации по авторской методике.

Ключевые слова: анализ, художественное произведение, читательское восприятие, сильные позиции, подтекст, дотекстовая информация

SUMMARY

Article is devoted a question of the analysis of a work of art to which needs to give as much as possible attention at courses of improvement of qualification of teachers as in school programs this stage of work with the text is the most difficult for pupils, but the most significant as at studying monographic, and a survey theme in the senior classes. In article the fragment of the analysis of a poem of G. Aroseva «The Cover» written in 2011 and executed in 2017 at courses of improvement of qualification by an author's technique is resulted.

Key words: analysis, work of art, reader's perception, strong positions, implied sense, dотекстовая the information.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
2. Жигалова М. П. Интерпретация и анализ в литературе: теория и практика: монография. – 2-е изд., доп. – Брест: БрГУ, 2011. – 269с. – С. 64-65.
3. Keller G. Zehn Thesen zur Neuorientierung des interkulturellen Lernens. – Berlin, 1996. – S. 227–235.
4. Küster L. Zur Verbindung von Intertextualität und Interkulturalität: Literaturdidaktische Anregungen. – Berlin, 1996.
5. Смелкова З. С. Педагогическое общение. Теория и практика учебного диалога на уроках словесности. – М., 1999. – 231 с.





Л. Н. Синельникова

УДК 80:82-1:37

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГРАММАТИКИ ПОЭЗИИ: МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЙ АСПЕКТ

Специфика языковой организации лирического текста проявляется на разных уровнях, в том числе на грамматическом. Поэтическая морфология, поэтический синтаксис имеют общее название – «грамматика поэзии». В свое время Л. В. Щерба извинялся за «свято-татственное соединение этих двух терминов», но был убежден в том, что с ним согласятся поэты и литературоведы, когда поймут, «что такое настоящая грамматика» [19, с. 132]. Исследования, проведенные в русле лингвистической поэтики, не только полностью подтвердили пророчество Л. В. Щербы, но и дали возможность состояться понятию «поэзия грамматики» [20]. Еще одна значимая цитата: «Нельзя забывать, что в сочетаниях *грамматика поэзии* и *поэзия грамматики* слово *грамматика* имеет не один и тот же смысл. «Грамматика поэзии» предписывает, но иначе, чем обычная грамматика; филологам – «только» профессионально разбираться в ней; поэтам – знать ПЯ (поэтический язык. – Л.С.); читателям и критикам – быть эстетически бдительными по отношению к любому «чуть-чуть» в структуре стиха», – писал один из основателей лингвистической поэтики В. П. Григорьев [5, с. 28]. Приведенные цитаты отражают значимые участки пути, по которому прошла филологическая наука в стремлении выделить в отдельную область грамматику поэзии. В настоящее время исследователи стремятся утвердить значимость грамматики поэзии в условиях парадигмальных изменений в филологическом знании, все больше ориентированном на междисциплинарные связи [4; 17].

Возникла очевидная необходимость включить достигнутые в теории знания о грамматике поэзии в учебный процесс. В таких учебных курсах, как «Филологический анализ текста», «Литературоведение», «Стилистика», «Когнитивная лингвистика», «Лингвокультурология» и др., в согласовании с программным содержанием, может быть сформировано общее поле действий, которое можно назвать интегральным (*интегральный* – обладающий единством, признающий целостность основополагающим принципом деятельности) и интегративным (*интегративный* – синтезирующий, ведущий к целостности). При этом дисциплинарное знание может только выиграть. Существенно также, что грамматика поэзии, которая включает описание особенностей словообразования, семантических новаций в области частей речи, поэтический синтаксис, значима для курса «Современный русский язык», поскольку поэзия сохраняет грамматические нормы прошлого и предвосхищает появление новых норм.

Грамматика поэзии находится в близких отношениях с функциональной (ономасиологической, когнитивной, активной, интегративной) грамматикой, в которой акцентируется внимание на пересечении грамматики и семантики и, главное, ставятся вопросы *что? зачем? для чего?* не только в предложении, но и в рамках целого текста. Функциональная грамматика обеспечила «живой» подход к синтаксису. Особая роль в этом процессе принадлежит Г. А. Золотовой, которая в теоретических построениях и в анализе языкового (текстового) материала обозначила признаки «одушевленной» грамматики, связав ее с говорящей личностью и с условиями порождения речи [7; 8]. Соединение общеграмматической и текстовой проблематики привело к выводу: единицы синтаксиса – коммуникативные единицы. Безусловно, как отмечает И. И. Ковтунова, «синтаксическая специфика поэтической речи способна обнаружить себя в полной мере лишь <...> при функциональном подходе к синтаксису» [10, с. 21].

Научные школы исследователей поэтической грамматики имеют как общее, обуслов-



ленное классическим подходом и значимыми именами, поле действий, так и отличия, которые касаются понимания соотношения формально-семантических и функциональных показателей, критериев выделения общего и индивидуального в этом соотношении.

Позиции московской школы исследователей поэтической грамматики представлены в 2-х томах коллективной монографии [12; 13]. Понятие «поэтический синтаксис» приобрело системное очертание после выхода в свет монографии И. И. Ковтуновой «Поэтический синтаксис» [10].

Грамматика поэзии как лексикографическая проблема – важный фактор подтверждения теории практикой [1; 15]. Особенности Петрозаводской школы исследований поэтической грамматики [3; 11] проявились в содержании словаря, ориентированного на системное описание большого числа феноменов поэтической грамматики в диахроническом аспекте [14]. В обобщающих сравнительных таблицах в словаре предлагаются «синтаксические портреты» писателей, чье творчество во многом не только предопределило пути дальнейшего развития отечественной художественной литературы последующего периода, но и оказало значительное воздействие на литературный язык середины XVIII – начала XIX в.

Однако теория остается дистанцированной от практики, и в учебно-образовательном сегменте грамматика (прежде всего синтаксис) по большей части не получает междисциплинарной интерпретации. Обратимся к примерам из поэзии, которые, с одной стороны, подтверждают значимость грамматики в формировании лирического смысла, с другой – показывают возможности поэзии «расширять» представление о свойствах грамматической нормы.

«Дискредитация» литературной и коммуникативной нормы – обычное для лирического жанра явление, и в стихотворениях разных времен и авторов можно найти фразы с измененной логикой обоснования сказанного, глаголы, сочетающиеся с «чужими» референтами, сенсорные мистификации (свобод-

ное обращение с пространством и временем видимого и слышимого), устройство лирического реплицированного диалога, провокационные вопросительные конструкции (спрашивают о том, чего не существует с точки зрения физической реальности) и др. Воспринимаемая лирический текст, читатель всегда ищет некое дополнительное измерение, чтобы перевести сознание от семантики существующего мира к семантике «возможных» миров [2; 16], то есть прорваться в открытое, не закрепленное местом и временем пространство – пространство мысли и чувства.

Распространена конструкция лирического сюжета, в которую введены две взаимно связанные сущности: материальная (языковая) и идеальная (ментальная). Два слоя значений в условиях общей для них грамматической конструкции (в одной фразе, синтагме, предложении) представляют разные миры – житейский и экзистенциальный как два среза сознания. Грамматические показатели относительно референтных и нереферентных сущностей оказываются едиными, что содействует восприятию лирического высказывания в целом как истинного.

В поэзии, природно нацеленной на расширение пространственных представлений, наиболее частотны конструкции с *где*, вводящие «пространственные галактики», заполнение которых не может не быть связано с состоянием души, с ее открытостью в пространство мироздания, приложимостью ко всему, что есть в мире:

«Туда, где горят и сгорают дотла / И травы, и крона, что нынче светла, / И дальше, сквозь область костров и золы, / Туда, где снега, как забвенья, белы; / И дальше, туда, где, срываясь с кругов, / Над областью мороси, трав и снегов / свободные души взлетают, чтоб впредь / И вечное слышать, и вечное зреть» (Л. Миллер); «Но порой, блуждая черным лесом, / За собой не ведая вины, / Я смотрю с невольным интересом / На тропу свою со стороны, / Где по чьей неведомо указке, / Через буреломы, через мхи / Отмечает след, как в страшной сказке, / Камешками белые стихи» (С. Кузнецов)



цова); *«Иду – в невольном замиранье, / А ты ведешь, ведешь туда, / Где люди даль не измеряли / И не измерят никогда. // Где зримо – и неосязаемо, / Где жжет – и не сжигает сил. / Где, ясные, приходят мимо / Скопленья дум, проблем, светил»* (А. Прасолов).

Обращают на себя внимание стихотворения, построенные на многократном повторе конструкций с *где*. Суммированные повтором референтные и нереферентные описания передают объемность и многомерность ощущений и оценок лирического субъекта: «...где кто-то из Пятой симфонии (Бетховена) упорно стучит в мою грудь, / где память подает мне на золотой /ложке / душистые стихи Хлебникова, / где в темных барах я опускаюсь / на живописное пьяное дно и нахожу затонувшее сокровище, / сверкающее пронзительным вином / и чистой душой – // в каменных крестословицах улиц – / небытие определяет / сознание» (И. Буркин). Обилие однотипных конструкций демонстрирует возможности лирического нарратива множить сущности. При этом принцип Оккамы («Не следует множить сущее без необходимости») не нарушается: поэт следует своему пониманию исчерпанности.

Лирическая фраза может нарушать нормативные критерии построения темпоральной конструкции, давать иное обоснование временной локализации: местоименное слово *когда* указывает на факт соприкосновения во времени ситуаций, одна из которых имеет процессуальные признаки, а другая имитирует их, обозначая состояние, не обусловленное физическим временем:

«Ты заклинаешь, без сомненья, / Какой-то солнечный испуг, // Когда широкая ладонь, / Как раковина, пламенея. / То гаснет, к теням тяготея, / То в розовый уйдет огонь!..» (О. Мандельштам); *«Гортани и губам хвала за то, что трудно мне поется. / Что голос мой и глух и груб. / Когда из глубины колодца / Наружу белый голубь рвется / И разбивает грудь о сруб»* (А. Тарковский); *«Когда над бездной многостройной / вспять поля белого иду, / восход моей*

звезды настольной / люблю я возыметь в виду» (Б. Ахмадулина).

В изменении модальности лирического повествования принимают участие причинные структуры, выступающие в форме «квазилогического доказательства». Категория причинно-следственных отношений – одна из важнейших категорий, формирующих знание о мире на основе взаимозависимостей. В условиях реального коммуникативного режима каузальные отношения оформляются в причинно-следственных конструкциях, отражающих определенным образом организованную внеязыковую действительность. Лирическая каузальная конструкция – это фраза с «ослабленным» обоснованием соответствующих ее грамматической природе значений или, точнее, с квазиобоснованием с точки зрения прагматической нормы. Начатая в рамках референтного описания лирическая фраза через придаточное причины получает «понятливую растяжку», в результате чего обусловленность частей конструкции нарушается, и с точки зрения логики связь перестает быть необходимой. В лирическом стихотворении предметы и ситуации обретают новые причинные зависимости – такие, какими их видит творящий «возможный мир» поэт. Если в языковом причинном поле внутренняя, психологическая причина находится на периферии, то в лирическом сюжете это значение становится основным: *«Что ж, лети – ибо в мире ноябрь, ибо в мире темно, / Ибо в мире последнее гаснет окно, / Ибо сраму не имеют в своей наготы дерева, / Ибо в песне без слов беззаконно плодятся слова. . .»* (Е. Витковский).

Причинные конструкции в поэзии И. Бродского с полным основанием могут быть включены в число признаков его идиостиля, составить часть его «синтаксического портрета». Поле причины поэт формирует по собственному «модусу знания»:

«И, не склонный к простуде, / все равно ты вернешься в сей мир на ночлег. / Ибо нет одиночества больше, чем память о чуде», «Потому, что у куклы лицо в улыбке, / мы, смеясь, свои совершили ошибки», «Потому



что душа существует в теле, / жизнь будет лучше, чем мы хотели», «Потому что север далек от юга, / наши мысли цепляются друг за друга», «Потому что тепло переходит в холод, / наш пиджак зашит, и тулуп проколот», «Местность, где я нахожусь, есть рай, / Ибо рай – это место бессилья. Ибо / это одна из таких планет, где перспективы нет», «Потому что каблук оставляет следы – зима», «Здесь меня найдут, если за мной придут, / потому что плотная ткань завсегда морщит».

Грамматическая семантика и речевая норма требуют, чтобы сообщаемое в главной части было основанием для реализации события в придаточной. В лирическом тексте любые основания являются достаточными, так как подчиняются другой норме, в условиях которой любое действие и любая мысль могут быть продолжены в нужном лирическому повествованию направлении. Так появляются «незаконные» контексты с союзом *чтобы*:

«Не рассудок наш, а глаза ослабли, / чтоб искать отличья орла от цапли» (И. Бродский); «Чтоб вдруг не смыл меня прибой вселенной / (здесь крут обрыв, с которого легко / упасть в созвездья), мой Плачевский верный / ниспослан мне, и время продлено» (Б. Ахмадулина).

Рассогласование с привычными представлениями о семантико-грамматических связях обнаруживается в условных конструкциях с союзом *если... то*. В обычных нормативных условиях части сложносоставного союза связаны между собой по содержанию, но в условиях лирической модальности обоснование зависит от воли лирического повествователя, обладающего правом устанавливать любые связи и «под прикрытием» грамматической конструкции представлять эти связи как истинные:

«Если время играет роль / панацеи, то в силу того, что не терпит спешки, / ставши формой бессонницы: пробираясь пешком и / в плыв / в полушарья орла сны содержат дурную явь / полушария решки» (И. Брод-

ский). «И если держит терпеливо / Своих детей земная длань, / То, значит, существует час, / В который то должно свершиться, / Что превращает в лики лица / И над судьбой поднимает нас» (Л. Миллер).

Слова, относящиеся к разным плоскостям сознания, могут совмещаться сочинительной связью, составлять ряд с одинаковой синтаксической позицией. Конструкции с однородными членами предполагают сопоставимость компонентов, они по условиям нормы должны быть лексически и семантически сопоставимы. Но в лирическом стихотворении равноправно могут соединяться разные сущности: вещественное и идеальное, конкретное и абстрактное, земное и трансцендентное:

«Я тебя с ладони сдуну, / Чтоб не повредить пыльцу. / Улетай за эту дюну. / Лето близится к концу. // Над цветами по полям, / Над стеною камыша / Поживи своим обманом, / Мятлик, бабочка, душа» (Д. Самойлов); «Чтобы розовой крови связь, / Этих сухоньких трав звон, / Уворованная нашлась / Через век, сеновал, сон» (О. Мандельштам); «Я занят внутренним совершенством: / полночь – полбанки – лира» (И. Бродский); «Я знаю! Сама я гоняюсь в лесах / За лаем собаки, за гильзой пустою, / За смехом прозренья в отравных устах, / За гибелью сердца, за странной мечтою (Б. Ахмадулина); «Над стволами гроздь / Звездные в ночи... / А за печкой гвоздик, / А на нем ключи: / Этот от сарая, / Этот от ворот, / От земного рая неказистый тот» (Л. Миллер).

Дизъюнкция в лирическом тексте проявляется в неограниченном «переборе» реалий, в результате чего разделительное значение становится, по сути, объединительным: объединяются признаки «разных миров»:

«Соловей ли разбойник свистит, / Щель меж звезд иль продрогший бродяга» (Ю. Кузнецов); «Осень видно и впрямь хороша. / То ли это она колобродит / То ли злая живая душа / Разговоры с собою заводит, // То ли сам я к себе не привык...» (А. Тарковский); «Замерзая, я вижу, как за моря / садится



солнце, и никого кругом. / То ли по льду каблук скользит, то ли сама земля / Закругляется под каблуком» (И. Бродский); «Мне глаза искололи далекие звезды. / Если в небо всмотреться до боли в глазах, / это слезы мои или небо в слезах?» (И. Шкляревский); «Вечер иль вечность в кустах отцветающих дышит?» (П. Чулкин).

Распространены в поэзии присоединительные конструкции с союзом *и*. Известно, что синтаксическую композицию, основанную на присоединении, активно использовал А. С. Пушкин. В. В. Виноградов считал это проявлением «эпического синтаксиса», «библейского стиля». Композиционная семантика присоединительных конструкций в стихотворном тексте углубляется за счет «надежных» контактов между фактами действительности и символически осложненными или воображаемыми процессами, цель которых выразить состояние лирического субъекта:

«И шли, и пели, и топили печь, / И кровь пускали, и детей растили, / И засоряли сорняками речь, / И ставили табличку на могиле. // И плакали, и пели, и росли, / И тяжело просыпались спозаранку; / И верили, что лучшее – вдаль, / И покупали серую буханку, // И снова шли, и вырубали сад, / И не умели приходить на помощь, / И жили наугад и невпопад, / И поперек, и насмерть и наотмашь, – // И падали, и знали наперед, / Переполюлись ужасом и светом, / Что если кто устанет и умрет, / То шествие не кончится на этом» (Т. Бек); «Кто ходит, кто сидит, кто ест, кто пьет. / В окне закат багряный догорает. / Одновременно радио играет. / И мысль томится. И душа страдает. / И быстрое пространство пролетает. / И время безвозвратное течет» (В. Казанцев).

Функциональная нагруженность союза *но* (или *а*) в лирическом стихотворении связана с распределением смыслов, и это распределение также может идти по принципу «двоемирия»:

«То было в сентябре, вертелись флюгера, / И ставни хлопали, – но буйная игра / Гигантов и детей пророческой казалась; // И тело нежное то плавно подымалось, / То

грузно падало: среди пестрого двора / Живая карусель, без музыки, вращалась!» (О. Мандельштам); «Все, что было со мной – на земле. / Но остался, как верный залог, / На широком спокойном крыле / Отпечаток морозных сапог» (А. Прасолов); «Скверословит женщина продажная, / Бомж скушает, колотит пьяный. / А из репродуктора – ад-жисо! / Теплым ливнем хлещет фортепьяно» (А. Цветаев).

В инфинитивных рядах, строящихся на основе сочинительной связи, сопрягаются две модальности – возможности и невозможности, житейского и виртуального. В стихотворении с инфинитивными конструкциями устанавливаются недистанцированные связи между разными сущностями, которым «приписывается» общий способ осуществления:

«Только детские книги читать, / Только детские думы лелеять, / Все большое далеко развеять, / Из глубокой печали восстать» (О. Мандельштам). «Иль полюбить чужие дом и звук: / уменьшиться, привадиться, втесаться, / стать приживалкой сущего вокруг, / свое – прогнать и при чужом остаться» (Б. Ахмадулина); «Дров подкинуть, дождик кликнуть / И слезка навеселе, / Всею памятью прикинуть / К холодеющей земле» (Л. Владимирова); «В отчаянье горьком прильнуть / К подушке горячей щекою, / Во сне потерять что-нибудь / И утром найти под рукою» (А. Кушнер).

Лирический субъект в условиях инфинитивного письма свободно помещает себя в разные пространства, в разное время и события. А. К. Жолковский в своих разборах стихотворений подчеркивал, что инфинитивное письмо очень подходит для размышлений об альтернативных вариантах жизни. Исследователь обратил внимание также на то, что не характерная для практической речи структура оказалась вкладом поэзии в обогащение естественного языка [6, с. 252].

Итак, особые отношения поэзии с грамматикой не могут не интересовать филологов, поскольку в этих отношениях заложен диалектический механизм эволюции норм в разных системах, а также проявляются возможности и последствия взаимодействия си-



стем. Поэзия представляет собой когнитивно отмеченную сферу, в которой «фигуры речи» прокладывают путь к «фигурам мысли». Синтаксические валентности, грамматические тропы, синтаксические поэтизмы заполняют пространство грамматического креатива – резерва для пополнения средств выразительности поэтического языка, его когнитивных возможностей. Семантические сдвиги в поэтических текстах сопровождаются грамматическими деформациями, грамматические новации на определенных этапах оказываются стилистически маркированными, а по прошествии времени – дискурсивно обусловленными. В такой синхронно-диахронной динамике происходит расширение функционально-семантических возможностей не только поэтического, но и общенационального языка. Исследователи поэзии обращают внимание на такого рода динамику [9; 17; 18], однако рабочие программы и учебные пособия по большей части остаются дисциплинарно замкнутыми. Грамматические исследования поэтического текста имеют долгосрочную научную перспективу, но повышение качества обучения – проблема сегодняшнего дня. Грамматика поэзии, обладающая большим междисциплинарным потенциалом, может внести свой вклад в решение этой проблемы.

АННОТАЦИЯ

Грамматика поэзии – междисциплинарная область знания, соединяющая поэзию и грамматику. Назрела необходимость включить достигнутые в теории и в лексикографической практике знания в учебный процесс, что может быть значимым для формирования целостного филологического знания. В статье приведены блоки примеров из лирической поэзии, каждый из которых проявляет специфику грамматики в поэзии. Подчеркивается, что грамматические девиации и функциональный регистр ряда конструкций имеют двусторонний эффект: расширяют возможности организации лирического знания и оказывают влияние на нормы общенационального языка.

Ключевые слова: грамматика поэзии, грамматическая семантика, лирический сюжет, двоемирие, возможные миры, междисциплинарность.

SUMMARY

Poetry grammar is an interdisciplinary area of knowledge which connects poetry and grammar. There is a necessity to include attained in theory and in lexicographic practice of knowledge in an educational process which can be valuable for the formation of the integral philological knowledge. The blocks of examples from lyric poetry, each of which manifests specific features of grammar in poetry, are presented in the article. It is emphasized that grammatical deviations and functional register of a number of constructions have a two-sided effect: extend the possibilities of lyric knowledge organization and impact on the norms of national language.

Key words: poetry grammar, grammatical semantics, lyric plot, world duality, possible worlds, interdisciplinarity.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блинова О. И. Теория → словарь → теория → словарь // Вопросы лексикографии. – 2012. – № 1. – С. 6–26.
2. Вардзелашвили Ж. «Возможные миры» текстуального пространства // Научные труды. Серия: Филология. – Вып. VII. – СПб.-Тб., 2003. – С. 37–45.
3. Гин Я. И. О построении поэтики грамматических категорий // О поэтике грамматических категорий. – Петрозаводск: Изд-во ПетрГУ, 2006. – С. 189–199.
4. Грамматические исследования поэтического текста: материалы международной научной конференции (7–10 сентября 2017 года, г. Петрозаводск) / отв. ред. Л. Л. Шестакова, Н. В. Патроева. – Петрозаводск: Издательство ПетрГУ, 2017. – 176 с.
5. Григорьев В. П. Поэтика слова. – М.: Наука, 1979. – 344 с.
6. Жолковский А. К. Инфинитивное письмо: тропы и сюжеты (Материалы к теме) // Эткиндовские чтения: сб. статей по материалам Чтений памяти Е. Г. Эткинды (27–29 июня 2000 г.). – СПб., 2003. – С. 250–271.
7. Золотова Г. А. Грамматика как наука о человеке // Русский язык в научном освещении. – 2001. – № 1. – С. 107–113.
8. Золотова Г. А. О «коммуникативной грамматике» и ее возможностях // Gramatyka



a tekst. – Katowice: Oficyna Wydawnicza WW, 2007. – S. 7–19.

9. Зубова Л. В. Современная русская поэзия в контексте истории языка. – М.: Новое литературное обозрение, 2000. – 432 с.

10. Ковтунова И. И. Поэтический синтаксис. – М.: Наука, 1986. – 206 с.

11. Патроева Н. В. Значение работ Я. И. Гина для исследователей поэтического синтаксиса // Ученые записки петрозаводского гос. ун-та. – 2018. – № 4 (173). – С. 100–103.

12. Поэтическая грамматика: [монография] / [И. И. Ковтунова и др.; отв. ред. Е. В. Красильникова]; Российская акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова [и др.]. – Т. 1. Литературоведение. – М.: Азбуковник, 2006. – 429 с.

13. Поэтическая грамматика: [монография] / [И. И. Ковтунова и др.; отв. ред. Е. В. Красильникова]; Российская акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова [и др.]. – Т. 2. Композиция текста. – М.: Азбуковник, 2013. – 320 с.

14. Синтаксический словарь русской поэзии XVIII века: в 4 т. / [под ред. Н. В. Патроевой]. – Т. 1: Кантемир, Третьяковский. – СПб.: Дмитрий Буланин, 2017. – 576 с.

15. «Словарь языка русской поэзии XX века» (7 книг) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.livelib.ru/selection/869405-slovar-yazyka-russkoj-poezii-xx-veka>.

16. Смирнова Е. Д. Возможные миры и понятие «картин мира» // Вопросы философии. – 2017. – № 1. – С. 39–49.

17. Уланова С. Б. От грамматической семантики к грамматике дискурса // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. – 2017. – Т. 21. – № 4. – С. 833–843.

18. Фатеева Н. А. Языковые девиации в аспекте креативности (на материале современной русской поэзии) // Верхневолжский филологический вестник. – 2016. – № 4. – С. 44–48.

19. Щерба Л. В. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – 186 с.

20. Якобсон Р. О. Поэзия грамматики и грамматика поэзии // Семиотика: Антология / сост. и общ. ред. Ю. С. Степанова. – М.: Деловая книга, 2001. – С. 525–546.

Г. И. Лушникова

УДК 82.09:81'42

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОТОТЕКСТА В СОВРЕМЕННОМ ХУДОЖЕСТВЕННОМ ДИСКУРСЕ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДЫ АНАЛИЗА

В настоящее время интертекстуальность считается общепризнанной категорией художественного текста, поскольку каждое произведение литературы так или иначе связано с произведениями прошлого и современности, наполнено цитатами, аллюзиями, реминисценциями.

Интертекстуальность рассматривается и подлежит анализу наряду с такими категориями, как связность, целостность, темпоральность, локальность, информативность и др. [1; 7]. Не обходят вниманием явление интертекстуальности и специалисты, занимающиеся дискурсологическими исследованиями [8; 9; 11].

В методологическом плане интертекстуальность завоевывает свои позиции – метод интертекстуального анализа занял свое прочное место среди других методов исследования художественного текста и дискурса. По определению В. П. Москвина, «интертекстуальный анализ направлен на выявление межтекстовых ассоциативных связей, а также приемов, служащих созданию таких связей» [6, с. 212]. Выделяются следующие этапы интертекстуального анализа: выявление инотекстовых вкраплений и прецедентных текстов, определение фигуры, вводящей инотекстему, определение функций выявленных фигур интертекста, определение типа прецедентного текста [6, с. 213–216]. Интертекстуальный анализ значительно расширяет рамки филологических исследований, углубляет восприятие и трактовку авторского замысла.



Признание того, что интертекстуальность является характерной чертой современной литературы, представляется неправомерным. Новизна относится к термину, введенному Ю. Кристевой в середине прошлого века, однако он обозначает приемы, издавна определяемые в филологии как взаимовлияние, реминисценции, перепевы, стилизации, бродячие сюжеты. Само же явление взаимодействия текстов в художественном произведении имело место испокон веков. Показательны в этом отношении строки из комедии Публия Теренция «Евнух» (195–159 до н. э.):

*В конце концов, не скажешь ничего ужже,
Что не было б другими сказано.*

Однако неоспорим и тот факт, что в современной литературе интертекстуальность приобретает новые и разнообразные формы, видоизменяются ее функции, увеличивается степень ее значимости в тексте, повышается роль в раскрытии замысла писателя. Имеют свою специфику и источники интертекстуальных включений – в современной литературе, наряду с традиционными отсылками к Библии, мифологиям, текстам художественных произведений, звучат реплики из речей известных политических деятелей, кинофильмов, рекламы, мультфильмов, анекдотов. По мнению Р. Барта, «в современном тексте голоса сливаются так, что между ними исчезают любые границы: здесь говорит дискурс, точнее, сам язык – и ничего более» [2, с. 62].

Помимо собственно интертекстуальных связей литературное произведение демонстрирует связи интерсемиотические и интердискурсивные, так как художественный текст обладает ассоциативными связями с произведениями разных видов искусства – живописи, архитектуры, музыки, танца.

Некоторые художественные произведения являются по своей природе интертекстуальными, их именуют также вторичными [3], поскольку они создаются на основе другого/других произведений. Это, прежде всего, литературный перевод, театральные или кино-сценарии, пародии, подражания и более новые жанры – ремикс, ремейк, сиквел, приквел, мидквел, пастиш, мэшап, свингоф, фанфик-

шин, дайджест, бук-трейлер и др. Новые жанры предполагают различного рода переделки, трансформации первичного произведения. Это может быть написание его продолжения, предыстории, сокращенного варианта, развитие повествования о второстепенных героях, смешение нескольких произведений в одном и др. Такой жанр, как фанфикшин, предполагает творчество читателей, это сочинения поклонников, «фанов», на тему определенного произведения, выставляемые в интернете.

В фокусе нашего внимания находится вопрос об использовании другого текста в новом произведении, когда новое произведение написано на основе другого, когда сохраняются имена героев, основные сюжетные линии, некоторые элементы композиции. Такое произведение можно назвать пересказом первичного текста с различными вариациями и трансформациями. Вторичность такого произведения, как правило, эксплицитно маркируется в названии, которое может быть воспроизведено без изменений, либо с некоторыми изменениями, либо содержать имена героев или названия легко узнаваемых деталей прототекста. Приведем несколько примеров названий художественных произведений такого типа: А. Кристи «Подвиги Геракла», Гр. Грин «Монсеньор Кихот», С. Г. Смит «Гордость и предубеждение и зомби», Б. Акунин «Чайка», Б. Акунин «Гамлет. Версия», а также художественных фильмов: «Бесприданница», «Шерлок», «Три мушкетера», «Синьор Робинзон», «Служебный роман. Наше время». Существуют, однако, и примеры, когда вторичность текста имплицитна, связь с прототекстом выявляется только при его прочтении.

Текст, на основе которого создается новое произведение, по разной терминологии именуется прототекстом, текстом-источником, прецедентным текстом, текстом-донором, первичным текстом. Не вдаваясь в терминологическую дискуссию, выбираем как наиболее точный и краткий термин «прототекст», поскольку префикс «прото-» означает «словообразовательную единицу, образующую имена существительные со значением первоначального».



чальности, исконности по отношению к тому, что названо мотивирующим именем существительным» [12]. Текст, написанный на его основе, предлагаем именовать «текст-пересказ» или «вторичный текст».

Интересным представляется рассмотреть степень и формы трансформации и, что более важно – основополагающую цель трансформации и выполняемые ею функции в тексте-пересказе. Особую значимость имеет сопоставление двух, а иногда и более текстов, определение результирующего эффекта трансформации первичного текста во вторичном, изучение измененной модальности повествования и, как следствие, прагматики нового текста.

Трансформация в широком смысле, как известно, подразумевает следующие формы: редукция – изъятие, опущение каких-либо компонентов, распространение – добавление, ввод новых компонентов, синонимическое перефразирование – замена, ротация или пермутация, субституция – замена одного компонента на другой [6, с. 127–129]. Все эти формы трансформации реализуются во вторичных художественных произведениях. Редукция имеет место в дайджесте и, как правило, в пародии, распространение – в сиквелах, приквелах, мидквелах, редукция и субституция – в бук-трейлерах, перефразирование и субституция практически во всех текстах такого типа, причем одно произведение, как правило, может включать несколько форм трансформации прототекста.

Наибольшие трудности относительно интертекстуальных текстов вызывают вопросы – «зачем», «с какой целью» и «почему» в настоящее время такое огромное количество произведений «на основе», «по мотивам»? Может быть, верен тезис Р. Барта «Обо всем уже сказано, не обо всем подумано»? Складывается впечатление, что современные авторы художественных произведений ставят своей задачей не создать нечто новое (сюжет, характеры, природу конфликта и пр.), а переосмыслить уже ранее созданное. Эта тенденция сродни тенденции трансформации народных пословиц и поговорок и появлению на их

основе пародийных пословиц или антипословиц [4, с. 7–75], а также трансформации фольклорной сказки в жанре литературной сказки [10] и в сказке-пародии или антисказке [5]. Задача переосмысления старого – художественных произведений, пословиц, сказок – очень увлекательная и значимая. Как представляется, не стоит ставить вопрос «почему», который напоминает традиционный и не раз критикуемый «Что автор хотел сказать?», а исследовать то, что является данностью современной литературы, кинематографа и других видов искусства.

Анализ произведений, написанных на основе некоего прототекста, показывает, что трансформация происходит по следующим линиям: перенос героев и ситуаций прототекста в другой социально-исторический контекст, перевод произведения в другой лингвокультурный код, перевод произведения в другой жанр, смена повествовательной перспективы.

При перемещении прототекста в другой социально-исторический контекст происходит смещение эпох, надевание современными героями масок героев предшествующих эпох. Примером может служить роман Гр. Грина «Монсеньор Кихот». Место действия романа Гр. Грина – Испания середины XX века. Автор показывает судьбу героя, обладающего типом характера Дон Кихота Сервантеса, в иных условиях – во времена царящего фашистского мировоззрения. Предмет споров и конфликтов меняется, а тип поведения героя, его характер, ход его мыслей остаются такими же, как и в романе-прототексте. Такое перемещение наводит на мысль о том, что независимо от эпохи, социальной обстановки, политической ситуации существовали, существуют и хочется надеяться, будут существовать настоящие рыцари, подлинные идеалы, доблесть, честь. Роман Гр. Грина неоднозначен, он представляет собой звено в литературной цепочке, ведущей к рыцарским романам, поскольку роман Сервантеса был написан как пародия на рыцарский роман. Таким образом, «Монсеньор Кихот» Гр. Грина является откликом на отклик, литературный полилог – «разговор» через века.



По принципу переноса героев и ситуаций прототекста в другой социально-исторический контекст строится также трансформация классической пьесы «Бесприданница» в художественном фильме режиссера А. Пуустусмаа, 2011 г. Герои современного фильма помещены в российскую действительность конца XX века. В новой исторической формации сохраняются почти все типы героев, созданные А. Н. Островским, и ситуация, лежащая в основе пьесы, с некоторыми вариациями, та же, что и в классической пьесе. Однако новая эпоха влияет на поступки главных героев, пришедших из старой эпохи, определяет их выбор и кардинально меняет их дальнейшую судьбу. Как следствие, меняется и развязка современного произведения. Данный фильм представляет собой любопытную картину, где происходит переключки голосов прошлого и настоящего, взаимодействие старых и новых ценностей, старого и нового типов отношений между людьми. Здесь показана неизменность настоящего – любви, дружбы, преданности, и бренность несущественного.

Другая линия трансформаций во вторичном тексте – перенос в иной лингвокультурный контекст. Например, сказки-пародии Дж. Гарнера (*Politically Correct Bed-time Stories*) помещают героев широко известных сказок братьев Грим, Андерсена и других писателей-сказочников в современный контекст, где царит язык политкорректности, получивший широкое распространение в странах Европы и Америки. Сходным приемом пользуется Р. Уолкер в своих притчах-пародиях (*Politically Correct Parables*), пересказавший библейские притчи языком политкорректности. Цель данной трансформации – высмеять, представить в пародийном свете чрезмерное следование канонам политкорректности. Примечательно, что Дж. Гарнер и Р. Уолкер, изменяя речевые партии героев сказок и притч, следуя логике, изменяют и их поступки, показывают, что речевое поведение диктует стиль поведения человека – вслед за новой формой возникает новое содержание. Неизбежно и развитие сюжета идет по другому пути, финалы новых сказок и притч значительно отличаются

от финалов прототекстов, на основе которых они созданы. Так, Красная Шапочка Дж. Гарнера становится единомышленницей Волка, они объединяются против Охотника, так как, по их мнению, он демонстрирует высокомерное отношение к женщине и ущемляет права животных. В финале сказки «Золушка» на королевском балу женщины начинают освобождаться от некомфортной одежды – корсетов, неудобной обуви и т.д., выкрикивая феминистские лозунги, что напоминает движение суфражисток начала прошлого века. Современная Золушка, по логике новой сказки, стоит во главе данного бунта.

В Новорусской сказке «Заяц и лиса» происходит перевод прототекста на язык криминального жаргона. Приведем ее начальные строки: «Кароче, жил один раз такой пацан, типа Заяц. Держал недвижимость – правильную реальную хату, че-как, ну, блин, – бунгало ваще». Примечательно, что вместе с изменением речевого регистра показано изменение лингвокультурного контекста в целом, поскольку «новые русские», как известно, образовали своим появлением новую субкультуру. Потому и развязка новорусской сказки противоположна развязке прототекста – хитрая Лиса остается жить в домике Зайца, т.е. справедливость, в отличие от ситуации в старой доброй сказке, увы, не восторжествовала.

Третья линия трансформаций – пересказ прототекста в другом жанре. Ярким примером может служить роман С. Г. Смита «Гордость и предубеждение и зомби», написанный на основе романа Дж. Остин «Гордость и предубеждение» в стиле мэшап, пародийно объединяющем элементы зомби-хоррора и восточных единоборств. Такая попытка совместить столь несхожие жанры представляется литературной игрой, оценить которую смогут знатоки канонов этих жанров. Проблематика и идейный замысел романа Дж. Остин не трансформируются, изменениям подвергается жанровая форма произведения, что привлекает либо отталкивает читателей нового произведения в зависимости от их литературных предпочтений.

Еще одна линия – пересказ прототекста в иной повествовательной плоскости. Примером



такого типа трансформации является роман С. Майер «Солнце полуночи», который представляет собой пересказ от другого лица ее же романа «Сумерки». Первый роман написан от лица Изабеллы Свон, второй повествует о тех же событиях, но от лица ее возлюбленного Эдварда Каллена.

Иногда вторичный текст предлагает кардинально новое видение прототекста, существенно меняет или, по крайней мере, предлагает изменить взгляд на героев первичного произведения, на его идейный замысел. Показателен в этом смысле роман Дж. Рис «Широкое Саргассово море», который является приквелом к известному роману Ш. Бронте «Джейн Эйр». Дж. Рис описывает судьбу первой жены Роджера. В ее интерпретации эта женщина является жертвой, доведенной до сумасшествия собственным мужем. При чтении первичного романа вследствие авторской модальности у нас не возникает чувства сострадания к психически больной женщине, в романе Ш. Бронте она – роковое существо, мешающее счастью влюбленных. Роджер, романтический герой, овеянный ореолом загадочности у Ш. Бронте, в романе Дж. Рис предстает как слабый, безвольный, алчный человек. Автор данного приквела показывает, что практически всегда существует «вторая сторона медали», что почти каждый поступок, почти каждая ситуация могут иметь разные причины, мотивировки, толкования. Примечательно и построение повествовательной канвы романа Дж. Рис – первая часть романа написана от лица главной героини, вторая – от лица главного героя, т.е. автор как бы предоставляет героям возможность изложить свои чувства, мысли, свое восприятие событий. Такой тип повествования именуется «перепорученным», а тип рассказчика – «ненадежным». Данные термины очень точно передают суть приема – автор перепоручает повествование своим героям, как будто снимая с себя ответственность за трактовку событий, поступков, характеров, и как будто скрывается за ненадежным мнением героев своего произведения. Читателю в данном случае предоставляется полная свобода формирования своего отношения к описываемому.

Авторы произведений, написанных на основе предыдущих, показывают, как может повести себя герой в сходной ситуации в другом контексте – в другой эпохе, в другой стране, в другой социально-политической ситуации. В принципе варианты поведения героев, помещенных в иной контекст – социальный, культурный, языковой, жанровый – можно свести к следующим: 1. герои ведут себя так же, как и их литературные предшественники, 2. герои ведут себя по-другому, причем второй вариант предполагает два подтипа – по-другому с некоторыми отличиями или с точностью до «наоборот».

Восприятие подобного рода текстов читателями имеет свою специфику. Следует учитывать, что читатель может быть не знаком с прототекстом, в таком случае он будет воспринимать вторичный текст-пересказ как первичный – как самостоятельное произведение, не связанное ни с каким другим. Такой вариант в принципе допустим, однако в таком прочтении культурный полилог не состоится, и такое восприятие может иметь отрицательные последствия – неправильное, даже ложное представление о первичном произведении. Правильный подход предполагает обращение к тексту-первоисточнику, ознакомление с ним или вторичное его прочтение, причем более внимательное, с учетом новой его интерпретации автором вторичного произведения.

В случае, когда читатель осознает вторичность текста, он будет воспринимать его на фоне прототекста, сопоставлять и сравнивать с прототекстом, выявлять степень и функции его трансформации. Если любой художественный текст призван воздействовать на читателя, вовлекать его в процесс декодирования, по сути, в сотворчество, то текст, который переосмысливает иное произведение, интертекстуальный по своей композиционной, сюжетной, идейной природе, вовлекает читателя в процесс декодирования не только данного текста, но и прототекста, в процесс переосмысления прототекста, в процесс выявления связей двух текстов, обнаружения их общих и различных черт, степени и природы



этих различий. Художественное произведение, написанное на основе другого, является его интерпретацией с определенной заданностью – представить в ином свете, показать с другой точки зрения, сместить основные фокусы, поместить сюжетное развитие в иную временную и/или социально-культурную ситуацию и т.д. Восприятие, декодирование этого вторичного текста в результате является интерпретацией интерпретации, читатель интерпретирует и прототекст, и его интерпретацию автором нового произведения. Читателю необходимо, по словам Р. Барта, «вслушаться в текст как в полифонию переливающихся голосов, которые звучат на разных волнах» [2, с. 62]. И только тогда читатель сможет сделать свои выводы по поводу вторичного текста, согласиться или не согласиться с новой интерпретацией первичного текста.

В заключении хотелось бы привести высказывание Г. Гейне: «Каждый век, приобретая новые факты, приобретает новые глаза». И добавить, что каждый век трактует произведения прошлого по-своему, в том числе и в форме их пересказа с различного рода трансформациями и перефокусировками. Новое прочтение, новый взгляд на старые, классические тексты мировой литературы – увлекательный процесс, требующий вдумчивого отношения, интеллектуальных усилий, глубоких филологических знаний.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается явление интертекстуальности в художественном дискурсе. В фокусе внимание – вторичный текст, являющийся трансформированным пересказом прототекста, предполагающий его новую трактовку и перефокусировку акцентов. Анализ вторичных текстов выявил разнообразные линии трансформаций. Предлагаются общие методологические принципы и методы анализа интертекстуальных произведений.

Ключевые слова: интертекстуальность, прототекст, вторичный текст, трансформация.

SUMMARY

The article deals with intertextuality of the discourse of fiction. Such type of intertextuality as a secondary text is in the focus of the atten-

tion. A secondary text presents a transformed retelling of a prototext, which implies its new interpretation, and refocusing of the initial accents. The analysis demonstrates different variants of such transformations. The author discusses general methodological principles and methods of investigation.

Key words: intertextuality, prototext, secondary text, transformation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И. В. Проблемы диалогизма, интертекстуальности и герменевтики. – СПб.: Образование, 1995. – 59 с.
2. Барт Р. S/Z / пер. с фр.; под ред. Г. К. Косикова. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 232 с.
3. Вербицкая М. В. Теория вторичных текстов (на материале современного английского языка). – М.: Изд-во Московского университета, 2000. – 220 с.
4. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
5. Лушникова Г. И. Интердискурсивность в сказке-пародии / Г. И. Лушникова, Л. П. Прохорова // Sprache. Kultur. Mensch. Ethnie. – Landau: Verlag Empirische Pädagogik, 2004. – Вып. 10. – р. 493–496. – Серия «Этногерменевтика и этнориторика».
6. Москвин В. П. Методы и приемы лингвистического анализа: монография. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 224 с.
7. Петрова Н. В. Интертекстуальность как общий механизм текстообразования англо-американского короткого рассказа. – Иркутск: ИГЛУ, 2004. – 243 с.
8. Плотникова С. Н. Неискренний дискурс. – Иркутск: ИГЛУ, 2000. – 244 с.
9. Прохоров Ю. Е. Действительность. Текст. Дискурс: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2009. – 224 с.
10. Прохорова Л. П. Сказка, игра, интертекстуальность. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2012. – 139 с.
11. Цырендоржиева Т. Б. Дискурсивная модель аллюзивных средств: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1999. – 16 с.
12. АBBYU Linguo x5 [Электронный ресурс].





С. А. Стряпчая

УДК 37.011.31:81.271.14

РЕПУТАЦИОННЫЕ ОШИБКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Язык является необходимым инструментом всех образовательных технологий, структурообразующим элементом образования, поскольку именно знание языка дает возможность одним субъектам педагогического дискурса – преподавателям – успешно осуществлять образовательную деятельность, другим – обучающимся – полноценно осваивать учебные дисциплины. Актуальность исследования определяется тем, что в условиях современной языковой ситуации неcodифицированные употребления, порождаемые языковой модой, активно перемещаясь с периферии языковой системы к ее центру, проникают в профессиональную речь участников педагогического дискурса, следовательно, требуют лингвометодического осмысления и оценки.

Цель статьи – определить наиболее частотные модные образования на лексическом и грамматическом языковых уровнях, некорректно используемые в базовом типе педагогического дискурса.

Речевое поведение преподавателя вуза регламентировано статусно ориентированным институциональным типом дискурса. На этом основании предполагается, что современный преподаватель должен соответствовать статусу элитарной языковой личности. Под языковой личностью понимается сложный понятийный конструкт, представляющий собой обобщенный многоуровневый образ репрезентанта ментально-культурно-коммуникативной языковой общности. Теории языковой личности посвятили свои изыскания мно-

гие лингвистические авторитеты: В. И. Карасик, Ю. Н. Караулов, Л. П. Крысин, Г. Г. Матвеева, Н. В. Меркулова, М. П. Панова, О. В. Попова, И. А. Стернин и др.

Языковая личность в интеракционном аспекте является дискурсивной личностью. Преподаватель вуза как дискурсивная личность элитарного типа должен, в первую очередь, владеть на высоком уровне языковой компетенцией, которая предусматривает сознательный выбор языковых средств, опирающийся на совокупность знаний норм русского литературного языка. В аспекте педагогической лингвистики представляется возможным выделение метаязыковой способности преподавателя, отображающей его сознательное отношение к языку и речи. Языковое сознание включает в себя оценку своей и чужой речи, рефлексию над фактами языка, критическое отношение к нарушению нормы. Эти качества необходимы любому педагогу, а не только филологу. Общекультурная составляющая профессионализма педагога обеспечивает богатство не только активного, но и пассивного лексического запаса, широкий охват разнообразных прецедентных текстов, имен, ситуаций, знание приемов языковой игры. Опытный преподаватель блестяще владеет различными риторическими приемами, искусством научного монолога, методикой ведения диалога и полилога с аудиторией. Его коммуникативные стратегии и тактики продуманы и эффективны.

Речевая характеристика преподавателя вуза создается на пересечении его личного лингвистического опыта и параметров современной языковой ситуации. К важнейшим компонентам профессиональной культуры преподавателя относится также умение адаптироваться к динамичным условиям языковой среды, с одной стороны, и активно воздействовать на эту среду – с другой.

Язык, начиная с 90-х гг. XX в. и до настоящего времени, претерпевает бурные изменения, среди которых и т. н. демократизация, т. е. закрепление во всеобщем речевом общении того, что запрещено или не рекомендуется нормой. Демократизация языка неизбежно ведет к уменьшению различий между эли-



тарной и массовой лингвокультурой, в результате чего возрастает роль такого понятия, как языковой вкус. Симптоматично название монографии В. Г. Костомарова периода бурных девяностых – «Языковой вкус эпохи» [4]. Важнейшим условием вкуса, по мнению ученого, является т. н. чувство, или чутье языка. Оно развивается в результате освоения языкового и социального опыта индивида; оно же позволяет нам давать оценки тех или иных фактов и явлений. Именно чутье языка составляет основу принятия или непринятия его носителем определенных тенденций развития.

Наличие языкового чутья уберезит преподавателя от бездумного следования языковой моде. Однако мода порой доводит представление о правильном и эффективном использовании языка до абсурда.

Один из эффективнейших путей проникновения и распространения в языке моды – средства массовой информации, Интернет. Огромную роль играет телевидение, где во многочисленных прямых эфирах, не подвергающихся редактированию (за исключением нецензурной лексики), господствует язык массовой, а то и уличной культуры. В эту стихию вовлекается, в первую очередь, молодежь, в том числе обучающиеся вузов, что можно объяснить не только недостаточным уровнем языковой компетентности, общей культуры, но и стремлением к обновлению. Ряд студентов на наш вопрос о том, почему, по их мнению, так легко распространяются и утверждаются в молодежной среде т. н. модные слова и грамматические конструкции, нарушающие нормы литературного языка, ответили, что считают такие употребления, в первую очередь, современными, иначе они не стали бы столь популярными.

Мода отрицает, а то и попирает здоровый консерватизм, необходимый для сохранения нормы, порождает вариативность на изначально безвариантном поле. Языковая мода увеличивает разрыв между нормой и узусом, возводя последний в абсолюте. По распространенности языкового факта узус часто успешно соперничает с нормой, чему в немалой

степени способствуют СМИ, авторитет значимых в государстве лиц, звезд шоу-бизнеса и под.

На наиболее частотных фактах следования такой моде, понижающей регистр высокой речевой культуры преподавателя вуза, мы хотим остановиться. Употребления, нарушающие в профессиональной речи кодифицированные нормы, относятся к т. н. репутационным, диагностическим ошибкам.

Рассмотрим наиболее частотные употребления на лексическом уровне, а именно: слова, расширившие сферу употребления за счет семантических приращений. Глагол *озвучить* В. И. Новиков в своем «Словаре модных слов» [6] относит к языку государственного управления. По нормативным академическим толковым словарям [7; 8] слово в основном номинативном значении сопровождается пометой «спец.», т. е. как терминологическое: Приспособить к звуковой передаче, записать звуковое сопровождение (фильма) отдельно от съемки: *озвучить фильм*. Второе значение определяется как разговорное: сообщить, сделать общим достоянием: *озвучить свое мнение*. В «Словаре современного жаргона российских политиков и журналистов» [5] в качестве второго значения этого глагола уже указывается следующее: довести информацию до аудитории, произнести публично, зачитать. Однако слово с ограниченной функционально-стилистической сферой употребления (специальное, разговорное, жаргонное) становится практически общеупотребительным, вытесняя синонимы. Преподавателю не стоит поддерживать чиновничью практику, а нужно употреблять корректные синонимические варианты: *огласить*, а не *озвучить результаты экзамена*, *высказать, представить*, а не *озвучить свое мнение*, *определить*, а не *озвучить проблему*, *изложить*, а не *озвучить выводы*, *процитировать*, а не *озвучить высказывание ученого*, *сообщить*, а не *озвучить информацию*. Курьезный случай произошёл однажды в эфире крымского телевидения: женщина-министр сказала: «*Я и в прессе это озвучивала*». Глагол *озвучить* содержит ядерную сему □звук□, поэтому на письме *озвучить* нельзя.



Чрезвычайно употребительным, модным стал другой глагол – *артикулировать*, производный от имени существительного *артикуляция* – в языкознании: работа органов речи для произнесения звука [7, с. 36]. В лингвистической литературе встречается термин *артикулировать* в значении «осуществлять артикуляцию, произносить, выговаривать». Артикуляция – это процесс произношения звуков, но не слов или фраз. Однако, как и в предыдущем случае, глагол *артикулировать* стал употребляться первоначально в речи политиков и чиновников, а затем и других категорий говорящих в значении «заявить, сообщить о чем-либо», «назвать, сформулировать что-либо». Усиливает модную тенденцию употребление данного глагола участниками многих политических шоу, один из которых, например, призвал Россию *четко артикулировать перед итатами свою позицию по Сирии*. Преподаватель вуза *не должен артикулировать выводы лекции, позицию дирекции* и под. В языке достаточно литературных синонимов для замещения этого слова.

Повышению степени проникновения в профессиональный педагогический обиход тех или иных слов способствует их употребление в рекламе. Если кто-то сомневался в просторечной принадлежности глагола *заполучить* (в значении «раздобыть, приобрести, получить»), что фиксируют нормативные словари, то наверняка утвердился в его литературности (ошибочно!) после рекламы сыра на телевидении, которая призывает *заполучить свой кусочек «Ламбера»*. На телеканале «Наука» прозвучало *заполучить чувство юмора* (речь шла о развитии чувства юмора в пожилом возрасте). Неуместно, со сниженной коннотацией звучат в студенческой аудитории фразы, подобные следующим: *Вы должны заполучить качественные знания. Заполучить высшее образование должен стремиться каждый выпускник* и др.

Вездесущее *волнительно* проникло также в рекламный текст: *Первая работа – это так волнительно. Будет ли мне комфортно в линзах целый день? Разговорное волнительный* (исполненный волнения, переживаний,

волнующий) следует заменить литературными формами причастия *волнующий*, наречия *волнующе*. Например: *Встреча выпускников – волнующее событие. Первая сессия – это всегда волнующе*.

Деструктивное влияние окружающей речевой среды явно ощущается в растущей частоте употребления словоформы *заточен на* (что-либо) в значениях «направлен, сосредоточен, ориентирован». Нельзя употреблять фразы типа *заточен на успех, заточен на результат, заточен на выгоду*.

К ошибкам репутационного характера можно отнести употребление вдруг ставшего модным слова *касаемо*, которого нет в литературном языке: *касаемо зачета, касаемо ярмарки вакансий*. Такие структуры разрушают традиционную конструкцию *...что касается (чего-либо), то...* Еще лучше упростить выражение за счет употребления предложно-падежной формы объекта: *О зачете сообщат дополнительно. О ярмарке вакансий вы узнаете позже*.

Иногда активно распространяется не слово целиком, а какая-либо его форма. Этот процесс мы наблюдаем на лексеме «деньги», которая имеет место в активном словаре каждого носителя языка. В последнее время стала распространяться некорректная словоформа родительного падежа *денег* при переходных глаголах, которые управляют именем в форме винительного падежа без предлога. Слово *деньги* относится к именам существительным группы *pluralia tantum*, т. е. употребляемым в форме только множественного числа, поэтому на него распространяется грамматическая норма, согласно которой неодушевленные имена существительные всех трех родов во множественном числе подчиняются вышеописанной норме. Приведем примеры: *За производственную практику он получил денег* (вместо *деньги*). *Студенту на каникулах нетрудно заработать денег* (нужно *деньги*). *Требуется собрать денег на благотворительность* (*деньги*). Однако следует помнить, что при наличии отрицания НЕ при переходных глаголах объект ставится в форме родительного падежа, о чем часто не знают говоря-



щие. Правильно говорить *заработать деньги*, но не *заработать денег*, *получить деньги*, но не *получить денег*. Также следует учитывать, что в сочетании с наречиями с неопределенно-количественным значением (много, мало и др.) употребляется эта же форма: *заработать много денег*, *получить мало денег* (здесь, как правило, никто не ошибается).

Склонение имен числительных объективно является одной из самых сложных тем в школьном курсе русского языка. К сожалению, не все обучающиеся осваивают парадигму числительного, отчего в последующие периоды жизни допускают множество ошибок. Наиболее грубая ошибка в склонении сложных и составных количественных имён числительных – отсутствие их склонения. Можно услышать: *Из полученных триста пятьдесят тысяч рублей освоено триста* (правильно – *трехсот пятидесяти*). В настоящее время складывается тенденция «экспансии родительного», суть которой в том, что формы косвенных падежей количественных числительных замещаются одной формой – родительным падежом. Это касается всех числительных, но, в первую очередь, проявляется это при склонении числительных, означающих сотни (кроме числительного *сто*). Такая универсализация основывается на ложной аналогии: *сто* в косвенных падежах, кроме винительного, имеет форму *ста* (флексия – а), что ошибочно переносится на другие числительные, обозначающие сотни. В результате имеем ошибочные *четырёхста*, *пятиста* и др. во всех косвенных падежах вместо полной парадигмы: *четырёхста*, *четырёхсот*, *четырёхстам*, *четырёхста*, *четырьмястами*, *(о) четырёхстах*; *пятьсот*, *пятисот*, *пятистам*, *пятьсот*, *пятьюстами*, *(о) пятистах*.

Агрессивное воздействие языковой моды распространяется и на синтаксический уровень языка. Одно из проявлений – тотальное нарушение синтаксической валентности предикатов, требующих различных управляемых падежных и предложно-падежных форм имени, вытесненных предложно-пронимативной формой *о том*: *мы уверены о том* – правильно в *чём-либо* или *в том, что...*; *наде-*

мся о том (на что-либо или на то, что...) и др. В разряд подобных слов попадают глаголы различной семантики: *подтверждать*, *наблюдать*, *соглашаться* и мн. др. Словоформа *о том* имеет место там, где она единственно необходима: *услышать о том*, *прочитать о том*, *заботиться о том* и др.

На наших глазах в профессиональной речи происходит деструкция еще одной синтаксической структуры, по своей природе элементарной, традиционной, соответствующей минимальной структурной схеме предложения «Имя существительное в именительном падеже + глагол в личной форме» ($N_1 + V_{fin}$). Появляется избыточная экспликация позиции субъекта (грамматического подлежащего) прономинативным именем – местоимением-существительным, личным местоимением (он, она, оно, они). *Студент он же не читает первоисточников. Сессия она неминуемо приближается*. Местоимение здесь лишнее. Со соседство имени существительного и личного местоимения возможно лишь в случае т. н. именительного представления (однако это дискуссионный вопрос, т. к. не все лингвисты соглашались с этим понятием). Но здесь не тот случай (нет слова, вызывающего представление о том, о чем будет сказано далее, нет и соответствующего интонационного оформления).

Модными стали и употребляемые в различных синтаксических конструкциях выражения *ну как-то так*, *на самом деле*. Нам кажется некорректным резюмировать сказанное словами *ну как-то так*. Выражение благодаря частице *ну* и неопределенному наречию *как-то* окрашено ирреальной модальностью, что нивелирует желание говорящего подвести итог в утвердительном плане.

Выражение *на самом деле*, на наш взгляд, приобретает статус выражения-паразита, поскольку используется чрезвычайно часто и неуместно. Справедливости ради отметим, что на одном из каналов центрального телевидения есть одноименное популярное ток-шоу, но там название *На самом деле* оправданно. Часто в интервью или монологической речи мы слышим в начале фразы *на самом деле*. Но эти слова уместны лишь тогда, когда сле-



дует объяснить, как *на самом деле* обстоят дела, складывается ситуация и под., а не так, как об этом говорят или судят другие. Внимательному педагогу будет несложно поправить студента, злоупотребляющего этой фразой, объяснив ему вышесказанное.

Может ли стать модным союз? Да, если это союз *как бы*, которого постигла участь слова-паразита. Педагог должен привлечь внимание студентов на то, что *как бы* – это сравнительный союз (как и другие сравнительные союзы: как, будто, как будто, словно, подобно, точно), который следует использовать по назначению, т. е. При построении сравнения. В нашем арсенале борьбы с этим пресловутым *как бы* мы используем эпизод одной из программ Прямого эфира с Андреем Малаховым, где ведущий остроумно обыграл ситуацию из жизни провинциальной девушки, рассказанную ее подругой (рассказ пестрил *как бы*). Аудитория, искренне сочувствуя судьбе девушки, все же смеется над незадачливой рассказчицей и, следовательно, по-другому уже относится к бессмысленному выражению.

В результате наших наблюдений мы пришли к следующим выводам.

Одним из важнейших критериев педагогического дискурса является его языковая нормативность. Необходимое слагаемое профессионального имиджа преподавателя высшей школы – владение в совершенстве языковой компетенцией, соответствие статусу элитарной языковой личности педагогического дискурса.

Формирование речевого портрета преподавателя вуза осуществляется на пересечении его личного лингвистического опыта и параметров современной языковой ситуации, определяемой влиянием языковой моды. Деструктивные явления, происходящие на всех уровнях языковой системы, массированно проникают в общее употребление благодаря их транслированию через средства массовой информации, особенно телевидение, интернет.

Преподаватель вуза должен не следовать языковой моде как новомодному стандарту, а уметь сознательно и корректно противостоять её агрессивному проникновению, демон-

стрируя в профессиональном общении высокий уровень владения нормами современного русского языка на всех его уровнях.

АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены явления и факты, порождаемые влиянием языковой моды и проникающие в педагогический дискурс в виде субстандарта. Даны практические рекомендации по корректному использованию кодифицированных вариантов новомодных употреблений.

Ключевые слова: педагогический дискурс, элитарная языковая личность, модные слова и выражения, кодификация языковой нормы.

SUMMARY

The article deals with phenomena and facts generated by the influence of language fashion and penetrating into pedagogical discourse in the form of a substandard. Practical recommendations on the correct use of codified variants of new-fangled uses are given.

Key words: pedagogical discourse, elite language personality, fashionable words and expressions, codification of the language norm.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Либроком, 2009. – 178 с.
2. Журавлёва Н. Г. Феномен модного слова: лингвопрагматический аспект. – Ростов-на-Дону: Издательство РГТУ, 2009. – 166 с.
3. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3–17.
4. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи: из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. – СПб.: Златоуст, 1999. – 320 с.
5. Моченов А. В. Словарь современного жаргона российских политиков и журналистов / А. В. Моченов, С. С. Никулин, А. Г. Ниясов, М. Д. Савваитова. – М.: Олма-Пресс. – 256 с.
6. Новиков В. И. Словарь модных слов: словарь для интеллектуальных гурманов. – М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. – 256 с.
7. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / Под ред. Л. И. Скворцова. – М.: Мир и Образование, 2009. – 736 с.



8. Толковый словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / Под ред. Г. Н. Складневской. – М.: 2008. – 1136 с.



А. А. Береснев, Н. А. Новикова

УДК 811.111:371.32

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С УЧЕБНЫМ ТЕКСТОМ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

Считается, что образец самого древнего дошедшего до нас текста – это глиняная табличка, найденная в Южной Месопотамии. Очевидно, что запечатление мысли в ее письменном изложении обуславливалось желанием человека передать свои знания, поделиться собственными наблюдениями, опытом и открытиями с целью экономии сил и времени человеческой популяции. Отсюда можно сделать вывод, что передача накопленных знаний являлась и является обязательной человеческой потребностью.

В современной действительности стремительность развития мира поражает. Человек осваивает новые, до недавних пор неизведанные пространства, исследует, экспериментирует, поэтому с течением времени накапливается все больше знаний, которые необходимо бесперебойно и беспрепятственно передавать другим поколениям. Все вышеперечисленное обусловило появление образовательной системы и учебного текста, функционирующего внутри нее.

Ввиду огромной популярности изучения английского языка появилось множество средств и методов его преподавания. Большое количество методов основано на работе с учебным текстом как основной единицей образовательного процесса. Ввиду того, что каждый человек обладает уникальными, свойственными лишь ему когнитивными, ментальными, психическими, психологическими и эмоциональными свойствами, восприятие информации каждым отдельным человеком также происходит индивидуально. Это послужило основой для зарождения личностно ориентированного обучения, и в мире, где провозглашается культ личности и индивидуальности, личностно ориентированный подход является особенно актуальным.

Теоретической основой личностно ориентированного обучения служат научные работы представителей гуманистической психологии А. Адлера, Э. Берна, У. Джеймса, Э. Эриксона, А. Маслоу, К. Роджерса и др., написанные в 60-е годы XX столетия. Личностно ориентированная концепция, положенная в основу современного образования, опирается на деятельностные подходы Л. С. Выготского, В. В. Давыдова, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, теоретические рассуждения Б. Г. Ананьева, А. Г. Асмолова, Л. И. Божович, В. М. Мясищева, А. Б. Орлова и др. Однако исследований, посвященных применению личностно ориентированного подхода при организации работы с учебным текстом, на данный момент нет.

Позиция большинства исследователей учебного текста совпадает с позицией А. Э. Бабайловой, которая под учебным текстом подразумевает «текст, организованный в дидактических целях в смысло-содержательном, языковом и композиционном отношениях в единую систему, часть совокупной информации учебника, предназначенной для управляемого становления текстовой деятельности, на основе которой дается система знаний по определенной дисциплине, прививаются умения и навыки людям определенной группы (возрастной, национальной и т. д.) на определенном этапе обучения [1, с. 130]. Данное оп-



ределение объединяет в себе как лингвистические, так и педагогические аспекты понятия «учебный текст», что делает его универсальным. Из определения очевидно, что педагогика и учебный текст соприкасаются там, где речь идет об образовательном и воспитательном феномене, что не странно, учитывая тот факт, что педагогика – это наука о «целенаправленной и систематической деятельности по формированию человека, о содержании, формах и методах воспитания, образования и обучения» [2].

Как правило, исследователями в разряд учебных включаются тексты, выполняющие теоретическую (познавательную), тренировочную (закрепляющую) и диагностическую (контролирующую) функции.

Так или иначе, к числу учебных разные авторы относят тексты докладов, рефератов, лекций, эссе, учебных пособий, курсовых и квалификационных работ – словом, те, которые используются с дидактическими целями либо являются результатом исследовательской деятельности обучающихся. Есть, однако, и позиция, причисляющая сгенерированные обучающимися тексты к отдельной группе – учебно-научных или научно-учебных текстов.

Нельзя не принять во внимание точку зрения тех исследователей, которые отдельно выделяют академический стиль; по их мнению, он включает в себя научные доклады, университетские лекции, научные обзоры и презентации.

Феномен учебного текста многоаспектен, многогранен и открыт для новых исследований. Он актуален как для лингвистики, так и для педагогики. Распространенным является мнение, что учебный текст – это вид текста, созданный со специальными дидактическими, лингвокультурными, воспитательно-патриотическими либо иными целеустановками, ориентированный на определенную целевую аудиторию. Однако важно понимать, что даже художественный текст может стать учебным, если его поместить в определенный контекст: дополнить комментариями, пояснениями, либо же использовать его в качестве иллюстративного материала для грамматических и синтаксических структур, назидательных и нравоучительных ситуаций, моделей вариативного и инвариантного поведений и т. п. Художественный текст не может быть учебным сам по себе, но встроенный в структуру учебного, он перенимает его свойства.

Так, в обобщенном виде задачи текста, используемого в учебных пособиях, можно свести к следующей схеме (рис. 1.):



Рис. 1. Последовательность реализации задач учебного текста

Данная схема актуальна для текстов учебных пособий практически безотносительно дисциплины, которой эти пособия посвящены. Ведь независимо от того, в учебнике иностранного ли языка или родного, математики, физики или химии располагается текст, основная цель, с которой он был размещен авторами на страницах учебника, – это передача накопленной системы знаний.

Под учебным процессом понимается «целенаправленное взаимодействие преподавателя и учащихся, в ходе которого решаются задачи образования, развития и воспитания» [3]. Общеизвестно, что эти три понятия неделимы, когда речь идет о ментальном становлении личности. При изучении иностранного языка особенно важным является осознание этой неделимости. Безусловно, освоение иностранного языка влечет за собой развитие – в первую очередь когнитивное. Этот факт неоднократно рассматривался учеными в области нейробиологии, когнитивной психологии и других связанных с функционированием мозга наук. Множество результатов исследований подтверждает благотворное влияние изучения иностранного языка на мозговую активность человека: «начиная учить второй



язык, мы заставляем мозг создавать новые нейронные структуры и втискивать их в уже существующую архитектуру нервных цепей» [5]. Особенно важная задача учителя иностранных языков – подавать материал таким образом, чтобы не позволить ребенку потерять собственную национальную идентичность, не взрастить в нем патриота чужого языка, а напротив – развить чувство ценности и красоты собственного. Именно это является воспитанием в контексте учебного процесса.

При выборе единиц учебного текста составитель специальных пособий (либо учитель) руководствуется определенными критериями выбора либо составления. На наш взгляд, эти критерии в значительной степени совпадают с теми, что были выделены Т. И. Чижовой в отношении отбора научных текстов, а именно:

- а) доступность;
- б) информационная насыщенность;
- в) цельнооформленность;
- г) членимость на смысловые части;
- д) выдержанность в едином смысловом ключе;
- е) этапы обучения [6, с. 104].

Первый и последний критерии взаимозависимы ввиду того, что доступность текста определяется имеющимся уровнем знаний, который, в свою очередь, зависит от этапа обучения, на котором находится ученик. И. Короткина – одна из тех, кто определяет учебный текст как разновидность академического, – пишет, что в академических текстах передается знание, и их чтение обусловлено не личными предпочтениями, а профессиональными потребностями. Поэтому важным является быстрое извлечение знаний без эмоций [4]. Так как мы работаем с более узкой категорией – учебным текстом по иностранному языку, позволим себе не согласиться. На наш взгляд, к вышеперечисленным критериям не лишним будет добавить эмоциональность. Под эмоциональностью нами подразумевается способность текста породить эмоциональную, чувственную связь с читателем, что будет способствовать лучшему запоминанию отдельных текстовых элементов либо содержания в

целом. В психологии существует отдельное понятие для свойств мозга запоминать информацию под влиянием эмотивных (чувственных) факторов – эмоциональная память. Многочисленные исследования в данной области доказывают взаимосвязь между эмоциями и усваиваемостью материала.

Важным условием преподавания иностранного языка является формирование дружелюбного отношения к представителям иных культур, к их системе ценностей. Именно поэтому содержание курса иностранного языка в средней школе базируется на развитии межкультурной грамотности учащихся.

Говоря об использовании учебных текстов на уроках английского языка как иностранного, по частоте использования текст занимает лидирующую позицию. Это обусловлено его универсальностью в контексте учебной деятельности. Текст связан не только с чтением, но и с другими видами речевой деятельности, поэтому открывает широкие возможности при организации работы с ним. При организации работы с учебным текстом можно развивать как навыки чтения, так и говорения, слушания и даже мышления.

Важно отметить, что рационального выбора текста не достаточно для того, чтобы развивать упомянутые выше навыки и виды речевой деятельности – необходимо организовать работу с текстом таким образом, чтобы включить в нее все 3 этапа:

1. Предтекстовый.
2. Текстовый.
3. Послетекстовый.

На предтекстовом этапе, как правило, проводится подготовительная работа. Как правило, это работа с заголовком или изображением, сопровождающим текст. Цель этого этапа – заинтересовать обучающихся, мотивировать к дальнейшей работе.

Текстовый этап подразумевает непосредственную работу с текстом. Наиболее распространенными здесь являются задания на поиск (слов, ответов на поставленные вопросы, подтверждения или опровержения предложенных утверждений, описаний внешности, природы, события, места и т. п. либо грам-



матических явлений) и догадку (например, предлагается догадаться о смысле слова по контексту).

Послетекстовый этап направлен на контроль понимания прочитанного и закрепление полученных на предыдущих этапах знаний. Зачастую на этот этап возлагается ответственность за использование ситуации прочитанного текста в устной и письменной речи.

Проводить детальную работу с текстом необходимо при изучении любой темы на каждом этапе изучения иностранного языка. Учителя-практики знают, что эффективность усвоения нового материала учеником никогда не перманентна. Она зависит от многих факторов. В соответствии с личностно ориентированным подходом успешность реализации этой модели обеспечивается через выработку и освоение индивидуального стиля деятельности, формируемого на базе индивидуальных особенностей.

Для того чтобы ответить на вопрос, каково состояние личностно ориентированного подхода в работе с текстом, нами было опрошено двадцать учителей разных звеньев образования из разных уголков Российской Федерации.

Согласно результатам опроса более половины учителей (64 %) не довольны качеством представленных в учебниках текстов и лишь 1 учитель из 20 имел возможность принять участие в выборе учебного пособия для осуществления основной образовательной деятельности. 45 % учителей сознались в том, что из-за нехватки времени им не всегда удается задействовать все 3 этапа работы с текстом на уроках английского языка. Неожиданностью также стало и то, что 60 % учителей под личностно ориентированным подходом при выборе текста понимают выбор такого текста, который бы качественно соотносился по сложности с уровнем знаний учеников, а выбору соответствующей тематики, которая бы могла мотивировать учащихся и стимулировать их интерес к предмету, особой роли большинство учителей не отводят. В этом кроется серьезная проблема, т. к. тексты учебных пособий не в состоянии охватить персон-

альные интересы каждого ученика и, как стало известно, учителя тоже не ставят перед собой такой задачи.

Личностно ориентированный подход провозглашает необходимость серьезного отношения к тому, какой материал необходимо использовать при обучении каждого отдельного ребенка. А ответ на вопрос, как именно работать с тем или иным ребенком на основе индивидуально подобранного для него материала, делает этот подход универсальным и незаменимым в сложившейся современной действительности. Каждый ребенок индивидуален, с уникальным набором качеств – ментальных, когнитивных, психологических, эмоциональных, и в связи с этим задачей учителя, использующего личностно ориентированный подход, является заставить этот индивидуальный набор работать на благо ученика; а также взрастить самое лучшее, что в нем есть, и нейтрализовать самое неблагоприятное, что в дальнейшем может отрицательно сказаться на формировании его личности. Очевидным является то, что на поиске разрешения этой проблемы нужно сфокусировать особое внимание.

Личностно ориентированное обучение – это развивающее обучение, в центре которого стоит личность ученика. На основе обнаружения его уникальности, индивидуальных особенностей восприятия, эмоциональных качеств обеспечивается предметное и личностное развитие каждого ученика. Важное место занимает ориентированность не только на способности обучающегося, но и на область его интересов. Л. М. Фридман акцентирует внимание на различии личностно ориентированного обучения и личностно ориентированного образования, считая второе понятие более широким ввиду включения в себя систем, как обучения, так и воспитания.

Основы концепции личностного ориентирования можно встретить в работах К. Роджерса. Он говорит о том, что образовательная ситуация, направленная на формирование личности и самооценки, должна включать в себя несколько действий:

– хорошие условия реализации образовательных целей;



- определение мотивации;
- учитывание эмоционального и волевого состояния учеников;
- развитие их личности.

Карл Роджерс подчеркивает важную роль учителя в процессе обучения. Это связано с тем, что он перестает быть простым источником передачи информации, он становится значительной частью процесса обучения. К. Роджерс подчеркивает, что как помощь, так и стимулирование необычайно важны для реализации личностно ориентированного обучения. Стоит добавить, что для личностно ориентированного подхода также важно создание благоприятной интеллектуальной и эмоциональной среды в классе и атмосферы педагогической и психологической поддержки.

К отличительным характеристикам личностно ориентированного подхода относятся:

- в приоритете – формирование индивидуальной личности;
- выявление механизмов индивидуально-восприятия информации и воздействие на них;
- развитие способностей обучающегося и создание благоприятной психологической среды для развития;
- задействование личного опыта обучающегося вместо сухой подачи неоспоримых фактов;
- учитывание вертикального прогресса, а не горизонтального (сравнение достижений каждого отдельно взятого ученика с его предыдущим уровнем знаний, а не со знаниями других учеников);
- комбинация методов обучения и изучения для создания процесса постоянного развития ребенка;
- предоставление ученику возможности выбирать материал и форму работу с ним.

В стенах школы происходит конвертация прошлого учителя (выраженного в его жизненном и профессиональном опыте) в будущее ученика. Однако, существует определенный набор качеств, которыми учителю необходимо обладать для реализации этой конвертации. Во-первых, учителю необходимо быть природным фасилитатором, т. е. представителем

«помогающей профессии». К фасилитаторам также, как правило, относят врачей, психотерапевтов. Во-вторых, учитель должен обладать естественностью. Он должен быть самим собой, не стесняться своих эмоций и чувств. В-третьих, учитель должен обладать «безусловным теплым отношением» к тому, кого он обучает. Обучающемуся следует уважать своего учителя, любить, доверять ему и желать стать на него похожим. Это в значительной степени усиливает действие личностно ориентированного подхода.

Личностно ориентированное обучение уже ни для кого не является новшеством, это вошло в разряд необходимости, стремящейся реализовать потребности общества. Известный педагог Я. Корчак придерживался убеждения, что детей нет, есть только маленькие люди. Принимая во внимание тот факт, что личностно ориентированное обучение уже давно вошло в разряд необходимого (его обязательность закреплена в ФГОС), используем пирамиду человеческих потребностей А. Маслоу, адаптировав ее под свои цели (рис. 2).

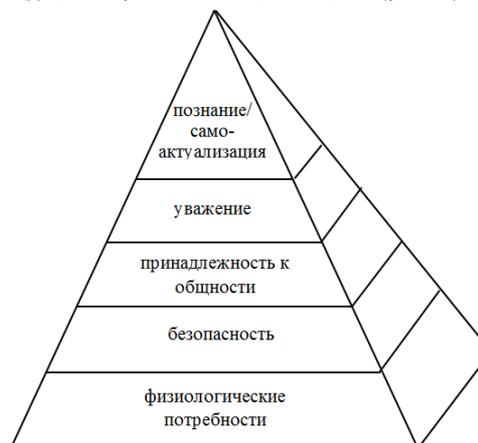


Рис. 2. Пирамида человеческих потребностей А. Маслоу

Каждый уровень является необходимым условием существования и для взрослого, и для ребенка. Так, первые два уровня занимают физиологические потребности и потребность в безопасности. Третий уровень отвечает за потребность в принадлежности и любви. Четвертый – за уважение, и пятый – за познание



или самоактуализацию. Под самоактуализацией имеется в виду реализация способностей в максимальной степени и достижение высоких результатов. Перенеся данную иллюстрацию на «маленьких людей», необходимо отметить, что первые два уровня пирамиды (физиологические потребности и потребность в безопасности) обеспечиваются родителями и государством. Три последних уровня реализуемы (и должны быть реализованы) в контексте учебного процесса. Так, принадлежность и любовь должны проявляться осознанием ребенка, что он не одинок, что он принадлежит к определенной группе (классу, факультативной группе по интересам, где обучающийся находит точку соприкосновения со сверстниками, начинает коммуницировать внутри группы и чувствовать себя ее частью). Уважение – это такое отношение со стороны учителя и одноклассников, когда ученик чувствует, что его достоинства не игнорируются. Воплощение потребности в познании или самоактуализации (процесс мыслительной деятельности, достижение видимых результатов, поощрение) лежит на учителе. Это мотивация к познанию, организация познавательной деятельности с учетом умений и способностей учеников, реализации, а также контроль этого процесса.



Рис. 3. Потребности ребенка в образовательном процессе

Как видим, пирамида человеческих потребностей применима в отношении учебного процесса с учетом личностного ориентирования. Отбросив лишнее, потребности уч-

ника в отношении образования можно представить на усеченной пирамиде (рис. 3.).

Взяв данную пирамиду за модель, интересно сконструировать пирамиду целей учителя в образовательном процессе с учетом личностного ориентирования (рис. 4).



Рис. 4. Пирамида целей учителя в личностно ориентированном процессе образования

В основании такой пирамиды будет лежать формирование личности обучающегося, ведь именно это есть первоочередная задача образования в целом. Не преподнесение отрывочных знаний по предметам, а формирование метапредметных связей между знаниями входит в основу полноценного образования. Следующий уровень посвящен реализации способностей обучающегося. Каждый обучающийся обладает разными способностями и разной степенью развитости навыков. Обязанность учителя, реализующего принцип личностного ориентирования, – дифференцированно подойти к каждому ученику, раскрыть его потенциал и реализовать его в максимально возможной степени. Третий уровень включает задействование личного опыта обучающегося при донесении до него предметных знаний. Это помогает ему лучше усвоить информацию и соотнести ее с той, что уже прошла процесс ассимиляции в сознании. На последнем уровне располагается цель сформировать у обучающегося потребность в самообразовании. В личностно ориентированном



обучении учитель не может выступать лишь посредником между знанием и учеником – он должен запустить и отладить механизм, с помощью которого знания бесперебойно поступают к ученику. Для того чтобы это осуществить, обучающегося нужно не просто научить, но и научить узнавать, и научить хотеть знать.

Когда вышеприведенные условия в контексте учебно-образовательного процесса в школе соблюдены, можно говорить о самой технологии лично ориентированного подхода в работе с текстом. Для начала стоит уточнить, что технология – это совокупность процессов и методов, используемых в какой-либо деятельности.

Так, лично ориентированная технология работы с текстом должна включать следующие этапы:

1. Выбор учебного текста с учетом интересов обучающегося.
2. Подача текста, опираясь на доминирующий способ восприятия информации реципиентом (аудиальный или визуальный).
3. Основная работа с текстом.
4. Установление связи с уже имеющимися знаниями и опытом ученика.
5. Опциональные задания на закрепление прочитанного текста.

Данная технология охватывает все три этапа работы с текстом, а именно: предтекстовый, текстовый и послетекстовый.

Лично ориентированная технология организации работы с учебным текстом учитывает интересы и особенности восприятия текста учеников, а также ориентируется на их предпочтения и личный опыт. Эта технология построена на уважении учителя к ученику, повышении уровня его мотивации и, соответственно, лучшую реализацию его способностей.

При проведении занятий в рамках такой технологии важно задействование визуальных и аудиальных каналов, предоставление возможности для творческого мышления, обеспечение вариативности заданий и возможности ученикам при рассуждениях использовать их личный опыт; получение обратной свя-

зи и проведение предварительной подготовки к следующему занятию с целью конкретизации интересов каждого обучающегося.

Используемым в качестве учебных текстам должны сопутствовать дополнительные задания, пробуждающие в ребенке личное «я», основанное на его собственном опыте. К таким заданиям относятся вопросы, начинающиеся так: «согласны ли Вы с тем, что...?», «думали ли Вы когда-нибудь об...?», «стали бы Вы когда-либо с...?», «можете ли Вы сказать, что...?» и т. д. Как правило, ученики охотно отвечают на такие вопросы и делятся своим жизненным опытом, мнением, воззрением на ту или иную ситуацию. Для того, чтобы ученики могли выбрать более интересный для них вид послетекстовой деятельности, заданиям необходимо нести опциональный характер. В качестве таких заданий могут выступать:

- составление диалога;
- написание эссе;
- составление анекдота или шутки;
- сочинение стихотворения или песни;
- пересказ;
- изложение основной идеи текста в виде схемы/таблицы;
- написание аналогичного текста с использованием выделенной лексики;
- составление нового текста, начинающегося последним предложением текста задания и т. д.

Как показывает практика, дети с удовольствием выбирают разнообразные варианты заданий и редко повторяются в выборе. Творческие задания мотивируют обучающихся для открытия в себе нового потенциала и нераскрытых ранее творческих способностей.

Лично ориентированная технология организации работы с учебным текстом проявляет позитивные результаты ее внедрения как на эффективность, так и на мотивацию обучающихся. Она значительным образом стимулирует обучающихся к проявлению творческого потенциала, раскрытию своих способностей, получению удовольствия от обучения. И если влияние на эффективность усвоения материала требует допол-



нительных исследований, то технология влечет за собой прирост мотивации колоссальный и в максимально короткие сроки.

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме использования учебного текста в процессе обучения английскому языку, а также описанию лично-ориентированного подхода при работе с учебным текстом. В статье рассматриваются различные понимания понятия и специфические особенности учебного текста, описываются постулаты лично-ориентированного подхода и анализируются способы их применения в учебной деятельности при организации работы с текстом.

Ключевые слова: учебный текст, образовательный процесс, лично-ориентированный подход, технология работы с текстом, мотивация.

SUMMARY

The article is devoted to the problem of using the text in the process of the English language teaching. Personality-oriented approach while working with texts is described. The article deals with different understandings of the concept and specific features of the text, describes the postulates of the personality-oriented approach and explores the ways in which they can be used in educational activities when organizing work with the text.

Key words: text, educational process, personality-oriented approach, text working technology, motivation.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабайлова А. Э. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении неродному языку. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 1987. – 130 с.
2. Большая советская энциклопедия [Электронный ресурс]. – URL: <http://bse.sci-lib.com/article087588.html> (дата обращения: 19.03.2018).
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю., Педагогический словарь. – М.: Академия, 2000. – 176 с.
4. Короткина И. Б. Академическое письмо: учебно-методическое пособие для руководителей школ и специалистов образования. –

Saarbrücken: LAPFLambert Academic Publishing; GmbH & Co.KG, 2011. – 175 с.

5. Стасевич К. В. Как мозжечок учится на собственных ошибках // Наука и жизнь. – 2018. – № 6. – С. 12–16.

6. Чижова Т. И. Критерий отбора учебных текстов для практических занятий с иностранными учащимися: материалы международной конференции «Проблемы интенсивного обучения неродным языкам». – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 1994. – 121 с.



М. А. Крундышев, А. М. Крундышева

УДК 811.161.1

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧАЩИХСЯ К ТЕСТИРОВАНИЮ ОР

В Российской Федерации с 1992 года существует и успешно развивается система ТРКИ – международного экзамена по определению уровня владения русским языком. Лица, успешно прошедшие тестирование, получают сертификат международного образца. Выдаваемые сертификаты признаны ALTE (Европейской ассоциацией по лингвистическому тестированию). Необходимость подготовки учащихся к сдаче тестов по ТРКИ определяет в настоящий момент работу преподавателей русского языка как иностранного.



С ориентацией на подготовку к сдаче этих тестов создаются учебники и учебные пособия. В российские вузы приезжают студенты с вполне конкретной целью – сдать экзамен ТРКИ. Материалы для тестирования уже хорошо разработаны, написано большое количество учебных пособий, преподаватели знают каким образом подготовить учащихся к успешной сдаче теста.

В наши вузы приезжают также студенты, перед которыми стоит цель – подготовиться к сдаче других тестов, существующих в их странах. Для определения уровня устного владения языком в США уже много лет используется тестирование по оценке языковой компетенции (ОПІ – Oral Proficiency Interview), разработанное Американским советом по преподаванию иностранных языков (ACTFL – American Council on the Teaching of Foreign Languages).

Нахождение студента в стране изучаемого языка оказывается во всех отношениях ценным, поскольку, основываясь на теории А. Н. Леонтьева [5] о формировании личности и ее мышления в процессе присвоения культуры общества, сложно переоценить роль, которую играют культурные навыки, составляющие ядро феномена «национальная специфика мышления», приобретенные студентами-иностранцами за время нахождения в языковой среде. Если ранее в своей родной стране студенты составляли образ России и русского человека по экранизации произведений русской классики, то, приехав в Россию, они сталкиваются с новыми реалиями, что вызывает определенный культурологический шок. Поэтому необходимо знакомить учащихся с «языковыми выражениями, закрепленными общественной культурной памятью в сознании носителей языка в результате постижения ими духовных ценностей отечественной и мировой культур» [4, с. 5].

Очень часто студентам, проходящим тест ОПІ, дается задание сравнить людей, города, другие объекты, абстрактные понятия разных культур. Один из предметов сопоставления принадлежит русской культуре, что требует достаточных культурологических знаний.

На занятиях по русскому как иностранному изучение культуры страны изучаемого языка происходит через лингвострановедение. Уже длительное время лингвострановедческий аспект образования превращается из вспомогательного «иллюстрирующего» фактора в один из базовых. На занятиях учащиеся часто встречаются с новой лексикой при чтении различных текстов. В современной науке принято различать чтение, направленное на общий охват содержания текста, и лингвострановедческое чтение [1]. Под лингвострановедческим чтением в современной науке понимается чтение с установкой на познание чужой страны, ее прошлого и настоящего, образа жизни, достижений экономики, науки и культуры, традиций народа. Во время такого чтения читатель вместе с восприятием сюжета замечает и усваивает характерные для текста черты соответствующей эпохи, социальную позицию автора и многое другое. Большое количество страноведческой информации он получает при изучении лексических единиц, из которых состоит текст.

Обучение студентов-иностранцев чтению газетных текстов без адаптации происходит преимущественно на продвинутом и высшем этапах обучения русскому языку, что требует от преподавателя при презентации новой лексики применения такого способа семантизации, как объяснение слов при помощи описания их значения. Как считает И. А. Стернин, все особенности семантики лексических единиц должны быть выявлены и стать предметом обучения иностранного студента – в противном случае учащийся неадекватно усвоит значение изучаемой единицы на фоне соответствующих единиц родного языка [6, с. 108]. Необходимо согласиться с С. Г. Тер-Минасовой в том, что язык «и отражает и формирует характер своего носителя» и является выразителем и «самым объективным показателем народного характера» [7], поэтому преподаватель русского языка как иностранного должен на каждом занятии формировать объективный образ национального русского характера и помогать правильному пониманию культурных ценностей русского народа.



Студенты-иностранцы, обучающиеся в наших вузах, сталкиваются с большим количеством трудностей на занятиях при работе с неадаптированными газетными текстами. Поэтому при подготовке таких занятий преподавателем должна учитываться специфика общественно-политической терминологии. Поскольку формирование в сознании учащегося значения русского слова в полном компонентном составе, в каком оно находится в сознании носителя языка, является целью обучения лексике, лингвистика должна выявлять семантические особенности слов и обеспечивать удобное для преподавателя их описание, а методика разрабатывать практические приемы обучения лексике. Но представляется невозможным разработать методику, не изучив глубоко материал, с которым предстоит работать преподавателю, поэтому мы считаем необходимым при подготовке к презентации новой лексики проводить семантический анализ лексических единиц и рассматривать с позиций лингводидактики проблемы, на которые необходимо обратить внимание при проведении этого анализа.

Одной из первых методических задач, встающих перед преподавателем, является принцип отбора лексического минимума, который, в свою очередь, тесно связан с чисто филологической проблемой лексико-семантической характеристики данной лексической группы.

Как и при составлении всех минимумов, учебно-методическая целесообразность требует учитывать при отборе лексического материала категорию учащихся, цель и этап обучения, характер лингвистического материала, специфику речевой деятельности, для выполнения которой предстоит сформировать умения у иностранных студентов, необходимость сохранения системности лексики. Неизменным вот уже на протяжении многих десятков лет остается основной объективный способ определения употребительности слова в языке – частотность слова и актуальность выражаемого им понятия. В течение нескольких последних десятков лет общественно-политической лексика является вместе с экономической самой частотной в языке средств массо-

вой информации. На занятиях студенты встречаются с данной лексикой, читая газеты, просматривая телевизионные программы. Существует большое количество учебных пособий, использующих адаптированные или неадаптированные тексты из средств массовой информации. Владение языком на уровне «Продвинутой» (Advanced) требует от тестируемого умения разговаривать об общественно-политических проблемах, актуальных событиях в мире. Задачей преподавателя РКИ является подготовка студентов к решению задач, стоящих перед ними при прохождении устного теста ОРІ.

Общественно-политические термины, активно вошедшие в повседневное употребление за последние десятилетия, требуют отдельного лингвистического исследования, но при подготовке занятий самому преподавателю приходится заниматься исследованием лексико-семантических характеристик терминов, предназначенных для презентации в аудитории.

Одной из самых сложных проблем, с которой сталкиваются изучающие иностранный язык, является интерференция родного языка. Именно на ее преодоление должна быть направлена адекватная, методически грамотная семантизация национально-специфических особенностей семантики лексических единиц. Она может быть достигнута «путем специализации аспектов преподавания языка, то есть путем выделения аспектов методики, которые имели бы дело с разными видами проявления национальной специфики семантики лексических единиц» [6, с. 108]. Лингвистика должна выявлять семантические особенности слов и обеспечивать удобное для преподавателя их описание, а методика разрабатывать практические приемы обучения лексике.

Во многих современных учебных пособиях обучающимся предлагается дотекстовая семантизация лексики. Существующая практика объяснения новой лексики, содержащейся в тексте, через перевод, помещенный на полях страницы или непосредственно перед ним, не кажется нам методически исчерпывающим, потому что он не носит обучающе-



го характера. Этот путь семантизации облегчает понимание одного конкретного текста, но не способствует выработке приемов языковой догадки, умений работать со словарем. Но отказываться от этого пути при изучении экономической терминологии нам представляется неверным, поскольку знание термина родного языка, обозначающего интересующее понятие, помогает понять различие данных реалий в двух разноязычных культурах. Поэтому, на наш взгляд, основным путем надо избрать такой способ презентации лексики, как объяснение слов при помощи описания их значения. Студентам предлагается активная лексика, встречающаяся в тексте, преподаватель объясняет значение данного слова и одновременно закрепляет его в разговоре о предложенном понятии. Конечно, не всегда оправданно уделять много внимания какому-то одному слову, но здесь и должна сработать профессиональная подготовка преподавателя.

В качестве одного из типов предтекстовых заданий нам представляется совместное (преподаватель и учащиеся) использование объяснения значения слов при помощи словообразовательного анализа как способа семантизации новой лексики. Мы согласны с тем, что «лексика учебных словарей-минимумов составляет только незначительную часть словарного состава русского языка. Она не обеспечивает понимания неадаптированных текстов. Выработка умения догадываться о значении слова по словообразовательным элементам должна начинаться с первых шагов изучения русского языка» [3, с. 61]. Подборка однокоренных слов помогает студенту соотносить новый термин с ранее известной лексикой и быстрее его запомнить. При выполнении данного типа предтекстовых заданий у учащихся вырабатывается также умение объяснить значение подобранного однокоренного слова.

Нам также представляется необходимым согласиться с тем, что, чем более методически нетрадиционно (с точки зрения дидактической системы преподавания) преподаватель РКИ организует деятельность учащихся на

уроке, тем большую заинтересованность проявляют студенты, и, как следствие, с меньшим трудом и большим интересом погружаются в изучение той или иной проблемы [2].

Одним из критериев оценки интервью ОПІ являются общие функции и коммуникативные задачи, с которыми должны справляться лица, владеющие языком на каждом уровне. Для базового уровня это минимальное участие в коммуникации: воспроизведение заученных фраз и выражений, простое перечисление. Для промежуточного – умение комбинировать отдельные элементы языка; начинать, поддерживать и заканчивать несложный разговор путем обмена вопросами и ответами. Для продвинутого – повествование и описание во всех временных рамках; умение функционировать в ситуациях с неожиданно возникающими осложнениями. Лица, владеющие языком на профессиональном уровне, должны уметь обсуждать конкретные и абстрактные темы, аргументировать мнение. Они также должны формулировать и развивать гипотетические положения, предлагая альтернативные возможности решения тех или иных вопросов или их потенциальные последствия. Опираясь на вышеизложенное, мы считаем, что ранее предложенный тип упражнений вырабатывает у студента навыки решения коммуникативной задачи при недостатке лексического запаса. Очень часто во время проведения интервью ОПІ тестируемый признается, что не знает по-русски слово, которое намеревается использовать. Тестер не вправе подсказать, но он всегда дает заранее заготовленную рекомендацию «Объясните то, что Вы хотите сказать, другими словами». Да и при решении ежедневных коммуникативных задач этот навык является одним из самых используемых.

Поскольку экспериментальная психология утверждает, что инструментами культуры являются в первую очередь слова и лишь потом понятия, то роль преподавателя русского языка, знакомящего студента с изучаемой лексикой, возрастает в современном быстроразвивающемся мире. Правильное понимание и употребление лексики оказывает большое влия-



ние на результат, показываемый студентом при тестировании ОРІ. Кроме такой прагматической цели, как сдача теста, необходимо всегда помнить о том, что изучение языка современных российских средств массовой информации всегда имеет большое значение, поскольку он в большой степени способствует формированию у иностранных учащихся представлений о стране изучаемого языка.

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы, возникающие при подготовке и проведении занятий по русскому языку как иностранному в группах учащихся, готовящихся к тестированию ОРІ. Авторы указывают на что необходимо обращать внимание при работе преподавателя РКИ в таких группах.

Ключевые слова: русский как иностранный, тестирование, оценка языковой компетенции, лингводидактика, обучение чтению, семантизация лексики, лингвострановедение, общественно-политическая лексика, предтекстовые задания.

SUMMARY

This article talks about some problems that may come up while teaching Russian language for foreigners who are studying for OPI testing. Authors are raising the important points that need to be covered in these groups.

Key words: russian as a foreign language, testing, grading the comprehension, linguistics, teaching to read, socio-political lexicon, pre-text tasks.

ЛИТЕРАТУРА

1. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура. – М.: Русский язык, 1983. – 248 с.
2. Горьковская В. Д. Особенности восприятия иностранными студентами культурологической фоновой информации при обучении языку российских СМИ / В. Д. Горьковская, Е. В. Тюменцева, Н. В. Харламова, О. С. Харламов // Известия ВолгГТУ. Серия «Проблемы социально-гуманитарного знания». Вып. 10: межвуз. сб. науч. ст. / ВолгГТУ. – Волгоград, 2012. – № 3 (90). – С. 156–160.
3. Колесникова А. Ф. Лексика в обучении русскому языку // Методика. – М.: Русский язык, 1982. – С. 52–63.

4. Костомаров В. Г. Об одной из единиц описания текста в аспекте диалога культур / В. Г. Костомаров, Н. Бурвикова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 5–10.

5. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: МГУ, 1972. – 576 с.

6. Стернин И. А. Структурная семасиология и лингводидактика // Русское слово в лингвострановедческом аспекте. – Воронеж, 1987. – С. 104–121.

7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. – М.: Слово, 2000. – 624 с.





МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ



Т. А. Сережко

УДК 37

ВИРТУАЛЬНЫЕ СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ КАК СРЕДА ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

На сегодняшний день можно выделить несколько направлений, по которым социальная работа и Интернет могут тесно и эффективно сотрудничать. В Интернете находят применение самые разнообразные социальные практики, являющиеся виртуальными аналогами обычных. Во-первых, многочисленные специализированные сайты, предоставляющие полезную информацию: законодательство, положения, постановления, актуальные списки требуемых документов, перечни льгот и т. п. Во-вторых, это становящиеся все более распространенными онлайн-консультации психологов, юристов, педагогов, социальных работников и даже врачей. В-третьих, с каждым годом интернет-пользователи и блогеры готовы все активнее участвовать в благотворительных акциях. В-четвертых, Интернет – это, бесспорно, место общения. Сообщества, организуемые как социальными работниками, так и социально близкими категориями населения (форумы усыновителей, приемных родителей, многодетных семей, инвалидов) помогают людям не только не чувствовать себя одинокими, но и конструктивно решать возникшие проблемы сообща с теми, кто имеет опыт (происходит взаимоинформирование заинтересованных людей). Все это актуализирует проблему подготовки социальных работников в современных условиях, где значительную роль начинает играть виртуальная среда [6].

Обучение в вузе предполагает, что студент постепенно освоит предусмотренные ФГОС ВО общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции и интегри-



руется в профессиональную культуру посредством усвоения необходимых знаний, умений и навыков.

Технологический аспект практики обучения социальной работе рассматривается в рамках курса «Основы социального образования» [7]. Отмечается, что традиционные педагогические технологии как «жесткие» формы организации учебного процесса не создают необходимых условий для личностного профессионального становления в процессе обучения, так как ориентируются на возможности усредненного студента. Традиционно учебный процесс базируется на изучении отдельных теоретических и практических дисциплин, мало связанных между собой и недостаточно ориентированных на будущую профессиональную деятельность. Поэтому аудиторная работа дополняется большим объемом практик, а также контактов с практическими работниками. Несмотря на имеющиеся трудности в процессе профессионализации, быстрое развитие технологий и популяризация онлайн-социальных сетей добавляют еще одну среду, представляющую интерес для будущих социальных работников.

На современном этапе развития общества, предъявляющем все более жесткие требования к профессионалам, студенты в процессе обучения должны быть осведомлены о потенциальных этических проблемах, связанных с неприкосновенностью частной жизни, настройками приватности, возможностями поиска информации, размещенной в виртуальных сообществах. Реальные или потенциальные этические дилеммы, связанные с репрезентацией профессионального «Я» в социальных сетях, могут быть вызваны демонстрацией предвзятого отношения и использованием уничижительного языка к определенным категориям населения, а также ситуацией конфликта интересов и нарушения конфиденциальности, связанной с клиентами, коллегами, учреждениями.

Проблемы в виртуальном мире представляют собой потенциальные угрозы для профессионального статуса будущих социальных работников, связанные с отсутствием пони-

мания необходимости управления пространственными и временными границами в сети.

Цель данной статьи – рассмотреть потенциальные этические дилеммы для студентов направления подготовки «Социальная работа», возникающие при коммуникации в социальных сетях.

Социальная сеть

Развиваясь из ресурса для чтения, содержания и нахождения информации, Интернет теперь также является родиной технологии Web 2.0 – социальных медиа, в которых люди активно общаются с другими пользователями и участвуют в создании нового контента [10]. Наиболее популярными в России социальными медиа в формате Web 2.0 являются такие социальные сети (SNSs), как Вконтакте и Facebook.

Социальная сеть может быть определена как: «сетевое обслуживание, которое позволяет людям (1) конструировать общественные или полуобщественные профили в ограниченной системе; (2) ясно формулировать список других пользователей, с которыми они устанавливают контакт, и (3) представлять и изменять список контактов, сделанных в системе» [9, p. 211].

Общей чертой онлайн-социальных сетей является необходимость формирования личного профиля с целью «быть найденным» или самому вступить в контакт с другими пользователями, которые находятся в социальной сети. Социальные сети и блоги являются теперь четвертой по популярности деятельностью в Интернете, с членскими сообществами, посещаемыми 67 % пользователей [14]. Взаимодействие в социальных сетях охватывает почти 10 % всего потраченного интернет-времени [14]. Использование социальных сетевых веб-сайтов достигло почти половины (48 %) американского населения в 2010 году. Наличие личной страницы профиля отмечено у 78 % подростков; 77 % пользователей в возрасте 18–24 лет; 66 % пользователей в возрасте 25–34 лет; и 50 % пользователей в возрасте 35–44 лет [16].

Глобальный интерес к взаимодействию в социальных сетях актуализирует перед педа-



гонами необходимость исследовать эту неизведанную территорию с точки зрения управления онлайн-взаимодействиями студентами и определения того, что соответствует нормам профессионального поведения в социальных сообществах [5]. Имеющиеся исследования показывают, что большинство пользователей социальных сетей не используют в своих профилях настройки конфиденциальности [12; 15]. Регистрации онлайн и поиск позволяет находить личную информацию, которая может привести к изменению профессиональных отношений между клиентом и специалистом [12]. Открытая информация, размещаемая на сайтах социальных сетей, вскрывает проблему, связанную с деверсификацией границ, отделяющих личную жизнь студента от формирующегося профессионального образа социального работника во взаимодействиях с коллегами, преподавателями и нынешними или потенциальными работодателями и клиентами.

Деятельность, связанная с построением профессионального Я-образа, обычно идет параллельно с самопредставлением и осознанной или неосознанной репрезентацией образа Я на личной странице в социальной сети. Обучение по направлению подготовки «Социальная работа» предполагает, что студенты будут развивать профессиональное «Я» при постоянном осознании миссии социальной работы, ценностей и этических норм для практики.

Наиболее известным и влиятельным сводом этических стандартов, которые применяются в социальной работе США, является этический кодекс Национальной ассоциации социальных работников [13]. Отечественный Кодекс этики разработан общероссийской общественной организацией «Союз социальных педагогов и социальных работников» на основе рекомендаций Международной федерации социальных работников в 2003 г. Он представляет собой документ, в котором излагаются базовые принципы и ценности социальной и социально-педагогической работы, связанные с реализацией специалистами социальной сферы своих профессиональных

обязанностей [3]. Развитие студентом навыков соответствия профессиональными представлениями и ожиданиям общественности имеет важнейшее значение для процесса профессионализации.

Профессиональная самопрезентация

Как будущие профессионалы студенты должны знать стандарты поведения и понимать, как управлять и устанавливать четкие границы в контексте разнообразных личных и профессиональных взаимосвязей друг с другом, клиентами, учреждениями и сообществами [13]. В процессе профессионального становления студенты должны осознать, каким образом и когда представить себя соответствующим способом в том или ином контексте профессионального взаимодействия.

Поскольку на это влияют осведомленность и потребность быть в центре общественного внимания, управление Я-образом или репрезентацией профессионального «Я» связано с границами, которые перемещаются динамично, контекстуально. Студенты должны учиться контролировать свои действия в сети (т. е. наблюдение, сессии и неофициальные разговоры) и понимать, что они на виду у населения, с которым активно связаны. Обратная связь в физической среде включает вербальную и невербальную коммуникацию, охватывающую визуальные, слуховые и осязательные сигналы, которые являются основными элементами в помогающих профессиях, позволяющими выбрать соответствующие методы взаимодействия. Поскольку компьютер в течение последних десятилетий расширил возможности виртуальной коммуникации, исследователи обращают внимание на различия, которые имеют место между коммуникацией в сети и общением «лицом к лицу». В работах различных исследователей обнаруживаются две противоположные точки зрения. С одной стороны, возникает ощущение, что социальные сети являются лидером в коммуникации, потому что снимают физические барьеры, в том числе связанные с тревогой и трудностями, которые могут возникнуть при личном взаимодействии. С другой стороны, социальные сети способствуют коммуникации



онной лакуне, потому что отсутствие контекстуальных стимулов может привести к деперсонализации. Отсутствие контекстуальных стимулов в виртуальном мире может привести к потенциальным оплошностям относительно соответствующего представления профессионального «Я» [8].

Во-первых, большой объем информации, релевантной профессиональной идентичности, легко может быть распространен через социальную сеть и доступен огромному количеству как знакомых, так и незнакомых людей, включая клиентов (реальных или потенциальных), работодателей, коллег и пр. Исследования показывают готовность студентов вузов открывать свои настоящие имена в профилях социальных сетей, наряду с политическими взглядами, сексуальной ориентацией, религией и романтическим статусом [12; 15]. Почти одна треть (30 %) пользователей Facebook готова сделать информацию личных профилей доступной для незнакомых людей и своих «сетевых» друзей [12; 15]. Личная информация, которой не представляется возможным поделиться в контексте отношений специалиста социальной работы с клиентом, коллегой или работодателем, теперь может быть легкодоступна не только этим людям, но и намного более широкой, часто незнакомой, аудитории в иных контекстах, становясь постоянной во времени.

Во-вторых, временные границы отражают способность информации, размещаемой в социальных сетях, к последовательному постоянству для будущих зрителей. Информация о студентах, связанная с их интимными отношениями, общественной деятельностью и учебой в университете, доступна большому числу пользователей, таким образом, потенциально влияя в перспективе на будущие профессиональные отношения. Все больше и больше работодателей используют сетевые сайты как компонент процесса поиска информации о реальных или потенциальных работниках, их высказываниях и несоответствующих фотографиях. Некоторые работодатели используют социальные сети, чтобы контролировать поведение своих нынеш-

них сотрудников за пределами рабочего места. Педагоги также стали одной из профессиональных категорий, которая на себе испытала угрозу публичных инцидентов, связанных с размещением информации в личных профилях, с ошибками в суждениях, приводящими к увольнениям или запретам на педагогическую деятельность.

Поскольку студенты начинают формировать свой профессиональный Я-образ, взаимодействуя в социальных сетях, они могут потерять контроль над своей собственной личной релевантной информацией, не соответствующей моральной идентичности профессионала. Другие пользователи могут также участвовать в формировании личного профиля, загружая фотографии или текст о студентах, часто без информированного согласия последних. Все это может привести к размещению на странице друга, который не установил профиль приватности, фотографий и видео, сделанных в контексте приватной, непрофессиональной атмосферы.

Тесно связанной с управлением профессиональным образом является способность признать и устранить предвзятость и уничижительный язык в профессиональной деятельности. Отечественный кодекс социального работника обязывает к этическому поведению по отношению к людям, которые пользуются социальными услугами, и призывает принимать человека таким, как он есть; привлекать его к активной совместной работе; обеспечивать конфиденциальность сотрудничества, информации и доступ к ней; нести ответственность за результаты своей работы с клиентом; проявлять личную порядочность по отношению к нему [3]. Этический кодекс NASW является более определенным относительно использования оскорбительного языка: «Социальные работники не должны использовать уничижительный язык в своих письменных сообщениях или вербальных коммуникациях с клиентами или по отношению к клиентам. Социальные работники должны использовать точный и почтительный язык во всех коммуникациях с клиентами или по отношению к клиентам» [13]. Будущие социальные работ-



ники учатся эмпатии в работе с клиентами. Однако личные страницы в социальных сетях студентов «помогающих» профессий, как показывают исследования, допускают использование откровенно дискриминационного языка и демонстрацию дискредитирующего материала [12].

Примерно треть специалистов допускает в своих профилях в соцсетях размещение контента, дискредитирующего профессию. Например, результаты исследования поведения врачей в соцсетях было опубликовано в журнале *VJU International*. В качестве исследуемой группы авторы выбрали выпускников резидентуры по урологии (США, 2015 год). У 72 % врачей были обнаружены общедоступные профили в Facebook. Из них в 40 % случаев авторы исследования зафиксировали наличие «непрофессиональных или потенциально нежелательных по содержанию» сообщений. Одновременно с этим в 13 % случаев были обнаружены вопиющие случаи нарушения профессиональной этики: раскрытие данных о пациентах, использование ненормативной лексики и фотографий, демонстрирующих владельцев аккаунтов в различных степенях опьянения [11]. Аналогичная ситуация наблюдается в среде педагогов [2]. Подобных данных о профилях социальных работников или студентах, обучающихся социальной работе, в контексте данного исследования не было обнаружено, однако очевидно, что многие студенты колледжей и вузов загружают сомнительное содержание на своих личных страницах в социальных сетях.

Конфликты интересов

Виртуальное сообщество является местом, где происходит стирание и слияние различных границ. Границы могут стираться, поскольку многоаспектная окружающая среда – личная, социальная и профессиональная – может пересекаться в социальной сети. Согласно Моральному кодексу NASW [13] социальные работники не должны участвовать в «параллельных» или «пересекающихся» отношениях с нынешними или бывшими клиентами, при которых возникает риск эксплуатации или возможности нанесения вреда клиенту. В случаях, когда «двойные» отношения неизбеж-

ны, социальные работники должны предпринять шаги, чтобы защитить клиентов, и ответственны за установление четких, этических рамок взаимоотношений. «Параллельные» или «пересекающиеся» отношения происходят, когда социальные работники касаются клиентов более чем в одном отношении в профессиональной, социальной или деловой сфере.

Социальные работники и социальные педагоги должны предупреждать возникновение ситуаций конфликта интересов, которые могут влиять на их профессиональную тактичность, на успешность решения социальных проблем человека, обратившегося за помощью.

Специфика социальных сетей состоит в том, что пользователи недооценивают роль аудитории, поскольку не могут знать обо всех тех пользователях, которые просматривают размещенную на странице информацию. Таким образом, может возникать реальный или потенциальный конфликт между профессиональными ожиданиями и социальными, сексуальными, религиозными воззрениями студента.

Кроме того, делясь личной информацией и собственными мнениями в социальных сетях, следует помнить, что отправленные «слова» останутся неизменными. Четкие и понятные, осязаемые границы в офлайн-окружающей среде исчезают в виртуальном мире. Студент на личной странице может размещать информацию, связанную с преодолением трудностей в обучении, с отсутствием понимания какой-либо информации, может высказывать мнение о навыках и способностях однокурсников и преподавателей, обсуждать случаи из практики. Однако стоит помнить, что с позиции реальных или потенциальных клиентов и работодателей квалификация социального работника может быть поставлена под сомнение. Кроме того, потенциальный работодатель может рассмотреть эту информацию как неспособность социального работника сохранить баланс между личной и профессиональной жизнью.

Частная жизнь и конфиденциальность

Отечественный этический кодекс социальной работы отмечает, что «конфиденциальной



(доверительной, не подлежащей разглашению) информацией является все, что касается условий жизнедеятельности клиента, его личностных качеств и проблем, а также все остальное, что будет определено клиентом во взаимодействии с социальным работником и социальным педагогом. Они должны гарантировать ему эту конфиденциальность и принять все меры для ее обеспечения» [3]. В этическом кодексе NASW отмечено, что социальные работники должны уважать право клиентов на частную жизнь. Требования к конфиденциальности распространяются на информацию, передаваемую коллегами в процессе профессиональных отношений [13].

В социальных сетях студентами могут размещаться положительные или отрицательные комментарии, связанные с колледжами, вузами, академическими группами, преподавателями или учреждениями. Комментарии, которые ранее могли звучать только в стенах студенческой аудитории, библиотеки или общежития, теперь добавлены на стенах Facebook, Вконтакте и транслированы в многоканальную окружающую среду. Там они могут быть доступны клиентам, преподавателям, работникам учреждений и ведомств или общественным организациям. В результате размещения той или иной информации, распространяемой через сеть друзей и знакомых студента, может пострадать клиент, что приводит к потенциальному нарушению этических норм соблюдения тайны частной жизни и конфиденциальности.

Область потенциального беспокойства может быть связана с практикой работы с клиентами, которые могут бояться делиться конфиденциальной информацией. Поскольку студенты – будущие социальные работники получают навыки в оценке клиента и получении сопутствующей информации, чтобы повысить эффективность помощи, они могут столкнуться с дилеммой о доступе к странице Вконтакте клиента или Facebook не только, чтобы получить информацию, но и проверить информацию, которой поделился клиент в процессе взаимодействия. С юридической точки зрения информация, размещенная в социаль-

ных сетях, является публичной информацией и может быть использована в судебных процедурах. Документы, полученные посредством факсимильной, электронной или иной связи, в том числе с использованием информационно-телекоммуникационной сети Интернет, а также документы, подписанные электронной подписью в порядке, установленном законодательством Российской Федерации, допускаются в качестве письменных доказательств в случаях и порядке, которые предусмотрены Кодексом, другими федеральными законами, иными нормативными правовыми актами или договором [1]. Согласно Кодексу этики социального работника и социального педагога членов общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников», «соблюдение принципа защиты прав клиента обуславливают обязанность социального педагога и социального работника информировать человека, обратившегося к ним за социальной помощью, обо всех действиях, предпринимаемых ими для решения его проблем [3]. Моральный кодекс NASW требует, чтобы социальные работники предоставили услуги на основе действительного и информированного согласия [13]. Если политика социальной службы допускает поиск и просмотр личных страниц клиента в сети, то социальный работник должен сообщить клиенту, что профили будут просматриваться в контексте сбора информации и предоставления услуг.

Виртуальная среда социальной работы

В процессе обучения по направлению подготовки «Социальная работа» создается такая среда, которая облегчает рост культурного уровня студентов, их интеграцию в профессиональную сферу через ценности Кодекса этики социального работника и социального педагога. Национальной ассоциацией центров охраны труда совместно с общероссийской общественной организацией «Союз социальных педагогов и социальных работников» в 2016 году разработаны Методические рекомендации социальным работникам и специалистам по социальной работе «Как обеспечить безопасность и избежать рисков при выпол-



нении служебных обязанностей» [4]. Однако нигде не идет речь об особенностях использования социальных сетей в практике социальной работы. В ответ на развитие компьютерных технологии NASW вместе с Ассоциацией Советов по Социальной работе (ASWB) в 2005 году разработал Стандарты для применения информационных технологий в социальной работе – руководство по использованию компьютерных технологий в практике социальной работы. Однако и в этом документе рекомендации по использованию платформы Web 2.0, включая социальные сети, в практике социальной работы отсутствуют. Представляется, что есть большой разрыв в уровне знаний студентов и положениями академической науки относительно использования социальных медиа наряду с недостатком литературы по социальной работе, освещающей как отрицательные, так и положительные аспекты этой новой сферы.

Этический кодекс NASW является в настоящее время наиболее актуальным руководством в сфере решения этических дилемм, связанных с информацией, размещенной в социальных сетях [13]. Студенты, которые используют социальные сети, должны быть осведомлены о необходимости выполнения этических обязанностей в сфере информированного согласия, поддержания конфиденциальности и минимизации двойственных отношений.

Поскольку преподаватели и практические социальные работники начинают обращаться к профессиональному контенту в виртуальной среде, они могут перенимать положительный опыт использования социальных медиа из других академических областей. Проектирование курсов или образовательных событий, которые создают преподаватели, специалисты, практики в социальных сетях, таких как Facebook, Вконтакте, должны подтолкнуть студентов к критическому анализу своих профилей и потенциальных последствий неподобающей онлайн-деятельности для себя, академического учреждения и профессии [12]. Важно подготовить студентов к профессии, которая требует высокого соответ-

ствия моральным и этическим нормам не только в реальной жизни, но и в виртуальном мире. Использование средств социальных медиа в конструировании профессионального Я-образа может привести к возникновению потенциальных этических дилемм.

Студенты направления подготовки «Социальная работа» учатся определенным нормам профессионального поведения, включающим точность, почтительность, поддержание конфиденциальности, соответствующего имиджа, культурной компетентности и демонстрацию интервенционных навыков и навыков оценки. Социальные медиа web 2.0, такие как социальные сети, формируют новую среду для профессионализации специалистов помогающих профессий. Хотя есть много положительных отзывов, связанных с использованием виртуальных сетей [10], и профессиональная социальная работа развивает способы максимизировать эти СМИ в целях образования и поддержки, студенты должны осознавать потенциальные риски, связанные с регистрацией профиля и раскрытием личной информации. На сегодняшний день может быть актуальным вопрос о необходимости разработки соответствующей политики учебных заведений в отношении виртуального поведения студентов и преподавателей. Также важно определить эффективность влияния подобной информационной политики и учебных программ на поведение студентов в социальных сетях и профессиональное развитие. Демонстрация непрофессионального поведения в социальных сетях может создать не только негативный профессиональный образ студента, но дискредитировать как учебное заведение, так и профессию социальной работы. Развитие в студенческой среде способности определить, что является «общественным», что – «частным», является одним из важнейших аспектов профессионализма в эпоху Web 2.0. Кроме того, учебные заведения и профессиональные объединения должны эксплицитно решать подобные проблемы, чтобы сформировать общепризнанные ценностные установки в среде педагогов, студентов, профессионального сообщества.



АННОТАЦИЯ

Использование технологий Web 2.0 будущими социальными работниками может привести к непредвиденным этическим дилеммам. В статье определены потенциальные проблемные области, связанные с непрофессиональным поведением, возникновением конфликта интересов и нарушением конфиденциальности студентами и преподавателями в социальных сетях.

Ключевые слова: этика, профессионализация, социальная работа, социальные сети, Интернет, Web 2.0.

SUMMARY

Using Web 2.0 technologies by future social workers can lead to unexpected ethical dilemmas. The article identifies potential problem areas related to unprofessional behavior, conflict of interest and violation of confidentiality by students and teachers in social networks.

Key words: ethics, professionalization, social work, social networks, Internet, Web 2.0.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арбитражный процессуальный кодекс Российской Федерации от 24.07.2002 № 95-ФЗ (ред. от 01.07.2017).

2. Двойная жизнь учителей: зачем родители следят за их социальными сетями [Электронный ресурс]. – URL: <https://ria.ru/society/20160716/1466005140.html>.

3. Кодекс этики социального работника и социального педагога - членов общероссийской общественной организации «Союз социальных педагогов и социальных работников». – М., 2003. – 20 с.

4. Как обеспечить безопасность и избежать рисков при выполнении служебных обязанностей: методические рекомендации социальным работникам и специалистам по социальной работе [Электронный ресурс]. – URL: <http://ssopir.ru/44.html>.

5. Невлева И. М. Парадигмальные этические проблемы общения со студентами в современном медиапространстве / И. М. Невлева, Т. А. Сережко // Научные ведомости БелГУ. Серия Философия. Социология. Право. – 2017. – № 10 (259). – Выпуск 40. – С. 68–79.

6. Сережко Т. А. Общение в социальных сетях как проблема современной педагогической этики // Социология и социальная работа в системе профессионального образования: материалы международной научно-практической и научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов. 3–7 апреля 2017 года. – Белгород: Издательство БУКЭП, 2017. – С. 327–333.

7. Сережко Т. А. Основы социального образования: курс лекций. – Белгород: Издательство БУКЭП, 2015. – 128 с.

8. Сережко Т. А. Этический аспект педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в социальных сетях: современное состояние проблемы / Т. А. Сережко, Ж. С. Кохан // Современные исследования социальных проблем. – 2017. – Т. 9. – № 2. – С. 29–41.

9. Boyd D. & Ellison N. Social Network Sites: Definition and conception. *Journal of Computer Mediated Communication*. – 2008. – 13 (1). – P. 210–230.

10. Giffords E. D. The Internet and social work: The next generation. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*. – 2009. – 90 (4). – P. 413–418.

11. Kevin Koo, Zita Ficko, E. Ann Gormley Unprofessional content on Facebook Accounts of US Urology Residency Graduates // *BJU International*. – June 2017. – Volume 119. – Issue 6. – P. 955–960.

12. MacDonald J., Sohn S., Ellis P. Privacy, Professionalism and Facebook: A Dilemma for Young Doctors // *Medical Education*. – 44. – P. 805–13.

13. NASW Code of Ethics of the National Association of Social Workers [Электронный ресурс]. – 2008. – URL: <http://www.naswdc.org/pubs/code/code.asp>.

14. Nielson. Global Faces and Networked Places: A Nielson Report on Social Networking's New Global Footprint [Электронный ресурс]. – 2009. – URL: http://blog.nielson.com/nielsenwire/wpcontent/uploads/2009/03/nielsen_globalfaces_mar09.pdf (дата обращения: 07.10.2010).

15. Tufekci Z. Grooming, Gossip, Facebook and Myspace. *Information, Communication & Society*. – 2008. – 11 (4). – P. 544–564.



16. Webster T. (). The Social Habit – Frequent Social Networkers. Edison Research [Электронный ресурс]. – 2010, June 17th. – URL: http://www.edisonresearch.com/home/archives/2010/06/the_social_habit_frequent_social_networkers_in_america.php.



Е. В. Гнатышина

УДК 378

СИСТЕМА ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Изменения в системе коммуникаций влекут изменения в системе ценностей целого поколения цифровой эпохи [5]. Категория «цифровая культура» становится предметом научно-методологического осмысления. Проблема «окультуривания» цифровизации и ее глобальных последствий актуализируется в ситуации модернизации образовательных процессов. Цифровая культура порождает необходимость обновления принципов и методов работы в высшей школе, ориентированных на будущего специалиста цифровой эпохи.

Подходы к пониманию категории «цифровая культура» неоднозначны. Анализ ряда исследований [1; 4; 6] приводит к семантическому наслоению категории «цифровая культура» на категорию «информационная культура», под которой мы понимаем сложное системное качество личности, характеризующееся уровнем развития информационного мировоззрения и информационной компетент-

ности, проявляющееся в способах функционирования в информационной среде (поиск, отбор, анализ, переработка информации). Цифровая культура, по нашему мнению, является трансформационной формой информационной, включающей способы взаимодействия в цифровой среде и относящейся к объектам цифровой эпохи, когда ведущим видом информации является информация цифровая.

Цифровая культура – это сложное системное качество личности, проявляющееся в построении информационной картины мира и актуализации ценностно-смысловой сферы в информационной деятельности, совокупности знаний, умений самостоятельного поиска, отбора и анализа необходимой информации, навыков и практического опыта ее организации, преобразования, сохранения и передачи.

Цель представленного исследования: определение ведущих закономерностей процесса формирования цифровой культуры педагога. Задачи представленного исследования: конкретизация понятия «цифровая культура педагога»; конкретизация основополагающих принципов определения системы закономерностей процесса формирования цифровой культуры педагога; на основе теоретического и эмпирического анализа, а также результатов экспериментальной работы выделение закономерностей в двух аспектах: ценностно-мировоззренческом и профессионально-предметном.

Объектом нашего исследования является цифровая культура педагога [2; 3], под которой мы понимаем сложное системное качество личности, проявляющееся в построении информационной картины мира и актуализации ценностно-смысловой сферы в информационной деятельности, совокупности знаний, умений самостоятельного поиска, отбора и анализа необходимой информации, навыков и практического опыта ее организации, преобразования, сохранения и передачи. Цифровая культура педагога в таком понимании становится областью профессиональной культуры, связанной с функционированием информации в рамках профессиональной дея-



тельности. В структуре понятия синтезируется система ценностей педагога, современных цифровых технологий и социальных институтов, обеспечивающих функционирование цифровой культуры педагога и уровень общекультурного развития специалиста.

Под закономерностью мы понимаем объективно существующую, повторяющуюся, существенную связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития [8, с. 447]. Закономерность отражает многие связи и отношения, тогда как закон однозначно выражает определенную связь, отношение. Закономерности определяют основную линию развития ценностно ориентированного процесса формирования цифровой культуры будущего педагога.

В нашей работе в процессе выявления закономерностей мы ориентировались на продуктивные приемы выявления педагогических закономерностей с учетом процессуальных особенностей исследуемого феномена; движущих сил его развития, т. е. основных внутренних противоречий; выбранных теоретико-методологических подходов его исследования [8].

Согласно данной логике, мы выделили в каждой группе искомым закономерностей *атрибутивную закономерность* (отражающую природные качества объекта исследования), *закономерность обусловленности* (раскрывающую причинно-следственные связи изучаемого явления с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние) и *закономерность эффективности* (представляющую возможность повышения эффективности функционирования исследуемого феномена).

Решая задачу определения закономерностей формирования цифровой культуры будущих педагогов, мы полагали, что эти закономерности должны быть выявлены исходя из специфики ключевых аспектов содержания данного процесса, а именно: с выделения ценностно-мировоззренческого аспекта и профессионально-предметного аспекта, которые в совокупности отражают специфику цифровой культуры будущего педагога. Такой способ обладает следующими преимуществами:

– обеспечивает единообразие и преемственность в исследовании рассматриваемого вида культуры посредством установления связей с ранее полученными данными о его сущностных характеристиках;

– позволяет раскрыть внутреннее строение изучаемого явления, что, собственно, и должно быть осуществлено при выявлении закономерностей;

– дает возможность сохранить баланс между многообразием проявлений информационной деятельности и фиксацией достаточного количества обобщенных связей, которые в полной мере характеризуют ее специфику, позволяющую грамотно и адекватно реализовывать его в реальных условиях подготовки будущих педагогов.

Таким образом, система закономерностей процесса формирования цифровой культуры будущего педагога должна включать закономерности, связанные с ее ценностно-мировоззренческим и профессионально-предметным аспектами.

Основываясь на положении, что закономерности педагогического процесса выражают существенные и необходимые связи между его условиями и результатом, обусловленные ими принципы определяют общую стратегию решения целей образовательного процесса, трактуемую как подход [7; 8], *основанием для выделения закономерностей* формирования цифровой культуры будущего педагога являются теоретико-методологические подходы: системный, социокультурный, аксиологический и деятельностно-рефлексивный.

Значение каждой закономерности представлено в таблице 1.

Опираясь на философскую, психолого-педагогическую и специальную литературу, а также учитывая опыт формирования цифровой культуры будущего педагога, мы выявили следующий комплекс закономерностей и принципов.

Закономерности в ценностно-мировоззренческом аспекте отражают связи процесса формирования цифровой культуры будущего педагога с ведущими тенденция-



Таблица 1.

Система закономерностей процесса формирования цифровой культуры будущего педагога

	Ценностно-мировоззренческий аспект	Профессионально-предметный аспект
Закономерности атрибутивные	Раскрывают основные сущностные свойства исследуемого вида культуры с общекультурной и мировоззренческой позиции	Представляют сущность процесса формирования цифровой культуры с точки зрения взаимодействия двух видов подготовки (предметно-методической и психолого-педагогической) будущего педагога
Закономерности обусловленности	Отражают обстоятельства, непосредственно влияющие на формирование составляющих цифровой культуры будущего педагога	Выявляют факторы, определяющие особенности профессионально-предметной подготовки будущего педагога при реализации процесса формирования цифровой культуры
Закономерности эффективности	Характеризуют условия, при которых формирование цифровой культуры происходит наиболее эффективно	Представляют условия полного и адекватного формирования цифровой культуры будущего педагога

ми развития цифрового общества, повышения уровня общей культуры личности в условиях информационной среды.

Атрибутивная закономерность в ценностно-мировоззренческом аспекте: *цифровая культура педагога детерминирована общей культурой и ценностно-смысловой сферой личности.*

Приведенная закономерность позволяет установить отношения с родовым понятием «культура» и отражает системность изучаемого явления. Цифровая культура педагога входит в состав общей культуры личности, под которой мы понимаем определенную систему качеств (ума, характера, воображения, памяти), осознаваемых личностью как ценностные и ценимые в обществе. Взаимодействие двух систем выражается во взаимовлиянии, а именно: общая культура создает базис для развития всех составляющих цифровой культуры. Наличие информационного мировоззрения и высокий уровень информационной компетентности являются основой для развития нравственной, эстетической, правовой культуры современного человека. Информационное мировоззрение характеризуется ценностно-смысловой сферой личности,

под которой мы понимаем центральное образование личности, ее «ядро», задающее направленность жизнедеятельности человека и определяющее отношение «человек – мир».

Закономерность обусловленности в ценностно-мировоззренческом аспекте: *цифровая культура педагога взаимообусловлена освоением ценностей информационного общества.*

Информационное общество является реальностью сегодняшнего дня. Мы говорим не о его становлении, а о принципах функционирования в нем. На основе анализа ведущих исследований в области изучения информационного общества [1; 5] определяем следующие критерии информационного общества:

– технологический: ключевой фактор – информационные технологии, которые широко применяются в производстве, учреждениях, системе образования и в быту;

– социальный: выступает в качестве важного стимулятора изменения качества жизни, формируется и утверждается «информационное сознание» при широком доступе к информации;

– экономический: составляет ключевой фактор в экономике в качестве ресурса, ус-



луг, товара, источника добавленной стоимости и занятости;

– политический: свобода информации, ведущая к политическому процессу, который характеризуется растущим участием и консенсусом между различными классами и социальными слоями населения;

– культурный: признание культурной ценности информации посредством содействия утверждению информационных ценностей в интересах развития отдельного индивида и общества в целом.

Таким образом, можно утверждать, что увеличение и постоянный рост информационного потока, ускорение развития общественно-экономических процессов требуют изменений в ценностно-смысловых ориентациях будущих специалистов. Основой деятельности, результат которой можно считать эффективным, становится информационная культура. Информация выступает как один из базисов функционирования общественных процессов, более того, информационный обмен является условием взаимосвязи между ними.

Закономерность эффективности в ценностно-мировоззренческом аспекте: цифровая культура педагога взаимосвязана и взаимозависима от познавательной активности личности.

Как выше было отмечено, формой реализации активности выступает деятельность. Каждый вид деятельности отличается между собой своим предметным содержанием. Следовательно, видов активности будет столько, сколько существует видов деятельности. Познавательная активность может присутствовать практически в любой профессиональной деятельности. Так как познавательная активность связана с реализацией познавательной потребности, то в рамках профессиональной деятельности познавательная активность может быть удовлетворена в различных формах рационализаторской и изобретательской деятельности, направленной на совершенствование орудий труда, технологии и самих способов труда. Не исключение составляет профессиональная педагогическая деятельность. Познавательная активность приобретает про-

фессиональную направленность вследствие внутренних побуждений и потребностей личности в самоактуализации и самореализации в профессиональной деятельности. Познавательная активность является локомотивом процесса формирования цифровой культуры, так как стимулирует поисково-аналитическую деятельность

Следующий блок закономерностей отражает специфику и сущность цифровой культуры педагога, а именно – касается ориентации на профессиональную предметную деятельность. Рассмотрим закономерности и принципы, определяющие специфику цифровой культуры специалиста в профессиональном предметном аспекте.

Атрибутивная закономерность в профессионально-предметном аспекте: цифровая культура педагога проявляется в информационной деятельности детерминированной педагогической и предметной направленностью квалификации.

Становление специалиста в рамках профессиональной подготовки происходит на основе понимания и знания специфики педагогической деятельности. Цифровая культура не только характеризует специалиста как личность, но и как профессионала. Педагог – и носитель культуры, и ее транслятор: он как сам использует информацию в процессе своего развития и деятельности, так и закладывает информационную и цифровую культуру в своих учеников. Процесс формирования цифровой культуры должен быть основан на идее развития не только информационного мировоззрения и информационной компетентности будущего педагога, но и на усвоении основных особенностей ее формирования, механизмов повышения уровня цифровой культуры.

В зависимости от профиля подготовки меняется направление информационной деятельности, которое может быть гуманитарным, естественным, техническим. Эти особенности определенным образом влияют на информационное мировоззрение, которое является одной из основ цифровой культуры, ограничивают и конкретизируют специаль-



ные информационные ресурсы и круг поисковой деятельности. Однако информационная компетентность, которая проявляется в знаниях, умениях, навыках информационной деятельности и опыте ее ведения, остается неизменной. В процессе профессиональной подготовки педагог осваивает специальные дисциплины, в ходе изучения которых уровень цифровой культуры играет ведущую роль.

Закономерность обусловленности в профессионально-предметном аспекте: формирование цифровой культуры происходит в предметной информационно-образовательной среде образовательной организации.

Современную информационную среду можно определить как *среду, в которой циркулируют информационные потоки и физические средства, необходимые для обеспечения ее функционирования, поддержания и развития*. Информационная среда со всеми своими составляющими (электронные средства массовой коммуникации: радио, телевидение, Интернет; компьютеризация всех сфер жизни) стала настолько глобальным явлением в жизни современного человека, что нынешнюю эпоху можно с полным правом назвать информационной эпохой. *Образовательная среда* – понятие более узкое. Под образовательной средой чаще всего понимается функционирование конкретного учреждения образования, совокупность материальных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений. Все данные взаимосвязаны и влияют на субъект образовательной среды. Образовательная среда выступает не только как условие, но и как средство обучения и воспитания.

Информационная среда – доминирующий элемент в структуре образовательной среды, обеспечивающий активное использование информационных технологий. Таким образом, можно говорить об информационно-образовательной среде, под которой мы понимаем систему педагогических условий, объединяющую в себе информационно-образовательные ресурсы, компьютерные средства обучения, средства управления образова-

тельным процессом, педагогические технологии, направленные на формирование личности.

Современное образовательное учреждение формирует собственную информационную среду: педагог в ней и создатель, и деятель, и потребитель. Цифровая культура выступает как возможность свободного функционирования внутри среды, а также как условие ее развития.

Закономерность эффективности в профессионально-педагогическом аспекте: включение будущих педагогов в научно-исследовательскую работу определяет эффективность процесса формирования цифровой культуры.

Научно-исследовательская работа составляет основу профессионального развития педагога будущего педагога. Под научной работой принято понимать деятельность, связанную с участием будущих специалистов с исследованиями и реализацией научных проектов. Научная работа может быть индивидуальной и отражать результаты авторских исследований, а может быть коллективной и отражать деятельность сообщества ученых и студентов.

В рамках педагогической науки исследовательская работа позволяет педагогу совершенствоваться, саморазвиваться, внедрять в практику новейшие теоретические разработки. Исследовательская деятельность тесно связана с информационной. Особенности научной деятельности являются коммуникация, основанная на научном общении, следовательно, на умениях воспринимать, анализировать и преобразовывать информацию; внедрение результатов, которое базируется на научных публикациях, умениях создания «вторичного документа», правилах цитирования и знаниях научной этики. Информационные средства познания составляют основу и преобразуют научно-исследовательскую деятельность. Аналитическая переработка информационных ресурсов является базовой организационной частью любого научного исследования. Формируя у будущих педагогов навыки исследовательской работы, мы включаемся в процесс формирования цифровой куль-



туры. Ориентация будущих специалистов на поиск, использование и переработку информации для собственных научных исследований делает процесс формирования цифровой культуры эффективным.

Система закономерностей процесса формирования цифровой культуры педагога аккумулирует наиболее значимые характеристики исследуемого процесса, необходимые для понимания его сути и адекватного оперирования с ним на практике, позволяющие представить совокупность его важнейших внутренних свойств, выявить факторы, влияющие на функционирование исследуемого процесса.

В состав системы входят две группы закономерностей – первая соответствует ценностно-мировоззренческому, а вторая профессионально-предметному аспектам деятельности. Каждая группа закономерностей включает атрибутивную закономерность, закономерность обусловленности и закономерность эффективности.

АННОТАЦИЯ

Современное цифровое общество и информационная насыщенность всех жизненных процессов требуют от системы профессионального педагогического образования новых подходов к формированию профессионально значимых качеств будущих педагогов, среди которых особую роль начинает играть цифровая культура. Именно этот вид культуры требует научно-методологического осмысления и методики внедрения в практику работы образовательных организаций высшего образования. В исследовании представлены результаты теоретического анализа закономерностей процесса формирования цифровой культуры будущего педагога в двух специфических аспектах: ценностно-мировоззренческом и профессионально-предметном.

Ключевые слова: профессиональное образование, подготовка педагога, цифровизация, цифровая культура педагога, педагогическая концепция, закономерности, система закономерностей.

SUMMARY

The modern digital society and information saturation of all life processes require new pro-

fessional approaches to the formation of professionally significant qualities of future teachers from the system of professional pedagogical education, among which digital culture begins to play a special role. It is type of culture that requires scientific and methodological comprehension and the methodology for introducing into practice of higher education institutions. The study presents the results of a theoretical analysis of the regularities of the process of forming a digital culture of the future teacher in two specific aspects: value-ideological and professionally objective.

Key words: professional education, training of the teacher, digitalization, digital culture of the teacher, pedagogical concept, regularities, system of regularities.

ЛИТЕРАТУРА

1. Галкин Д. В. Digital Culture: методологические вопросы исследования культурной динамики от цифровых автоматов до технобио-тварей [Электронный ресурс] // Международный журнал исследований культуры. – 2012. – № 3. – С. 11–12. – URL: http://www.culturalresearch.ru/files/open_issues/03_2012/IJ_CR_03%288%29_2012.pdf (дата обращения: 23.10.17).

2. Гнатышина Е. В. Социокультурный подход как общенаучная основа формирования цифровой культуры будущего педагога // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2018. – № 1. – С. 50–58.

3. Гнатышина Е. В. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты / Е. В. Гнатышина, А. А. Саламатов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 19–24.

4. Колонтаевская И. Ф. Цифровая культура инженера: проблемы и решения / И. Ф. Колонтаевская, О. А. Исабекова // Наука 2014: проблемы и перспективы: материалы международной научно-практической конференции. Москва, 26 января 2015 г. – М.: Грифон, 2015. – С. 72–76.

5. Мартин У. Дж. Информационное общество: реферат // Теория и практика обще-



ственно-научной информации. Ежеквартальник / АН СССР. ИНИОН; Редкол.: Виноградов В. А. (гл. ред.) и др. – М., 1990. – № 3. – С. 115–123.

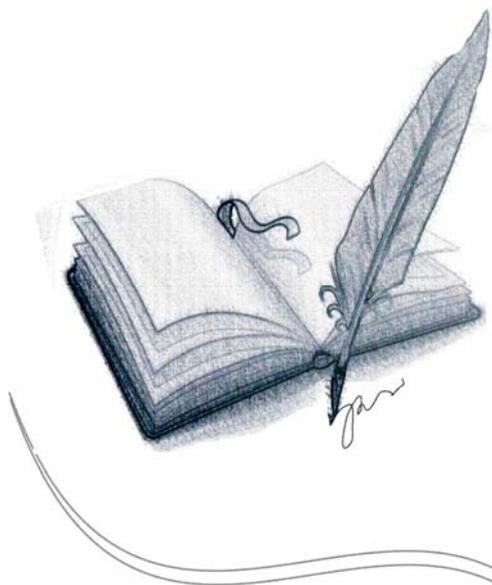
6. Прокудин Д. Е. «Цифровая культура» vs «Аналоговая культура» / Д. Е. Прокудин, Е. Г. Соколов // Вестник СПбГУ. – Сер. 17. – 2013. – Вып. 4. – С. 83–91.

7. Тряпицина А. П. Современные методологические подходы к исследованию педагогического образования / А. П. Тряпицына, С. А. Писарева // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 4–12.

8. Яковлев Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. – 316 с.



НАШИ АВТОРЫ





Айнутдинова

Ирина Наильевна –
доктор педагогических наук, доцент,
Институт международных
отношений, истории
и востоковедения Казанского
федерального университета

Береснев

Андрей Анатольевич –
кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Богосян

Марина Вагаршаковна –
старший преподаватель,
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь

Бураканова

Галия Масыгутовна –
доктор социологических наук,
профессор,
АО «Финансовая академия»,
г. Астана, Казахстан

Глузман

Александр Владимирович –
доктор педагогических наук, профессор,
директор Гуманитарно-
педагогической академии (филиал)
ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Глузман

Неля Анатольевна –
доктор педагогических наук, профессор,
Евпаторийский институт социальных
наук (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»

Гнатышина

Екатерина Викторовна –
кандидат педагогических наук, доцент,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический
университет,
г. Челябинск

Гуренко-Вайцман

Марина Николаевна –
доктор юридических наук, профессор,
Медицинская академия
им. С. И. Георгиевского ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь

Жигалова

Мария Петровна –
доктор педагогических наук, профессор,
действительный член АПСН РФ,
Брестский государственный
технический университет,
г. Брест, Беларусь

Корнетов

Григорий Борисович –
доктор педагогических наук, профессор,
ГБОУ ВО МО «Академия социального
управления»,
г. Москва

Крундышев

Михаил Аркадьевич –
кандидат филологических наук,
ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский
государственный университет»

Крундышева

Анна Михайловна –
кандидат педагогических наук,
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский
политехнический университет
Петра Великого»

Лушников

Галина Игоревна –
доктор филологических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал)
ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Майданевич

Юлия Петровна –
доктор экономических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «КФУ
им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь

**Масленникова****Валерия Шамильевна –**

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем»,
г. Казань

Мирошников**Олег Анатольевич –**

доктор философских наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Мурованая**Нонна Николаевна –**

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГАОУ ВО «Севастопольский
государственный университет»

Мухаметзянова**Фарида Шамильевна –**

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем»,
г. Казань

Новикова**Наталья Анатольевна –**

студентка 4 курса,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Разбеглова**Татьяна Павловна –**

кандидат философских наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Редькина**Людмила Ивановна –**

доктор педагогических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Рудой**Елена Львовна –**

кандидат педагогических наук,
ЧОУ ВО Заокский христианский
гуманитарно-экономический
институт

Сафина**Зульфия Нурмухаметовна –**

доктор педагогических наук, профессор,
Поволжская государственная
академия физической культуры,
спорта и туризма,
г. Казань

Серещко**Татьяна Алексеевна –**

кандидат философских наук,
АНО ВО «Белгородский университет
кооперации, экономики и права»

Синельникова**Лара Николаевна –**

доктор филологических наук, профессор,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Стариченко**Борис Евгеньевич –**

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБОУ ВО «Уральский
государственный педагогический
университет»,
г. Екатеринбург

Стряпчая**Светлана Алексеевна –**

кандидат филологических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Сугрובה**Юлия Юрьевна –**

доктор культурологии, доктор философии,
профессор, Медицинская академия
им. С. И. Георгиевского ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»,
г. Симферополь



Трегубова

Татьяна Моисеевна –

доктор педагогических наук, профессор,
ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем»,
г. Казань

Фурсенко

Татьяна Федоровна –

кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Хайбуллина

Рашида Файзеловна –

кандидат педагогических наук,
Башкирский государственный
педагогический университет
им. М. Акмуллы,
г. Уфа

Шайхутдинова

Галия Айратовна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем»,
г. Казань

Шибанкова

Люция Ахметовна –

кандидат педагогических наук, доцент,
ФГБНУ «Институт педагогики,
психологии и социальных проблем»,
г. Казань

Шинтяпина

Инна Викторовна –

кандидат педагогических наук, доцент,
Гуманитарно-педагогическая
академия (филиал) ФГАОУ ВО
«КФУ им. В. И. Вернадского»
в г. Ялте

Явич

Роман Павлович –

кандидат педагогических наук,
Ариэльский университет,
г. Ариэль, Израиль