



У ч р е д и т е л и  
ТРУДОВОЙ КОЛЛЕКТИВ РЕДАКЦИИ  
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

## СОДЕРЖАНИЕ

### Редакционная коллегия:

Р.С.Бозиев  
главный редактор

Р.М.Асадуллин  
А.Ю.Белогуров  
М.В.Богуславский  
В.А.Болотов  
Л.А.Вербицкая  
А.А.Кузнецов  
В.С.Лазарев  
Н.Н.Малофеев  
В.М.Монахов  
Н.Д.Никандров  
Л.М.Перминова  
А.Л.Семенов  
Я.С.Турбовской

### Редакционный совет:

М.Н.Берулава  
А.С.Гаязов  
Н.Г.Емузова  
В.Н.Иванов  
А.К. Кусаинов  
А.А.Орлов  
Е.Л.Руднева  
Н.К.Сергеев  
Ф.Ф.Харисов  
М.А.Чошанов

### НАУЧНЫЕ СООБЩЕНИЯ

- Н.Д.Подуфалов, Б.К.Дураков**  
Математическое образование в контексте  
методологических проблем развития  
российской системы образования.....3
- А.А.Орлов, Л.А.Орлова**  
Характеристика «сетевой личности»  
как инновация в структуре содержания  
педагогического образования.....12
- Б.М.Неменский**  
Проблемы педагогики искусств: искусство  
как инструмент познания и организации жизни ...23
- В.М.Монахов**  
О фундаментализации дидактики как науки  
в соответствии с требованиями цифрового  
общества.....34
- Е.В.Бибенина**  
Использование рейтингов университетов  
как индикаторов состояния и направлений  
развития.....43

### ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

- Р.Н.Щербаков**  
Научная картина мира в восприятии учащихся .....53
- Н.Д.Никандров**  
Текст и воспитание .....62
- Т.С. Борисова, М.М.Плоткин**  
Семейное и социальное воспитание:  
современный молодежный контекст .....75

### КАДРЫ НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

- Т.Е.Змеёва**  
Обучение иностранному языку в неязыковом  
вузе: от самостоятельной работы к творческой  
деятельности.....82

Адрес редакции:

119121, Москва,

ул. Погодинская, д. 8.

Телефоны: (499)248-6971;

(499) 248-5149

E-mail:

**pedagogika2006@yandex.ru**

Наш сайт:

**http://www.pedagogika-rao.ru**

Свидетельство о регистрации  
средства массовой информации.  
№ 015021 от 25.06.1996

Подписано в печать

05.07.2018

Формат 70x100 1/16

Печать офсетная

Бумага офсетная

Усл.печ.л. 9,6

Тираж 1000 экз.

Заказ № 4235

Цена каталожная

Отпечатано в ОАО «Первая

Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный  
Двор»

142300, Московская область,

г. Чехов, ул. Полиграфистов, д.1.

Сайт: [www.chpd.ru](http://www.chpd.ru)

телефон 8 (495)988-63-76,

т/факс 8 (496) 726-54-10

**Л.В.Лидак, П.В.Теребина**

Развитие международной академической  
мобильности студентов: трудности  
и перспективы .....91

## ИСТОРИЯ ШКОЛЫ И ПЕДАГОГИКИ

**З.Б.Цаллагова, Л.К.Гостиева**

И.Я.Яковлев – патриарх чувашской  
национальной культуры.....99

## СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

**А.К.Савина**

Междисциплинарный подход к исследованиям  
в педагогике и образовании в Польше.....105

## КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

**А.В.Коржуев, Н.Н. Антонова**

Поиск научных смыслов, или новая книга  
глазами читателя .....115

## ИЗ РЕДАКЦИОННОЙ ПОЧТЫ

**Семенова А.А.**

Кочевая группа как вариативная форма  
организации образовательного процесса ДОО  
в условиях Севера .....121

**Уважаемые читатели! На нашем сайте <http://www.pedagogika-rao.ru>**

**вы можете ознакомиться с электронными версиями номеров нашего журнала**

# Математическое образование в контексте методологических проблем развития российской системы образования

Н.Д.Подуфалов, Б.К.Дураков

**Аннотация.** В статье обсуждаются вопросы совершенствования математического образования и ряд методологических проблем развития российской системы образования в целом. Основное внимание авторы уделяют проблемам отбора содержания образования и формирования знаний, умений и навыков у учащихся школ и студентов.

*The article examines the issues of the development of mathematical education and a number of methodological problems of the development of Russian educational system in general. The authors focus the main attention on the problems of the selection of the educational content, and on pupils and students' knowledge and skills formation.*

**Ключевые слова.** Методология образования, математическое образование, инженерное образование, содержание образования, школа, учитель, компетенции, знания, умения, навыки.

*Methodology of education, mathematical education, engineering education, content of education, school, teacher, competencies, knowledge, skills.*

В настоящее время в отечественном образовании существует ряд негативных тенденций, методологических проблем в области педагогики, психологии и смежных с ними наук, которые требуют безотлагательного внимания. Анализ этих проблем показал, что их решение невозможно в рамках одного учебного предмета, т.к. они являются системными и комплексными, а потому требуют такого же подхода к их решению.

**Анализ состояния и проблем развития математического образования в России.** За последние десятилетия в стране существенно снизилось качество математической подготовки выпускников общеобразовательных школ, что в

свою очередь негативно сказалось на состоянии математического образования в целом, в том числе в высшей и профессиональной школе. В первую очередь это отразилось на уровне подготовки кадров по техническим и естественнонаучным специальностям. В частности, многие вузы страны вынуждены проводить дополнительные занятия по элементарной математике со студентами-первокурсниками в течение всего первого года обучения. Имеется большое количество публикаций по данным вопросам, среди которых хочется отметить работу А.А.Груздкова, характеризующую сложившуюся ситуацию [1]. Анализ данных, предпринятый в ней и в настоящей статье, показывает, что эта ситуация является общероссийской и требует принятия необходимых решений и мер, прежде всего на федеральном уровне, а затем их повсеместной реализации.

Учитывая накопившиеся проблемы и исключительную важность математического образования в условиях широкого внедрения современных информационных и коммуникационных технологий во все сферы жизни государства и общества, развития «цифровой экономики» и «цифрового управления» государством, Президентом РФ была поставлена задача разработки Концепции математического образования [2]. В 2013 г. она была выполнена Правительством РФ [3].

Реализация концепции касается и школы, поскольку она является главным фундаментом всей системы образования и большинство проблем зарождается там. В работах Г.В.Кондратьевой [4; 5] изучается история развития и реформирова-

ния школьного математического образования и делается интересная попытка ее периодизации с целью выявления общих закономерностей этого процесса. Мы рассмотрим последние реформы школьного математического образования и постараемся понять, к чему они привели.

В 70-е гг. прошлого столетия курс школьной математики резко усложнился за счет введения объемного раздела математического анализа, неоправданно громоздких определений многих геометрических понятий и пр. При этом стержневой элемент в курсе математического анализа – определение предела числовой последовательности – сначала приводился строго (на языке  $N$ -эпсилон), а затем был сильно упрощен. Фактически его определения в школьном курсе сейчас нет (исключение составляют физико-математические классы), и на этом основании строятся строгие понятия непрерывности функций, производной и интеграла.

К таким нововведениям учителя математики оказались не готовы. Поскольку количество отведенных на математику часов в школе тогда не увеличилось (а сейчас существенно уменьшилось), то учителя вынуждены были основное внимание учеников сосредоточить на изучении математического анализа и других дополнительных новаций в ущерб традиционным разделам математики. Не были учтены и возрастные особенности школьников, которым сложно воспринимать динамическое определение предела числовой последовательности. В результате все разделы школьного курса математического анализа должным образом не усваивались. Поскольку на традиционные разделы школьной математики оставалось значительно меньше времени, то их изучение стало поверхностным. Теперь большинство современных школьников не знают определений многих традиционных понятий элементарной математики, формул сокращенного умножения, графиков и свойств элементарных функций, триго-

нометрических и почти всех геометрических формул. Существенно увеличилось количество школьников, которые не умеют складывать обыкновенные дроби, раскрывать скобки и т.д.

Отмена устного экзамена по математике в основной и средней школе привела к усложнению понимания логики решения задач. Сейчас у учителя, в силу временных ограничений, нет возможности научить школьников полному решению задач, используя соответствующие теоремы и формулы. Самым главным принципом обучения решению задач фактически стал принцип «делай как я», поэтому любая «нестандартная» задача ставит школьника в тупик.

К сложившейся ситуации стали приспособлять ЕГЭ, существенно упростив задания в части «В» (ранее «А» и «В») и резко усложнив задания части «С». При этом уровень положительной оценки снизился до 20–25 баллов, хотя нигде и никогда положительная оценка не ставилась за пятую или четвертую часть правильно выполненных заданий. Один из авторов настоящей статьи восемь лет работал руководителем Регионального центра обработки информации ЕГЭ по Красноярскому краю. В процессе этой работы обнаружилось, что из года в год к выполнению заданий части «С» приступает совсем небольшое количество выпускников, а полностью выполняют задания части «С» (ныне задания с 13 по 19) лишь несколько процентов учащихся. Многие выпускники средней школы не могут справиться и с простыми заданиями. Так, в 2014 г. почти пятая часть выпускников школ Красноярского края получили двойки по итогам сдачи ЕГЭ (с первого раза). Здесь необходимо отметить, что в заданиях ЕГЭ по математике всегда имеется четыре задания для 5 класса. Согласно существовавшей тогда системе оценивания, за четыре правильно решенные задачи ставилась положительная оценка. Таким образом, почти пятая часть выпускников средних школ края не

справлялась с подобными задачами, а у выпускников основной школы (9 классы) положение оказалось еще хуже.

Надо понимать, что ЕГЭ – всего лишь практический инструмент, и его правильное применение позволяет определять границы, в пределах которых тестовые методы дают возможность объективно оценить уровень подготовки школьника, качество его знаний. При грамотном использовании тестов можно выставлять действительно объективные оценки (естественно, при неукоснительном соблюдении требований к условиям проведения тестирования и проверки заданий). Основная проблема ЕГЭ – содержание заданий. Оно сейчас не позволяет адекватно оценить уровень знаний школьников и скорее заглушеывает проблемы в качестве подготовки, чем выявляет их, т.е. не позволяет использовать ЕГЭ в качестве одного из инструментов повышения качества образования. Несмотря на то, что сейчас происходит разделение базового и профильного уровней экзамена, проблема определения оптимального содержания заданий не решена, поскольку не решена общая проблема оптимизации содержания школьного математического образования.

Перечисленные выше проблемы также значительно снижают интерес школьников к математике, поскольку она преподается во многом схоластически, без формирования навыков понимания логики предмета. О недопустимости такого подхода к построению и преподаванию математики писал академик РАН В.И.Арнольд [6].

На базе обновленного курса математики в школе изменилась и система преподавания физики, большинство законов которой преподается теперь на основе математических обоснований, а эксперимент и лабораторные работы почти полностью исключены. В итоге школьники физику не знают, не любят и боятся выбирать как экзамен при сдаче ЕГЭ. Вследствие этого резко уменьшил-

ся поток абитуриентов, поступающих в технические вузы. Все это приводит к существенному снижению престижа и качества инженерного образования.

При разработке Концепции математического образования были сделаны попытки найти пути решения стоящих перед математиками проблем. В этом отношении заслуживает особого внимания вариант Концепции, предложенный учеными и преподавателями МГУ имени М.В.Ломоносова. В нем дается объективная оценка ситуации и предлагаются подходы к ее исправлению. Поскольку такая оценка не вошла в официальные документы, принятые по итогам разработки Концепции, мы приведем ее дословно:

*«В связи с проявившимся в последние годы резким снижением уровня математической подготовки школьников представляется целесообразным особенно в начальной школе уменьшить идейную и абстрактно-понятийную нагрузку, увеличив время на решение текстовых и других смысловых (практических) задач. Конкретность содержания задач и применение именно арифметических (по действиям), а не алгебраических методов для их решения будут способствовать развитию у учащихся базовых навыков логического мышления. Следует сохранить в основной и старшей школе задачи на решение уравнений и неравенств, как алгебраических, так и иррациональных, тригонометрических, логарифмических, показательных. Эти задачи учат работать с функциями. Они вполне доступны для школьного понимания (разумеется, при соблюдении меры сложности), но требуют определенной культуры выполнения алгебраических преобразований. Именно этой культуры не хватает многим абитуриентам вузов – а она необходима, чтобы дальше в вузе научить их делать более сложные вещи: вычислять интегралы и производные, исследовать функции на экстремум, решать дифференциальные уравнения и многое другое. Нужно вернуть особое внимание школь-*

ников и бережное отношение учителей к изучению геометрии – этого уникального по своей роли в математическом образовании предмета. Разнообразие геометрических задач, обилие идей, строгость рассуждений учат логически мыслить, развивают воображение, интуицию, творческие способности учащихся. Необходимо сдвинуть на более позднее время, а еще лучше, вообще убрать из базового математического образования весь материал, связанный с теорией вероятностей и математической статистикой, комбинаторикой, теорией множеств и логикой, а также все, что связано с формальной стороной дифференциального и интегрального исчисления. Изучение математики в школе не должно быть излишне формализованным, содержать немотивированные общие понятия и конструкции, превращаться в заучивание текстов. Оно должно опираться на доступные школьникам рассуждения и сопровождаться посильными доказательствами. Усвоению материала должно способствовать увеличение времени на решение задач» (<https://www.msu.ru/#>).

К сожалению, работа по реализации Концепции математического образования постепенно ослабевает. На сайте Минобрнауки России и на других сайтах, связанных с системой образования, содержится информация только о принятии и обсуждении Концепции в регионах и в ряде образовательных организаций. Наибольшее беспокойство вызывает тот факт, что практически не обсуждается главная проблема – проблема содержания математического образования, особенно в контексте предложений ученых и преподавателей МГУ. Их Концепция никак не сказалась на содержании предметов математического цикла, предлагаемых Примерной основной образовательной программой основного общего образования и Примерной основной образовательной программой среднего общего образования, которые были одобрены в 2015 и 2016 гг. соответственно и

приведены в реестре Примерных образовательных программ (<http://fgosreestr.ru/>). Необходимо отметить, что на фоне этих нерешенных вопросов уже начата работа по введению в школьный курс еще и разделов дискретной математики.

В Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг., принятой Правительством РФ в 2015 г., Концепция упоминалась лишь вскользь: «Будет обеспечена реализация Концепции развития математического образования в Российской Федерации, а также концепций развития других предметных областей» [7, с. 18]. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» [8] о необходимости ее реализации совсем не упоминается.

Таким образом, основное противоречие между потребностями в расширении содержания математического образования и возможностями школьника его усвоить и закрепить в умениях и навыках не снято, и ситуация продолжает усугубляться. Поскольку эта проблема является общесистемной и характерна для всех предметных областей, мы вернемся к ее обсуждению позже.

Не менее актуальной является также задача разработки учебников и другой учебной и учебно-методической литературы. Многие предлагают взять за основу учебники А.П.Киселева при изучении элементарной математики в школе (в настоящее время они являются одними из основных в преподавании математики в школах Израиля). Нам это предложение представляется в достаточной степени обоснованным.

Завершая рассмотрение указанных проблем, отметим, что начатый в семидесятых годах прошлого столетия эксперимент по повышению качества математического образования во многом привел к отрицательным результатам [9].

**Некоторые актуальные проблемы функционирования системы образования.** При реформировании системы образования в качестве одного из важных

путей повышения качества образования было предложено введение углубленной подготовки по ряду предметов и развитие профильного образования. Однако проводить углубленную подготовку в массовом порядке невозможно в силу финансовых и кадровых ограничений, отсутствия необходимого времени на организацию учебного процесса, а зачастую и нехватки квалифицированных преподавателей.

Такая подготовка эффективна только при индивидуальной работе с учащимися в их свободное время или в специализированных школах/классах, т.е. при получении элитного образования. Его важность обусловлена развитием учебных программ и поиском нового наполнения содержания обучения. Фактически оно является одним из путеводных ориентиров для системы образования в целом. Вместе с этим государство в первую очередь должно заботиться о качественном базовом обучении в массовой школе, а для освоения дополнительных знаний содействовать организации специальных факультативов или кружков, предполагающих достойную оплату работы преподавателей, занятых в реализации этих форм работы с учащимися. Превращение выпускника массовой школы в социального маргинала, не имеющего перспектив на продолжение учебы и карьерный рост, недопустимо.

Первоначальный замысел профильного обучения в школе явно не оправдал себя. Предполагалось, что ученик может самостоятельно выбирать не только образовательную траекторию, но и учителей в разных школах по интересующим его предметам. Во-первых, в селах и деревнях это просто невозможно, а в городах, в силу известных причин, родители не позволяют детям самостоятельно ездить на общественном транспорте. И, наконец, где тот провидец, который точно знает, какому ребенку какие специальные знания надо давать?

Более того, поскольку каждый школьник имеет право высказывать пожелания

по программам своего обучения в старших классах, то, как и следовало ожидать, дети пошли по пути наименьшего сопротивления. Физико-математические профили стали непопулярными, однако практически в каждой школе есть переполненные экономические профили, где математика усечена, а физики нет вообще.

Сейчас в Красноярском крае появился новый интересный опыт, осуществленный благодаря финансовой поддержке корпорации Роснефть (Ванкорское месторождение) и других бизнес-структур. В гг. Красноярске, Игарке, Ачинске, поселках Туруханск и Богучаны уже несколько лет действуют так называемые «Ванкор-классы», курируемые «Роснефтью». Несколько позже при поддержке ЮНИПРО в г. Шарыпово и Сибирской генерирующей компании в гг. Абакан, Минусинск и Назарово возникли энергетические классы. Набор производится начиная с 10 класса при желании школьников получить профессию «нефтяник» или «энергетик» и работать по выбранному направлению. Корпорация ЮНИПРО имеет в своей собственности несколько ГРЭС, расположенных в разных городах России, и в каждом из них организованы профильные классы. Обучение проводится в дополнительное время по желанию школьников и их родителей, т.е. школьное образование не деформируется.

При такой системе обучения совместно работают бизнес-структуры, вуз (в Красноярском крае это Сибирский федеральный университет – далее СФУ), школа и родители учеников. Промышленные предприятия устраивают для школьников экскурсии на производстве, проводят встречи с ведущими специалистами, знакомят детей с их будущей работой и демонстрируют уровень образования, необходимый для карьерного роста, а также помогают оснастить классы современным школьным оборудованием, оплачивают дополнительную работу учителей и преподавателей вузов. Выпускающие кафедры СФУ знакомят школь-

ников с системой обучения в вузе по соответствующим направлениям и специальностям. Преподаватели естественных и точных наук помогают школьникам этих классов подготовиться к вузовским вступительным испытаниям, уже на этой стадии обучения адаптируя их к вузовской системе образования. Конечно, не все выпускники таких классов выбирают при поступлении профильные направления, но этот эксперимент является успешным по признанию всех сторон. На наш взгляд, такое направление развития профильного образования является перспективным.

Требуют пристального внимания вопросы подготовки и переподготовки педагогических кадров и повышения их социального статуса. В последнее время в этом направлении делается многое, в частности, разработана Концепция поддержки развития педагогического образования, приняты меры по повышению заработной платы учителей и преподавателей высшей школы во всех субъектах Российской Федерации. Вместе с этим резкую критику многих ученых и специалистов вызвала реорганизация ряда вузов, осуществляющих подготовку педагогических кадров. Что касается увеличения зарплаты, оно затронуло только учителей, имеющих ежедневную классно-урочную нагрузку в объеме не менее шести часов. При этом надо учитывать, что качественная работа учителя предполагает подготовку к урокам, для чего также требуется время. Кроме того, значительно возросло количество различных отчетов, составляемых педагогами. Таким образом, труд современного учителя заметно интенсифицировался, и на домашние дела и профессиональное совершенствование времени практически не остается.

Еще один аспект, вызывающий тревогу – ослабление текущего контроля качества подготовки учащихся. На наш взгляд, целесообразно рассмотреть возможность осуществления контроля качества не только итоговых, но и текущих

знаний школьников, в том числе на основе проведения общих тематических контрольных работ в масштабах школы, района, города или региона. Такая практика поможет учителю увидеть недочеты и ошибки в своей работе и своевременно их исправлять, а органам управления образованием позволит иметь более четкое представление о реальном состоянии дел в подведомственных школах.

Многие проблемы среднего образования зарождаются еще в начальной школе, где очень важно учитывать возрастные особенности детей, их стремление к самоутверждению. От профессионализма учителя зависит, сумеет ли он разглядеть индивидуальные особенности и способности учащегося, помочь ему их раскрыть и развить. В противном случае у ребенка появятся комплексы, и он замкнется в себе. Учить таких детей очень сложно. Именно поэтому при проведении научных исследований и мероприятий организационного характера необходимо уделять особое внимание вопросам развития начального образования и задачам совершенствования подготовки педагогических кадров для начальной школы.

По-прежнему дискуссионным является вопрос о целесообразности внедрения бакалавриата в инженерное образование. У авторов имеется достаточно большой опыт заведования кафедрами математического профиля в СФУ и МИФИ (национальном исследовательском ядерном университете). Наши наблюдения показали, что при введении системы бакалавриата пострадало прежде всего фундаментальное образование инженеров, поскольку в настоящее время повсеместно происходит борьба за учебные часы между кафедрами фундаментального цикла обучения и выпускающими кафедрами. Последние составляют вузовские учебные планы, которые становятся основой рабочих программ всех остальных кафедр. Поскольку на подготовку бакалавров отводится четыре года, количество так называемых за-

четных единиц (в итоге – учебных часов), выделяемых на фундаментальную подготовку, резко уменьшилось. В настоящее время преподавателям фундаментальных дисциплин в очень короткие сроки приходится давать объемный теоретический материал студентам, имеющим слабую школьную подготовку. В итоге выпускник-бакалавр не получает необходимой фундаментальной подготовки и вынужден довольствоваться «усеченным» специальным образованием, предусмотренным самой концепцией подготовки бакалавра.

Введение прикладного бакалавриата эту проблему не решает, а только указывает на принципиальные просчеты, допущенные в организации подготовки инженеров. Да и само понятие «прикладной бакалавриат» не вписывается в идеологию бакалаврской подготовки. Таким образом, попытки сэкономить на бюджетном финансировании сферы образования за счет введения системы бакалавриата приведут к существенным потерям в производственных отраслях, когда придется компенсировать ошибки «недоученных» инженеров и доводить их подготовку до нужной кондиции.

**О методологических проблемах развития образования.** Ускоренное развитие человеческой цивилизации, вызванное появлением и широким внедрением новых революционных технологий практически во всех сферах человеческой жизни и деятельности, включая экономическую, социальную, информационную и научную сферы, привело к значительному увеличению информационных потоков, с которыми ежедневно сталкивается человек. Для эффективного усвоения и использования этой информации в жизни и деятельности мы вынуждены превращать ее в знания и начинать осваивать уже с детства.

Эта функция в основном возлагается на систему образования, которая оказалась в очень сложном положении. Она постоянно испытывает необходимость

в поиске путей, методов и образовательных технологий, позволяющих если не снять, то хотя бы ослабить противоречие между потребностью в расширении знаний и возможностями детей, молодежи и взрослого населения усваивать постоянно обновляющиеся знания, в том числе вырабатывать соответствующие умения и навыки.

Парадоксальность сложившейся ситуации заключается в том, что значительный прогресс, достигнутый в развитии человечества, обязан преимущественно современным достижениям науки, технологий и образования. И эти же отрасли человеческой деятельности могут в дальнейшем его замедлить, если ученые и работники сферы управления не будут уделять должного внимания проблемам, накапливающимся в этих отраслях деятельности. Особенно это касается сферы образования, поскольку без нее невозможно воспроизводство и развитие потенциала остальных сфер.

В педагогике, психологии и смежных с ними науках многие годы интенсивно развивался «зуновский» подход к образованию на основе комплекса понятий «знания – умения – навыки». В этом направлении осуществлено большое количество фундаментальных, прикладных и экспериментальных исследований и работ. В центре внимания находились вопросы определения необходимого объема и перечня знаний, методы и технологии их подачи и закрепления за счет отработки умений и навыков.

Интенсификация процессов развития общества, значительное расширение информационных потоков, о которых мы говорили выше, привели к тому, что в образовательные программы стали регулярно включать новые комплексы знаний (новые разделы математики, информатики, экологические вопросы, широкий круг вопросов общественного развития, права и ряд других). При этом общий объем учебного времени практически не менялся, как, впрочем, и психо-

физиологические возможности школьников и студентов в усвоении знаний.

Следует отметить и резкий рост потока информации из интернета. Представляя большой интерес для современных детей и молодежи, эта информация не укладывается в рамки образования. Мозг ребенка не в состоянии адекватно справиться с такими потоками как учебной, так и внеучебной информации и усваивает прежде всего то, что является наиболее интересным и, как правило, лежащим за пределами образовательного процесса. Возражения, что это было и будет всегда, представляются несостоятельными, т.к. столь быстрого роста доступной информации различного качества до последнего времени не происходило.

Данные обстоятельства надо учитывать при совершенствовании методов и технологий обучения, особенно в общеобразовательной школе. Как уже отмечалось, быстро и глубоко усваивается прежде всего то, что интересно, а интерес учеников к традиционным областям знания, представленным школьными предметами, почти невозможно индуцировать в системе интенсивного обучения, особенно в условиях значительного усложнения образовательных программ практически по всем предметам. Школьник редко понимает предмет глубоко, поэтому, как правило, выполняет задания механически, без всякого интереса, без получения личного удовлетворения от того, что ему самому удалось что-то познать, доказать, придумать.

В последние годы начал интенсивно развиваться компетентностный подход, который позволил во многом по-новому взглянуть на содержание образования, организацию учебного процесса и технологии обучения. Однако переход на компетентностную парадигму образования вызвал ряд вопросов [10].

Прежде всего, редко осознается тот факт, что ядром компетенции являются знания, умения и навыки, и новая парадигма не отмечает, а развивает старую,

опираясь на ее достижения. Из-за этого ослабло внимание исследователей к проблемам определения в образовательных программах перечня и объема знаний, закрепления знаний посредством привития умений и доведения их до состояния навыков. В результате учителя и преподаватели высшей и профессиональной школы тратят много времени на разработку новой методической документации, что зачастую делается ради отчетности и не влияет на состояние и качество результатов учебного процесса.

Таким образом, мы оказались в ситуации, когда и в общеобразовательной, и в профессиональной школе возник существенный разрыв между способностями обучаемых усваивать и закреплять преподносимые знания и их объемом, определяемым образовательными программами. Жесткие временные рамки учебного процесса не позволяют в нужной степени закреплять знания через развитие умений и навыков, от чего напрямую зависит качество приобретаемых компетенций.

Как уже отмечалось, первая попытка исправить сложившуюся ситуацию сделана в математическом образовании, но и там работа еще только разворачивается. Важно, чтобы был проведен анализ содержания обучения во всех предметных областях с определением оптимальных перечней и объема знаний, включаемых в образовательные программы, и максимально высвобождено учебное время для отработки умений и навыков. В дальнейшем предстоит еще раз рассмотреть вопросы распределения учебного времени между предметными областями и найти компромиссные подходы к его оптимизации.

**Основные выводы и предложения.** Авторы осознанно в рамках одной статьи рассмотрели и ряд острых проблем функционирования российской системы образования, и наиболее актуальные проблемы методологического характера. Нам хотелось подчеркнуть тесную взаи-

мосвязь и взаимообусловленность всех этих проблем и тот факт, что решение отмеченных методологических вопросов требует самого серьезного внимания со стороны как ученых и специалистов в сфере образования, так и работников органов управления образованием всех уровней. Система образования находится на пороге кризиса, вызванного все ускоряющимися темпами развития человеческого общества и значительным отставанием методологического осмысления процессов, происходящих в связи с этим в сфере образования. Требуется принятие безотлагательных мер, позволяющих предотвратить необратимые последствия этого кризиса.

Изложив свою позицию по отдельным проблемам и сформулировав предложения по их решению, перейдем к общесистемным задачам. Очевидно, что вопросы научного, экспериментального и методического обеспечения решения обсуждаемых проблем, в первую очередь при разработке научно обоснованных предложений по перечню и содержанию предметов, включаемых в образовательные программы, а также по необходимым временным нормативам, должны находиться в центре внимания Российской академии образования. Эти вопросы должны решаться в тесном взаимодействии с отраслевыми институтами, учреждениями РАН (ФАНО), ведущими университетами и с привлечением наиболее опытных практических работников сферы образования. Необходимо сформировать соответствующие научные коллективы, а их финансирование учесть в государственном задании РАО. Для этого потребуются корректировка тематики научных исследований, проводимых РАО.

Министерство науки и образования Российской Федерации должно возглавить эту деятельность, обеспечить необходимое финансирование государственного задания РАО. Не исключено, что по ряду вопросов не будет принято идеальных решений из-за сложности стоящих перед

системой образования проблем и наличия существенно различных подходов к их решению в научной и образовательной среде. В таких случаях ученым придется искать разумные компромиссы, а министерству принимать волевые решения.

Перечень проблем, существующих в системе образования, не исчерпывается упомянутыми выше, но вопросы отбора содержания образования и формирования у школьников необходимых знаний, умений и навыков вышли сейчас на первый план и значительно обострились. Без их решения невозможно предотвратить надвигающийся кризис.

Государство научилось преодолевать кризисные явления, сопровождающиеся недостаточным финансированием системы образования, низким уровнем оплаты труда ее работников и рядом других сложностей. Волевые политические решения, принятые руководством страны в последние годы по данным проблемам, и их реализация позволили улучшить ситуацию, естественно, с учетом возможностей экономического развития России.

Однако методологический кризис невозможно преодолеть таким путем, хотя по отдельным вопросам придется принимать жесткие решения. Впереди сложная и длительная работа: осуществление фундаментальных и прикладных исследований и разработок, экспериментальная отработка найденных подходов и решений, подготовка их к массовому внедрению в образовательную практику, подготовка и переподготовка необходимых для этого педагогических и управленческих кадров.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Груздков А.А. О причинах кризиса преподавания математики // Актуальные проблемы преподавания математики в техническом вузе. 2017. № 5.
2. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. №559 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» <http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 26.03.2018).

3. Распоряжение Правительства РФ от 24.12.2013 г. № 2506-р «Об утверждении Концепции развития математического образования в Российской Федерации» <http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 26.03.2018).

4. Кондратьева Г.В. Школьное математическое образование: история и современный этап // Образование в современной школе. 2009. № 5.

5. Кондратьева Г.В. К вопросу о модернизации школьного математического образования во второй половине XX века // Образование в современной школе. 2011. № 9.

6. Арнольд В.И. Математика с человеческим лицом // Природа. 1988. № 3.

7. Постановление Правительства РФ от 23.05.2015 г. № 497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы» <http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 26.03.2018).

8. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» <http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 26.03.2018).

9. Саранцев Г.И. Методическое мышление в контексте эволюции предметных дидактик // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 4.

10. Саранцев Г.И. Диалектический подход к осмыслению понятия «знание» // Математический вестник педвузов и университетов Волго-Вятского региона. 2001. № 3.

## BIBLIOGRAPHY

1. Gruzdkov A.A. O prichinakh krizisa prepodavaniya matematiki // Aktual'nye problemy prepodavaniya matematiki v tekhnicheskoy vuzze. 2017. № 5.

2. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2012 g. № 559 «O merakh po realizatsii gosudarstvennoy politiki v oblasti obrazovaniya i nauki» <http://www.pravo.gov.ru/> (data obrashcheniya: 26.03.2018).

3. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 24.12.2013 g. № 2506-r «Ob utverzhdanii Kontseptsii razvitiya matematicheskogo obrazovaniya v Rossiyskoy Federatsii» <http://www.pravo.gov.ru/> (data obrashcheniya: 26.03.2018).

4. Kondrat'eva G.V. Shkol'noe matematicheskoe obrazovanie: istoriya i sovremenniy etap // Obrazovanie v sovremennoy shkole. 2009. № 5.

5. Kondrat'eva G.V. K voprosu o modernizatsii shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniya vo vtoroi polovine XX veka // Obrazovanie v sovremennoy shkole. 2011. № 9.

6. Arnol'd V.I. Matematika s chelovecheskim litsom // Priroda. 1988. № 3.

7. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 23.05.2015 g. № 497 «O Federal'noy tselevoy programme razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody» <http://www.pravo.gov.ru/> (data obrashcheniya: 26.03.2018).

8. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 g. № 1642 «Ob utverzhdanii gosudarstvennoy programme Rossiyskoy Federatsii «Razvitie obrazovaniya» <http://www.pravo.gov.ru/> (data obrashcheniya: 26.03.2018).

9. Sarantsev G.I. Metodicheskoe myshlenie v kontekste evolyutsii predmetnykh didaktik // Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. 2007. № 4.

10. Sarantsev G.I. Dialekticheskiy podkhod k osmysleniyu ponyatiya «znaniye» // Matematicheskiy vestnik pедvuzov i universitetov Volgo-Vyatskogo regiona. 2001. № 3.

## Характеристика «сетевой личности» как инновация в структуре содержания педагогического образования

А.А.Орлов, Л.А.Орлова

**Аннотация.** В статье на основе анализа исследований, посвященных влиянию интернет-контента на социализацию молодежи, описывается характеристика «сетевой» личности как инновация в содержании педагогического образования. Также обоснована необходимость обучения будущих учителей в вузе диалоговому взаимодействию с личностью, идентичность и самопрезентация

которой меняется в современном информационном пространстве. Представлены возможные магистерские программы, ориентированные на решение данной задачи, а также описаны проблемы социализации «сетевой» личности обучающихся, требующие дальнейшего изучения.

*The characteristics of the «network» personality as an innovation in the content of pedagogical*

*education are described in the article. The analysis is made on the basis of research on the way the internet content influences the young people's socialization. The need for training teachers towards dialogue interaction with students, whose identity and ways of self-presentation change in modern information environment, is substantiated. Possible Master's Degree curricula designed for solving this problem are presented, the problems of socialization of students having "network" personality type are described and offered for further research.*

**Ключевые слова.** Интернет, гаджет, медиа, «сетевая» личность, социализация, киберсоциализация, идентичность, идентификация, презентация, самопрезентация, магистратура, диалоговые технологии, педагогическое взаимодействие.

*The Internet, gadget, media, «network» personality, socialization, cyber-socialization, identity, identification, presentation, self-presentation, Master's Degree course, dialogue technologies, pedagogical interaction.*

Межпоколенческие отношения в XXI в. приобретают принципиально иной характер, изменив сложившиеся представления об отношениях «отцов и детей». Культурологический и технологический обмен знаниями между старшим и младшим поколениями интенсивнее всего происходит в рамках префигуративного типа современной культуры, определяемого М.Мид как передача знаний от детей взрослым.

«Поколение Z» или «цифровое поколение» – это сегодняшние дошкольники и младшие школьники, личностное, познавательное, эмоциональное и профессиональное развитие которых определяет будущее нашего Отечества. В то же время изучение социальной реальности, включая образовательную практику, свидетельствует о том, что наше общество не до конца осмыслило влияние медиа-контента на социализацию обучающихся, которая в значительной мере определяет характер межпоколенческих отношений.

Исследование Института современных медиа показало, что «поколение Z» (0–12 лет) – самая многочисленная (22,6 млн.)

и самая медийная часть социума, значительно опережающая по медиапотреблению подростков и юношество. Дети родились и растут в семьях, где есть множество гаджетов – два телевизора, доступ в интернет, планшет, смартфон, компьютер или ноутбук, DVD, игровая приставка и т.д. Вопреки стереотипу дети являются потребителями самых разных типов контента: ТВ (72%), печатного (77%), игрового (71%), музыкального (42%) и др. Родители, независимо от уровня дохода, обеспечивают детям доступ к современным медиа: более половины детей от рождения до 12 лет имеют возможность ежедневно использовать смартфон или планшет родителей (59%). Собственные цифровые устройства, в том числе мобильные, появляются у детей достаточно рано. В возрасте до трех лет гаджет есть у каждого 10-го ребенка. Планшет или смартфон в России имеют дети в возрасте четырех лет (24%) и семи лет (16%). К 10-ти годам 9 из 10-ти детей имеют собственный планшет или телефон либо оба устройства сразу [1].

Исследователи отмечают, что медиа-контент (особенно интернет) настолько изменили многообразную деятельность и общение молодежи, что можно с полным основанием, опираясь на культурно-историческую теорию развития высших психических функций человека Л.С.Выготского, говорить о новых культурно-исторических орудиях, опосредующих жизнедеятельность подрастающих поколений [2, с. 39]. Ю.П.Зинченко конкретизирует эту мысль: «Мы видим, что, с одной стороны, цифровые технологии существенно расширяют возможности обучения, с другой стороны, современные дети все больше времени проводят не в сюжетно-ролевой игре, о ценности которой писал известный во всем мире профессор Московского университета Л.С.Выготский, а в совершенно новых символических мирах, последствия пребывания в которых нам еще только предстоит узнать. Простой пример: ес-

ли раньше ребенок мог конструировать трехмерные объекты на основе наглядных моделей, то теперь фактически вся реальность – и построение самих схем, и возведение построек – перешла в цифровой, условный план, в котором места взаимодействию с материальным миром не остается» [3].

Совокупность этих и других существенных факторов, обуславливающих динамику современного мироустройства, повлияла на появление феномена «сетевой» личности, т.е. человека, личностное развитие которого происходит в эпоху интернета, который значительно изменяет его важнейшие социальные и индивидуальные характеристики, что создает серьезные трудности и риски в процессе социализации подрастающего поколения.

Э.В.Ильенков рассматривал личность как относительно устойчивую совокупность психических свойств, как результат включения индивида в пространство межличностных связей, подчеркивая, что «личность не только существует, но и впервые рождается именно как "узелок", завязывающийся в сети взаимных отношений, которые возникают между индивидами в процессе коллективной деятельности (труда) по поводу вещей, созданных и создаваемых трудом» [4, с. 329]. Именно поэтому недостаточно исследованный вопрос о влиянии интернет-коммуникаций на развитие личности является в настоящее время чрезвычайно актуальным.

Развитие личности через вхождение человека в социум – это, прежде всего, общение и овладение важнейшими формами человеческой деятельности в процессе образования, основами материальной и духовной культуры, созданной человечеством, элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями. По мнению В.А.Петровского, в самом общем виде «развитие личности» есть становление особой формы целостности, включающей в себя четыре фор-

мы субъектности: субъекта витального отношения к миру, субъекта предметного отношения, субъекта общения, субъекта самосознания. Иначе говоря, развиваясь как личность, человек формирует и развивает свою собственную природу, присваивает и созидает предметы культуры, обретает круг значимых других, проявляет себя перед самим собой [5].

Усвоение простых форм деятельности происходит, как правило, в период детства, когда ребенок, познавая мир, учится жить и взаимодействовать с другими. А.А.Ахаян считает важнейшей особенностью, характеризующей развитие «сетевой» личности, ее способность и осознание как ценности своих возможностей и права на удовлетворение гносеологической (познавательной) и коммуникативной потребности в момент ее возникновения (на пике интереса). Он отмечает, что «естественное для сетевой личности стремление удовлетворять познавательную либо коммуникативную потребность на пике интереса может обеспечивать ее повышенную познавательную активность, стимулировать ее познавательный интерес и, в конечном счете, обеспечивать высокую производительность умственного труда» [6].

Выделяют три стадии развития личности в процессе социализации: адаптацию, индивидуализацию и интеграцию [7, с. 81].

На стадии *адаптации* происходит вхождение человека в социум: овладение основами научных знаний, элементами материальной и духовной культуры, элементарными нормами и правилами поведения, социальными ролями; усвоение простых форм деятельности. Это, как правило, период школьного детства. Учитывая, что границы между этапами социализации условны, важно отметить, что в процессе адаптации не только осуществляется вживание человека в социум, но и формируется его идентичность. Как справедливо отметил А.В.Толстых в предисловии к книге Э.Эриксона, иден-

тичность как «тождественность самому себе для человека – первый вопрос и главная загадка, не только пределы, но и сами координаты и параметры обсуждения которых обыкновенно не даны человеку сами по себе. И ищет он то, что Гегель называл «дух-в-себе-и-для-себя», прежде всего через призму личного опыта взросления и становления развитым человеком (личностью), помноженного на индивидуальный интеллектуальный коэффициент и открытость интуитивному постижению знаний. Говоря строже, понятие идентичности обозначает твердо усвоенный и личностно принимаемый образ себя во всем богатстве отношений личности к окружающему миру, чувство адекватности и стабильного владения личностью собственным «я» независимо от изменений «я» и ситуации; способность личности к полноценному решению задач, возникающих перед ней на каждом этапе ее развития. Идентичность – это, прежде всего, показатель зрелой (взрослой) личности, истоки и тайны организации которой скрыты, однако, на предшествующих стадиях онтогенеза» [8, с. 21–22].

В интернете пользователь может представлять себя или как реальную, или как виртуальную личность. Ученые отмечают, что в этих условиях динамичность, изменчивость идентичности личности становятся закономерными, а потому постоянно меняются смыслы и ценности индивидов, совокупности их представлений о социальной реальности [9; 10]. Негативное влияние на процесс индивидуализации через идентификацию в сети оказывает анонимность презентации и самопрезентации человека. По мнению исследователей, данные особенности презентаций развивают у значительной части пользователей «интерактивное воображение», что позволяет им конструировать мультимедийную самопрезентацию по типу нарратива, т.е. тексты вместе с аудиовизуальными продуктами, в том числе аватарами. Это делается для

создания определенного отношения к себе, которое, как правило, выражается «лайками» и/или вербальными высказываниями других людей (подписчиков, «френдов», «фолловеров» и др.) – хвалебными, негативными и др. [11, с. 100, 101]. Такой поиск идентичности, с одной стороны, усиливает у человека желание быть со всеми и как все, а с другой – существенно меняет направленность и содержание следующей стадии социализации – *индивидуализации личности*. Эта стадия характеризуется потребностью преодолеть противоречие между реальным состоянием своего развития и желанием наилучшим образом представить в сети интернет свои индивидуальные способности, чтобы стать человеком, имеющим «лица не общее выражение».

В интернет-коммуникации выделяют особую «область пересечения» образа «Я» реального и «Я» виртуального – ядро (аффективные, когнитивные и поведенческие характеристики социальных ролей) и инвариантную часть (характеристики эмоциональной сферы, характеристики волевой сферы, «Я-интимное» и др.). При этом исследователи констатируют, что на личностно-смысловую структуру сетевой идентичности личности влияют следующие факторы: опыт социального, школьного и семейного воспитания и несформированность реальной идентичности, негативное восприятие опыта семейных отношений, высокая заинтересованность в социальном взаимодействии, адекватность самооценки, профессиональное самоопределение и др. [8, с. 7].

В виртуальной коммуникации возможно выражение запретных в реальной жизнедеятельности человека агрессивных тенденций, высказывание взглядов, которые невозможно озвучить в реальности даже самым близким людям. Находясь в сети, пользователи не стараются скрывать социально неодобряемое поведение. Более слабый социальный контроль в виртуальном пространстве

стимулирует индивида к коррекции своей реальной идентичности [12]. При этом многие пользователи забывают о так называемых «цифровых следах», под которыми понимают информацию о конкретном человеке, которая навсегда сохраняется в интернете в результате его онлайн-активности [13].

*Интеграция* – третья стадия социализации. Она предполагает вхождение человека в социум с целью оптимальной самореализации в личной, профессиональной и гражданской жизнедеятельности. По сути, назначение педагогического взаимодействия педагога с воспитанниками и состоит в том, чтобы, помогая обучающемуся понять и адекватно оценить себя, сформировать у него готовность к самореализации на основе воспитания чувства личной ответственности за свою судьбу и судьбу Отечества. По мнению А.С.Арсеньева, личность на уровне интеграции – это человек, который сам свободно решает, что ему делать, и отвечает за результаты своих действий. Это бесконечное существо, дышащее телесно и духовно, для него приоритетны моральные ценности. Автор подчеркивает необходимость ценностного, а не монетарно-рыночного измерения личности [8, с. 54–73].

Поэтому так важно изучение влияния интернета на развитие личности. Некоторые исследователи уже говорят о киберсоциализации, рассматривая ее как локальный процесс качественных изменений структуры самосознания личности, происходящий в контексте социализации человека в киберпространстве, т.е. в процессе использования его ресурсов и коммуникации с «виртуальными агентами социализации», встречающимися в глобальной сети интернет, в социальных сетях, в процессе общения по e-mail, на различных форумах, в чатах, блогах, телеконференциях и онлайн-играх [14].

Изменение самосознания и мотивационно-ценностной сферы личности под влиянием интернета привело к тому,

что «современный человек столкнулся с глубоким кризисом процесса самоидентификации... Проблема "кто я?" стала не только предметом теоретического интереса, но и выражением бытовой ситуации, переживаемой множеством людей. Современный кризис самоидентификации, в отличие от происходивших в прошлом, связанных с кризисами традиционного уклада жизни, имеет свои сущностные особенности, ибо происходит на фоне глобального кризиса культуры, ставящего под угрозу глубинные онтологические основания человека» [15, с. 323]. Интернет меняет и гносеологические основания взаимодействия людей как между собой, так и с текстом жизни. Изменяются когнитивные возможности обучающихся на основе сочетания мнемических способностей человека и компьютерного винчестера. Взаимодействие в сети порождает коллективный субъект образовательного процесса – сетевое сообщество. Активное освоение обучающимися виртуального пространства создает проблемы не только их интеллектуального, но и духовно-нравственного развития [6].

Специалисты констатируют такие особенности мировосприятия «сетевой» личности, как: чувство неопределенности и непредсказуемости ситуации жизнедеятельности; пребывание в реальности «здесь-и-сейчас»; мозаичность образа мира; сетевая «гипертекстовая» структура сознания и самосознания; ценностный плюрализм; динамичность социальных и личностных смыслов; потенциально бесконечная многовариантность мировосприятия и миропонимания; расщепление и децентрация «Я»; приоритет имиджа над предметом; виртуализация сознания и мышления, конструирование собственной информационной среды и себя в ней. Отсюда и риски погруженности в социальные сети и другие области пространства интернета, т.е. возникновение интернет-зависимости [16].

Все вышесказанное свидетельствует о необходимости проведения комплексных междисциплинарных исследований с целью выявления социально-психологических, психофизиологических и педагогических характеристик «сетевой личности», а также серьезного пересмотра организационно-педагогических и содержательных аспектов современного образовательного процесса, учитывающего всю совокупность влияний, оказываемых интернетом на психику развивающегося человека. И прежде всего это относится к целям, содержанию и технологиям педагогического взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, которое, с учетом особенности сетевой личности, должно быть ориентировано на развитие социально позитивной самоидентификации и самопрезентации подрастающих поколений.

Назначение педагогического взаимодействия педагога с воспитанниками в форме диалога/полилога состоит в том, чтобы, помогая школьнику в процессе общения с родителями, педагогами и сверстниками понять и адекватно оценить себя, сформировать у него готовность к самореализации на основе воспитания чувства личной ответственности за свою собственную судьбу и судьбу своего Отечества.

Реализовать такое педагогическое взаимодействие в современном образовании невозможно без целенаправленного обучения будущего учителя интерактивному сотрудничеству с обучающимися в онлайн и офлайн режимах. Очевидно, что в ближайшее время такое обучение можно будет осуществлять в рамках *педагогических магистерских программ*, т.к., судя по структуре ФГОС ВО++, цели и содержание обучения бакалавров по направлению «Педагогическое образование» по-прежнему будут иметь функционально-компетентностную направленность [17]. Обучение же будущих учителей педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью» должно

быть основано на личностно-культурологическом и системно-деятельностном подходах. Они ориентируют образовательный процесс в вузе как на личностное и профессиональное развитие самого студента, так и на формирование у будущего педагога ценностного отношения к развитию личности школьника. Целью такого обучения должно быть формирование у студентов понимания того, что изучение любого школьного предмета – это не самоцель. Обучение и воспитание в школе – важнейшие процессы стимулирования личностного, социального и профессионального развития школьников как основного результата их социализации. Как образно сказал об этом один директор школы, обращаясь к учителям: «Чтение, письмо, арифметика важны только при условии, что они делают наших детей более человечными» [18, с. 15].

У современного педагога важно развивать видение динамического характера образовательного процесса, понимание преемственности между всеми элементами общеобразовательной школы: начальной, основной, полной средней. В условиях, когда педагогу все чаще приходится действовать в ситуациях неопределенности, обусловленных динамикой развития современного общества и детства, и когда в учебном процессе вуза участвуют учителя, *главной целью* программы педагогической магистратуры является научение педагогов мыслительности. Это предполагает развитие у них способности анализировать и понимать типовые и нестандартные образовательные ситуации, выдвигать на этой основе педагогические задачи и проектировать пути и средства их оптимального решения. Иными словами, формирование педагогической направленности профессионального мышления магистрантов. При этом важно отметить, что речь идет о развитии не только логического, но и эмоционального аспекта педагогического мышления, т.к. образо-

вательные ситуации и педагогические задачи, выдвигаемые и решаемые учителем, должны быть не только поняты, но и приняты педагогом как личностная ценность. Эмоциональный интеллект, в отличие от логического, характеризуют способность правильно понимать ситуацию и оказывать влияние на ее развитие, осознавать потребности и желания других людей, быть способным понимать их сильные и слабые стороны, быть стрессоустойчивым и толерантным.

Отбор содержания такого обучения в педвузе является крайне сложным процессом, т.к. многие понятия, факты и трактовки культурно-образовательной ситуации, обусловленной повсеместным распространением интернета, пока еще не получили объективной научной оценки. И тем не менее, содержательный компонент магистерской программы, ориентированной на обучение студентов педагогическому взаимодействию с «сетевой личностью», помимо характеристики специфики культурно-образовательного пространства, обусловленного широким распространением интернета, должен включать комплекс учебных дисциплин, освоение которых позволит будущим учителям осознать, что вся педагогическая деятельность в современных условиях должна быть *опережающей*, основанной не только на понимании педагогами состояния актуального развития ребенка, но и предвидении зоны его ближайшего развития (Л.С.Выготский). Иными словами, понимание *превентивного*, предупреждающего характера и в то же время *предвосхищающего* последствия педагогического взаимодействия не только как профилактики различных рисков, деструкций и девиаций у сетевых школьников, но, прежде всего, как предвидения следующего этапа возрастного развития и обусловленных им психолого-педагогических проблем когнитивного, коммуникативного и поведенческого характера.

В начальной школе, наряду с решением задач, определенных ФГОС, педагогу необходимо понимать, как изменится характер познавательной деятельности учеников в основной школе в условиях применения интернет-технологий, и готовить его к вхождению в «зону ближайшего развития» – основную школу, т.е. предвосхищать новый уровень ситуации социального развития ребенка. Аналогична ситуация и в основной школе: ее выпускник должен быть готов к обучению в старших классах как ценностно-мотивационно, так и предметно-содержательно, и операционально.

Возникнут сложности и с материализацией содержания образования в форме учебных пособий для студентов. Поэтому целесообразно дополнить основную профессиональную образовательную программу (ОПОП) учебной дисциплиной «Оптимизация педагогического диалога/полилога с сетевой личностью в современном образовательном пространстве», а также своеобразным методическим комплектом. В него необходимо включить учебно-тематические планы рабочих программ по дисциплинам, дополненные текстами (полными или фрагментами) содержательных научных публикаций по темам, которые позволяют выявить сущностные признаки сетевой личности на разных ступенях возрастного развития.

Содержание данной магистерской программы целесообразно структурировать по нескольким основным блокам. Например, первый блок – дисциплины, освоение которых позволит осмыслить специфику современного культурно-образовательного пространства, обусловленного широким применением цифровых технологий и глобализацией мирового сообщества. Второй блок – дисциплины, изучение которых даст возможность магистрантам выяснить и осмыслить психолого-педагогические особенности различных этапов развития современного детства и влияние интер-

нета на социализацию подрастающих поколений. Д.И.Фельдштейн справедливо подчеркивал: «...нам предстоит, во-первых, выяснить, как изменился растущий человек, с каким именно ребенком, подростком мы имеем дело сейчас. Каковы темпы, ритмы его жизни, каковы его реальные способности и возможности, в том числе и в связи с изменениями знаниевого и информационного пространств» [19, с. 5].

Включение сущностных признаков «сетевой личности» и их проявлений у школьников различных возрастов в содержание учебных дисциплин данного блока является инновацией в содержании педагогического образования, т.к. в современных психолого-педагогических дисциплинах данный аспект в основном изучается в контексте информатизации образования на основе применения ИТ-технологий.

В третий блок представляется важным включить дисциплины, познание которых поможет магистрантам освоить технологии педагогического взаимодействия со школьниками разных возрастов, т.е. учебные курсы по возрастной педагогике. Их изучение ориентирует обучающихся на выявление особенностей взаимодействия с «сетевой личностью» разного возраста и обретение опыта в применении различных стратегий педагогического взаимодействия, основанных на субъект-субъектных отношениях со школьниками.

Завершающим, четвертым блоком, по нашему мнению, должен стать цикл дисциплин, изучение которых направлено на формирование оценочной и самооценочной деятельности магистрантов. Авторитарность отечественной школы не является секретом. Поэтому осмысление магистрантами как действующими педагогами важности реализации всех функций педагогического оценивания, а не только контрольной, позволит им понять необходимость предоставления современному школьнику в полной ме-

ре возможности использовать в образовательном процессе *право на ошибку*. Именно реализация данного права, как ничто другое, будет способствовать развитию адекватной самооценки школьников, что снизит риски амбивалентности идентификации ребенка в интернете.

Особое значение имеет формирование самооценочной деятельности у магистрантов, т.к. это в определенной мере влияет на становление у учителей гуманистических моделей оценивания учебных достижений их учеников. Кроме того, это даст возможность научить обучающихся самопрезентации в виртуальной реальности, адекватной объективной личностной, социальной и профессиональной идентичности магистрантов. Целесообразно использовать различные методы обучения студентов рефлексии: диалоговые технологии (дебаты, диспуты, учебные конференции); ранжирование личностных и профессиональных качеств педагога; анализ и оценка продуктов учебно-познавательной, проектной и исследовательской деятельности студентов (эссе, социально-педагогические проекты, рефераты, научные доклады и презентации), парный анализ, взаимооценивание, рецензирование и др. Включение будущих педагогов в ходе самостоятельной работы в деятельность по самооцениванию на основе листов профессиональной самооценки, в рефлексивный мониторинг, анкетирование, самонаблюдение и др. позволит научить их выявлять позитивные результаты своего развития, а также проблемы, риски и трудности в своей познавательной, профессиональной и личной жизнедеятельности. В результате магистранты научатся оценивать себя как субъекта познавательной и профессиональной деятельности, критически анализировать, понимать и оценивать себя с точки зрения ее результатов и определения дальнейших перспектив в профессиональном самоопределении [20]. Это, по сути, и есть процессуальный

компонент основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) магистратуры.

При выборе образовательных технологий реализации данной магистерской программы целесообразно учитывать особенности современных школьников, выявленные исследователями при изучении влияния интернет-технологий на обучающихся. Ученые отмечают, что учащиеся, вооружившись всем необходимым для индивидуальной работы, начинают сами искать партнеров для обучения. В связи с этим происходит стремительный рост автономии обучающихся и возникают неуправляемые неформальные учебные группы, идет миграция обучения из «учительско-центрированного» в *сетевое* с привлечением неинститутированных партнеров [6].

При реализации данной магистерской программы, на наш взгляд, необходимо интегрировать психолого-педагогические характеристики нового социального феномена – «сетевой личности», выявленные в исследованиях философов, социологов, психологов, психофизиологов и педагогов. Особое внимание важно обратить на то, что в современном мире **в определенной степени происходит раздвоение личности**. Теперь одна личность – это то, кем мы являемся в реальной жизни, а вторая, существование которой мы не всегда осознаем, – то, кем мы являемся в социальных сетях, в мессенджерах, в пабликах, в комментариях к постам, в твиттере и т.д. [9].

По мнению некоторых ученых, «многоликость “человека виртуального”, многомерность его человеческой сущности, особая квазидуховная среда виртуальной реальности превращают человека-виртуала в куклу, манекен, марионетку – “фиктивную личность”, воспринимаемую как забава, игра, развлечение “маленького” человека» [21, с. 216]. Мы считаем важным обратить внимание на «эффект растормаживания» в сети, который известный киберпсихолог

Д.Сулер определил как эффект ослабления психологических барьеров, ограничивающих выход скрытых чувств и потребностей, который заставляет людей вести себя в интернете так, как они обычно не поступают в реальной жизни. Это ослабление зависит от множества факторов, среди которых: диссоциативная анонимность, невидимость, асинхронность, солипсическая интроекция, диссоциативное воображение, минимизация власти, а также личные качества пользователя [22]. Все это относится к характеристике ценностно-мотивационных аспектов «сетевой личности». К сожалению, это пока констатация фактов и некоторых тенденций, которые можно выявить на основе анализа существующей ситуации. Учитывая их, важно изучать механизмы, факторы и методы педагогического взаимодействия, которые бы оптимизировали социализацию обучающихся.

Специфика когнитивных составляющих структуры «сетевой личности» определяется такими важнейшими особенностями, как клиповость и визуализация мышления. Рамки статьи не позволяют проанализировать негативные и позитивные влияния этих феноменов на развитие «сетевой личности», но выделение и учет этих характеристик мышления школьников и студентов позволяет внести коррективы в традиционные формы и методы педагогического взаимодействия. Особое внимание при этом, на наш взгляд, необходимо обратить на такой феномен, как компьютерная зависимость и ее психические и физические последствия: изменение когнитивных свойств личности, спад интереса к полезной информации, невозможность сосредоточиться, снижение памяти и внимания, способности к логическому мышлению, к принятию решений. Мозг так адаптируется к возможностям техники, что память практически не используется. В результате она становится поверхностной и кратковременной. Человек скорее запомнит не саму информацию, а то, в какой папке в компьютере она

лежит. Компьютер и интернет становятся для человека своеобразным «протезом» памяти [23]. Это может привести к различным патологиям в развитии «сетевой личности»: нарушениям восприятия, памяти, мышления, что оказывает влияние на изменение иерархии мотивов и саморегуляции как контролируемого поведения (Зейгарник).

Специфика операциональных составляющих «сетевой личности» определяется широким внедрением в познавательную и личную жизнедеятельность обучающихся всех уровней игровых технологий, например эдьютейнмента. Именно геймификация зачастую играет существенную роль в проектировании сетевой идентичности, которая значительно отличается от Я-реального. Создание виртуальной личности, по мнению исследователей, может отражать компенсаторный характер самопрезентации. Сеть дает возможность построить новый образ и «убежать из собственного тела» – как от внешнего облика, так и от индикаторов статуса во внешнем облике и, следовательно, от ряда оснований социальной категоризации: пола, возраста, социально-экономического статуса, этнической принадлежности и т.п. [24].

Данная статья – это постановка проблемы. Требуется дальнейшая концептуализация подходов к уточнению потребностно-мотивационных, эмоционально-ценностных, когнитивных, операционально-поведенческих и рефлексивных характеристик «сетевой» личности и проектирование программы опытно-экспериментальной работы по поиску научного обоснования путей эффективного обучения будущих и действующих учителей диалогическому взаимодействию с ней.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Исследование: дети любят телевизор, гаджеты и чтение. Режим доступа: <https://investfuture.ru/news/id/issledovanie-deti-lyubyat-televizor-gadjety-i-chtenie> © Investfuture.ru.
2. Нечаев В.Д., Дурнева Е.Е. «Цифровое поколение»: психолого-педагогическое исследование проблемы // Педагогика. 2016. № 1.
3. Зинченко Ю.П. Интервью. Режим доступа: <http://www.Indicator.Ru>. 8 мая 2018.
4. С чего начинается личность. М., 1984. 360 с.
5. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-н/Д., 1996. Режим доступа: <http://www.klex.ru.hl2>.
6. Ахаян А.А. Сетевая личность как педагогическое понятие: приглашение к размышлению // Письма в Эмиссия. Оффлайн. Электронное научное издание. ART 2560, 2017. Вып. 8 (декабрь).
7. Петровский А.В., Абраменкова В.В., Зеленова М.Е. и др. Социальная психология: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В.Петровского. М.: Просвещение, 1987. 224 с.
8. Фленина Т.А. Смысловая структура сетевой идентичности личности современной молодежи: Автореф. дис. ... канд. психол. н. СПб., 2016.
9. Римский В. Воздействие сети Интернет на социальную активность, формирование и развитие идентичностей // Вестник общественного мнения. 2009. № 1.
10. Тихонова В.Л. Культурная самоидентификация в социальной сети интернета // Вестник Астраханского государственного технического университета. 2016. № 1.
11. Войскунский А.Е., Евдокименко А.С., Федунина Н.Ю. Сетевая и реальная идентичность: сравнительное исследование // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 2.
12. Звоновский В.Б. Самоидентификация пользователей в онлайн-пространстве. Виртуальные личности // Телескоп. 2015. № 4 (112).
13. Богданова Д.А. О создании и мониторинге цифровой идентичности // Современные информационные технологии в образовании: Материалы XXVIII Междунар. конференции, 2017.
14. Плешаков В.А. Теория киберсоциализации человека: Монография / Под общ. ред. А.В.Мудрика. М.: МПГУ; «Homo Cyberus», 2011.
15. Южанинова Е.Р., Кеидия К.З. Самоидентификация современного человека: причины кризиса и его развитие в интер-

нет-пространстве // European social science journal. 2013. № 7 (35).

16. Королева Н.Н., Богдановская И.М. Влияние киберсоциализации на когнитивное и личностное развитие обучающихся // Материалы 1 Международной научно-практической конференции «Образовательная динамика сетевой личности». СПб., 30 янв. 2018. Режим доступа: [http://www. The Emissia Offline Letter](http://www.TheEmissiaOfflineLetter).

17. Орлов А.А. Миссия, содержание и технологии реализации магистерской программы «Превентивная педагогика» // Письма в Эмиссия. Оффлайн. Электронный научный журнал. ART 2529, 2017. Вып. № 6.

18. Проблемы гуманизации. Новое осмысление старых проблем / Под ред. Ю.Н.Кулюткина. СПб., 1997.

19. Фельдштейн Д.И. Взаимосвязь теории и практики в формировании психолого-педагогических оснований организации современного образования // Педагогика. 2010. № 10.

20. Орлов А.А., Пазухина С.В. Исследование готовности к самооценочной деятельности студентов педагогического вуза // Педагогика. 2016. № 8.

21. Затулий А.И., Бурнаева А.М. «Человек виртуальный» – кукла, манекен, марионетка: проблемы самоидентификации // Вестник ТОГУ. 2011. № 2 (21).

22. Suler J. The Online Disinhibition Effect // CyberPsychology and Behavior. 2004. №7 (3).

23. Смирнова А.А., Синогина Е.С. Влияние компьютера и сети интернет на физическое и психическое здоровье школьников // Народное образование. 2017. № 1–2.

24. Белинская Е.П. Интернет и идентификационные структуры личности. Режим доступа: <http://banderus2.narod.ru/70244.html>.

## BIBLIOGRAPHY

1. Issledovanie: deti lyubyat televizor, gadzhety i chtenie. Rezhim dostupa: <https://investfuture.ru/news/id/issledovanie-deti-lyubyat-televizor-gadjety-i-chenie> © Investfuture.ru.

2. Nechaev V.D., Durneva E.E. «Cifrovое pokolenie»: psihologo-pedagogicheskoe issledovanie problemy // Pedagogika. 2016. № 1.

3. Zinchenko YU.P. Interv'yuu. [http://www. Indicator.Ru](http://www.Indicator.Ru). 8 maya 2018.

4. S chego nachinaetsya lichnost'. M., 1984. 360 s.

5. Petrovskij V.A. Lichnost' v psihologii: paradigma sub"ektnosti. Rostov-n/D., 1996. Rezhim dostupa: <http://www.klex.ru.hl2>.

6. Ahayan A.A. Setevaya lichnost' kak pedagogicheskoe ponyatie: priglasenie k razmyshleniyu // Pis'ma v EHmissiya. Offlajn. EHlektronnoe nauchnoe izdanie. ART 2560, 2017. Vyp. 8 (dekabr').

7. Petrovskij A.V., Abramenkova V.V., Zelenova M.E. i dr. Social'naya psihologiya: Ucheb. posobie dlya studentov ped. in-tov / Pod red. A.V.Petrovskogo. M.: Prosveshchenie, 1987. 224 s.

8. Flenina T.A. Smyslovaya struktura setевой identichnosti lichnosti sovremennoj molodezhi: Avtoref. dis.... kand. psihol. n. SPb., 2016.

9. Rimskij V. Vozdejstvie seti Internet na social'nyuu aktivnost', formirovanie i razvitie identichnostej // Vestnik obshchestvennogo mneniya. 2009. № 1.

10. Tihonova V.L. Kul'turnaya samoidentifikaciya v social'noj seti interneta // Vestnik Astrahanskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. 2016. № 1.

11. Vojskunskij A.E., Evdokimenko A.S., Fedunina N.YU. Setevaya i real'naya identichnost': sravnitel'noe issledovanie // Psihologiya. ZHurnal Vyshej shkoly ehkonomiki. 2013. T. 10. № 2.

12. Zvonovskij V.B. Samoidentifikaciya pol'zovatelej v onlajn-prostranstve. Virtual'nye lichnosti // Teleskop. 2015. № 4 (112).

13. Bogdanova D.A. O sozdanii i monitoringe cifrovoj identichnosti // Sovremennye informacionnye tekhnologii v obrazovanii: Materialy XXVIII Mezhdunar. konferencii, 2017.

14. Pleshakov V.A. Teoriya kibersocializacii cheloveka: Monografiya / Pod obshch. red. A.V.Mudrika. M.: MPGU; «Homo Cyberus», 2011.

15. YUzhaninova E.R., Keidiya K.Z. Samoidentifikaciya sovremennogo cheloveka: prichiny krizisa i ego razvitie v internet-prostranstve // European social science journal. 2013. № 7 (35).

16. Koroleva N.N., Bogdanovskaya I.M. Vliyanie kibersocializacii na kognitivnoe i lichnostnoe razvitie obuchayushchihsya // Materialy 1 Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii «Obrazovatel'naya dinamika setевой lichnosti». SPb., 30 yanv. 2018. Rezhim dostupa: [http://www. The Emissia Offline Letter](http://www.TheEmissiaOfflineLetter).

17. Orlov A.A. Missiya, soderzhanie i tekhnologii realizacii masterskoj programmy «Pre-

ventivnaya pedagogika» // Pis'ma v EHmissiya. Offlajn. EHlektronnyj nauchnyj zhurnal. ART 2529, 2017. Vyp. № 6.

18. Problemy gumanizacii. Novoe osmyslenie staryh problem / Pod red. YU.N.Kulyutkina. SPb., 1997.

19. Fel'dshtejn D.I. Vzaimosvyaz' teorii i praktiki v formirovanii psihologo-pedagogicheskikh osnovanij organizacii sovremennogo obrazovaniya // Pedagogika. 2010. № 10.

20. Orlov A.A., Pazuhina S.V. Issledovanie gotovnosti k samoocennoj deyatelnosti studentov pedagogicheskogo vuza // Pedagogika. 2016. № 8.

21. Zatulij A.I., Burnaeva A.M. «CHelovek virtual'nyj» – kukla, maneken, marionetka: problemy samoidentifikacii // Vestnik TOGU. 2011. № 2 (21).

22. Suler J. The Online Disinhibition Effect // CyberPsychology and Behavior. 2004. № 7 (3).

23. Smirnova A.A., Sinogina E.S. Vliyanie komp'yutera i seti Internet na fizicheskoe i psihicheskoe zdorov'e shkol'nikov // Narodnoe obrazovanie. 2017. № 1–2.

24. Belinskaya E.P. Internet i identifikacionnye struktury lichnosti. Rezhim dostupa: <http://banderus2.narod.ru/70244.html>.

## Проблемы педагогики искусств: искусство как инструмент познания и организации жизни

Б.М.Неменский

**Аннотация.** В статье рассматривается актуальная проблема места и роли искусств в жизни отдельного человека и всего общества. Характеризуется функция изобразительных (пластических, визуально-пространственных) искусств. Доказывается общность всех искусств, частью которых являются пластические, и их принципиальное отличие от естественных (точных) наук, объяснение которого педагогикой позволит понять, зачем предметы «Музыка», «Изобразительное искусство», «Литература и искусство» существуют в школьном расписании.

*The article is focused on the topical problem of the place the arts take and the role they play in the life of each person and the whole society. The function of fine (plastic, visual and environmental) arts is characterized. The unity of all the arts (including the plastic ones) and their fundamental difference from natural and mathematical sciences are proved. Pedagogical explanation of the fact will allow understanding reasons for such subjects as "Music", "Fine Arts", "Art and Literature" to be included into the school syllabus.*

**Ключевые слова.** Искусство, педагогика искусства; изобразительные, пластические, визуально-пространственные искусства; научная и художественная формы освоения мира; предмет познания, объективная реальность.

*Art, the arts' educational significance; fine arts, plastic arts, visual and environmental arts; scientific and artistic forms of exploring the world; the object of cognition, objective reality.*

Проблема места и роли искусств в жизни отдельного человека и всего общества педагогической научной средой до сих пор серьезно не обсуждалась и не осознана. Отсюда и глубокое непонимание того, зачем вообще искусства существуют как учебные предметы в общеобразовательной школе. На этом строится постоянное стремление не просто сократить время на изучение таких предметов, но и вообще вывести их за сетку часов и передать в сферу дополнительного образования для желающих, для особо одаренных (ведь не каждый будет художником). Аргументы просты: с одной стороны, все понимают, что не каждый будет художником, а с другой – убеждены, что искусство не развивает мышление. Именно поэтому в школе искусство играет роль «золушки», которую терпят, но которая неровня «серьезным» общеобразовательным предметам.

В данной статье мы не будем отвечать на вопрос о специфике связи с жизнью всех видов искусств: литературы, музыки, театра, кино, телевидения и т.д. Коснемся в основном только того, *какова в жизни функция искусств, которые называются «изобразительными»*, но которые логичнее именовать «пластическими» или «визуально-пространственными». Ведь ни архитектура, ни дизайн или керамика, или бижутерия и т.д. не могут постигаться по критериям станковой картины, росписи или скульптурного памятника – это *искусства неизобразительные*, но составляющие с ними прочную целостность.

Естественно, нельзя не затронуть проблему общности всех искусств, частью которых являются пластические, их принципиального отличия от естественных (точных) наук. Объяснение такого отличия педагогикой позволит понять, зачем же предметы («Музыка», «Изобразительное искусство», «Литература и искусство») существуют в школьном расписании.

Со дня рождения каждый из нас неразрывно, повседневно связан с миром пластических искусств, и даже наше место в этой жизни во многом определяется произведениями именно этих искусств.

Чтобы подобные мысли не показались парадоксом, стоит решить две проблемы: *о месте и роли всех искусств в обществе, а затем об особом месте среди них искусств пластических*. Для педагогики это значит поставить проблему формирования компетентности человека в этой сфере. В мире компьютеров термин «грамотный пользователь» появился и прижился, почти каждый сегодня от этого мира зависим, но значительно прочнее в течение всей жизни мы связаны с пластическими искусствами. Однако, если «пользователя» специально готовят школа и институт, то в мире искусства этим целенаправленно не занимаются.

О необходимости осознания такого «провала» в образовании современного российского человека поразмышляем в нашей статье.

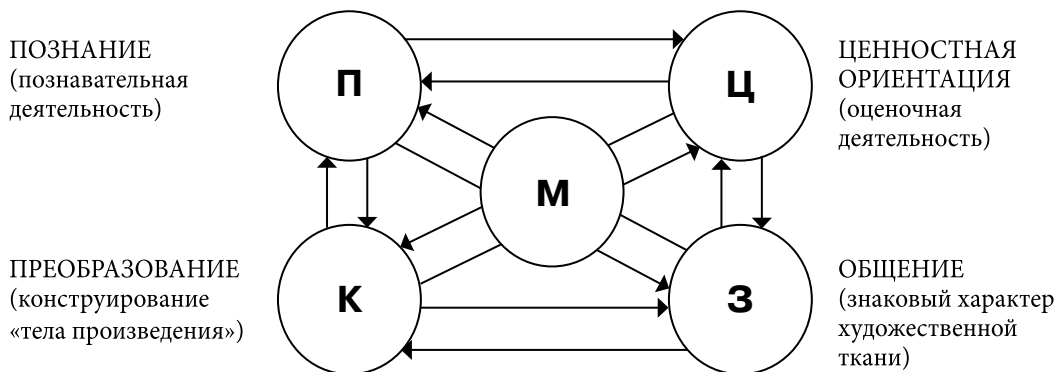
**Две формы освоения мира: научная (рационально-логическая) и художественная (эмоционально-интуитивная); их взаимонезаменяемость.** К пониманию явления взаимной незаменяемости научного и художественного мышления представители разных наук подошли давно. Однако на этом пути не хватает «завершающей фразы».

А.Ф.Еремеев очень ярко и точно охарактеризовал место и роль искусств в жизни общества: «Художественное содержание искусства позволяет не только сохранять бесценный человеческий опыт, но и передавать его каждому появляющемуся на свет ребенку, в форме, позволяющей в короткий срок постигнуть того уровня развития чувств, потребностей, способностей, которые характерны для человека данной эпохи... Ведь художественное содержание оживает в каждом новом индивидууме, в каждом поколении (уровень развития чувств – *Б.Н.*) чтобы сделать прошлое настоящим, превратить человечество в единое племя» [1, с. 230]. Искусство, считает философ, «улавливает иные, чем в науке, связи и предметы» [2, с. 55]. Обратите внимание – *иные!* Но здесь же в постановке проблемы истоков искусства вводится термин «очеловеченная природа», которая определяется как стадия познания, предвещающая само художественное познание. Следовательно, для такого познания необходима не сама реальность, не природа как таковая, а некая «очеловеченная природа». К сожалению, автор не разъясняет, откуда эта промежуточная между реальностью и искусством природа взялась. Для многих является проблемным вопрос, что же в действительности и каким образом познается в искусстве, и поэтому вообще отрицается познавательная возможность искусств. Гораздо ближе к решению этой проблемы подошел М.С.Каган, который утверждает, что «в искусстве происходит нечто, на первый взгляд, трудно объяснимое – органическое слияние, полное

совпадение четырех основных видов деятельности, в результате чего рождается пятый ее вид». И, самое главное, он подчеркивает, что это вид, «обладающий целостностью, и неразложим на составляющие его компоненты» (априори целостен!). Такова именно художественная деятельность. «Познание и оценивание слиты здесь воедино с созиданием того,

чего нет, а подчас и не может быть, – пишет М.С.Каган. – Все четыре вида деятельности, сливаясь воедино в художественном творчестве, предстают как подсистемы некоего системного художественного целого» [3, с. 121–128].

Автор книги дает схему четырех видов деятельности в их связях внутри единой художественной.



В центре как итог – образное моделирование материальной и духовной стороны жизни (М). М.С.Каган очень точно определил возможности искусства в формировании нашей жизни (на эту форму мы будем ссылаться, разбирая роли пластических искусств). Однако главное – на основе чего все это происходит: здесь создается то, чего нет и не может быть создано в ином виде человеческой деятельности, но создается только потому, что происходит на основе познания того, что ни в каких иных видах деятельности познать невозможно.

Но что именно познается недоступно иным формам познания? Ближе всего к этому подошел М.Б.Менский: «Есть две сферы знания (познания), которые совершенно различны...». И далее: «Вторая сфера знаний имеет дело с субъективным опытом человека – его сознанием. Содержание этой сферы знания может быть выражено скорее в форме образов ... чем в форме коротких формул (курсив наш – Б.Н.)... сущность нашего мира может быть

полностью объяснена только на основе объединения объективной (естественно-научной) и субъективной (ментальной или духовной) сфер знания. Объединение этих, так различающихся сфер, должно сохранить как своеобразие каждой, так и их относительную независимость друг от друга» [4, с. 21–23]. Мысль ученого очень точна и своевременна.

Символично, что ныне, в век господства точного знания, компьютера и т.д. именно физик осмелился осознать, что не все подвластно точному знанию, и увидел существование иной, венаучной интуитивной формы познания, требующей выражения не в законах и формулах, а в субъективной форме художественных образов, т.е. в сфере искусств.

Этих размышлений, казалось бы, достаточно, чтобы осознать невероятные потери системы образования от постоянного ущемления всех искусств в процессе формирования человеческой личности. Однако в мудрых фразах, сказанных учеными, не хватает, как в

построении здания для его прочности, «замкового камня». Таким «замковым камнем» является «предмет познания». В научном (рациональном) и в художественном (интуитивном) именно предметы познания априори разные – в этом корень проблемы.

Суть разности форм познания (мышления) с вытекающими из этого последствиями и инструментарием, обеспечивающим действенность и взаимозаменяемость этих форм, отражена в табл. 1.

Таблица 1

### Два пути (две сферы) познания

Сфера познания	Предмет познания	Инструментарий познания	Пути освоения опыта	Итоги познания	Итоги развития	Преимущественная сфера проявления
Рационально-логическая (теоретическая, научная)	Реальность	Понятие формулы (объективная форма)	Изучение содержания	Знание (миропонимание). Понимание связи явлений, закономерностей в обществе и природе	Научно-теоретическое логическое мышление	Естественные науки
						Гуманитарные науки
Эмоционально-образная (художественная, интуитивная)	Отношение к реальности (эмоционально-ценностное)	Художественный образ (субъективная форма)	Проживание содержания (переживание)	Желание (мироотношение). Эмоционально-ценностные предпочтения в жизнедеятельности интуиция	Художественное эмоционально-образное интуитивное мышление	Искусства

Охарактеризуем кратко содержание элементов этой схемы.

**Предмет познания.** Подчеркнем, что ключевым в нашей концепции является разделение сфер познания, основа которого – разные предметы познания: в одной – это объективная реальность, в другой – отношение к этой реальности (неминуемо субъективное, личное, мое – человека). Из отношений разных людей и складывается отношение к разным явлениям реальности любой человеческой общности: к природе, семье, народу, наконец – ко всему человечеству. Одна сфера – относительно объективная, другая – относительно субъективная. Все

бытующие в науке рассуждения о том, что существует один объект – реальная жизнь, и только способы ее познания разны, – глубочайшее заблуждение. Именно это не позволяет нам осознать особую роль искусств и даже гуманитарных наук в жизни общества и человека. Но в первую очередь искусств: только они являются выражением в относительной чистоте форм интуитивного, эмоционально-образного мышления, так же, как точные науки – выражением форм рационально-логического мышления. Конечно, в жизни ничего не встречается абсолютно в чистом виде. И даже справедливые разговоры о том,

что роль искусств заключается в развитии фантазии, творческого мышления и т.д., не приведут нас к осознанию сущности искусств.

В науках, особенно гуманитарных, действует эмоционально-образное мышление, без работы которого никогда никто не воскликнул бы «Эврика!». Как наука невозможна без интуитивных озарений, так и в искусствах эмоции опираются на достаточно развитое логическое мышление – без него невозможна системность поиска. Однако разность этих форм четко подтверждается анализом следующих элементов.

**Инструментарий познания.** Инструментарии научного и художественного мышления принципиально различны. Достаточно ответить на вопрос, в какой форме в данной работе происходят анализ и закрепление опыта: в понятии или в художественном образе – и все станет ясно. Мы имеем представление о том, что такое понятие, формула. А что такое художественный образ? Это обязательно иносказание, метафора. Например, «страна березового ситца», а не просто Россия. Или: «я вам несу свою мечту, как одуванчик в бурю», – вместо: «стремлюсь к пониманию моей поэзии». Ни одна точная наука не выразит результат исследований в неточной, субъективной форме художественного образа. Ни одно произведение живописи, кино, литературы, музыки не существует в виде формулы, закона, понятия.

**Формы передачи опыта.** Если присутствуют разные объекты познания, различные пути познания этих объектов и, соответственно, разные формы закрепления итогов, то могут ли быть едиными формы или пути передачи столь разных опытов новым поколениям? Даже предполагать такое нелогично.

В научном познании, естественно (и мы все к этому привыкли), единственно адекватной формой передачи опыта является его изучение – во всем мире в начальной, средней и высшей школах

именно этим и занимаются. Формы могут быть разными: от самых сухих до игровых, с привлечением любых эмоциональных методик (так действеннее), но сутью остается изучение.

В передаче опыта эмоционально-образной, художественной формы познания используется метод его изучения, однако такой метод не может, не должен, просто не способен быть ведущим, т.к. он не передает суть. Единственно адекватным опыту эмоционально-образной формы познания является путь его проживания, переживания (сопереживания). Воспринимающий должен как бы уподобиться художнику, передающему свой опыт чувств, чтобы его действительно пережить, прожить как личный, собственный, только тогда его можно считать воспринятым и подлинно усвоенным. Это значит не просто сопереживать автору, а больше – вводить его мысли, чувства в свой сегодняшний повседневный опыт, опробовать их на практике личных отношений, «примеряя на себя». Когда такая «примерка» осуществляется из раза в раз, из года в год, близкое «врастает» в личность, чуждое начинает отторгаться и в искусстве, и в жизни. Так, и только так, воздействует искусство! И как непросто здесь достигнуть результата! Но иначе будет только видимость приобщения. Это бывает, когда происходит не эмоционально-ценностное познание искусства, а знаточество, которое при любой обильности почти не влияет на подлинное отношение человека к миру, на его совесть, на стимулы поступков.

К сожалению, система передачи опыта переживания, проживания пока очень несовершенна. Даже профессионалы часто развиваются как снобы, люди, имеющие частичные (хотя и глубокие) профессиональные навыки и знания об искусстве. И именно отсюда рождается в устах технократов утверждение о несвязанности художественного развития с ценностно-ориентированным, нравственным. Но все гораздо сложнее: разная среда в качестве прекрасного может

воспринимать вещи с противоположно направленной нравственной оценкой.

**Итоги познания.** Естественно, должен возникнуть вопрос: нужно ли, а если нужно, то почему, подобное, такое субъективное, неточное исследование явлений жизни, как в искусствах? Неужели недостаточно точного математического исследования? Неужели оно на что-то неспособно в наш компьютерный век, век искусственного интеллекта? Да, неспособно. Даже трудно как-то назвать работу по осознанию чувств, связывающих каждого человека с реальностью. И ненавязчиво, как бы незаметно передать любовь или ненависть, опыт людей, живших в прошлом и живущих сегодня, людей, способных передавать движения чувств и рассказывать об отношениях своих современников. Ведь такова суть профессии художника, писателя, музыканта, режиссера, артиста.

Приведем примеры разности итогов исследования одного и того же предмета (объекта) ученым и художником и простейших причин невозможности одинакового подхода.

Так, у русского художника, всю жизнь прожившего в «стране березового ситца», отношение к березе особое, и оно сформировано не только самой природой, но и поколениями поэтов, живописцев, музыкантов, всего народа. Вспомним С.Есенина и В.Бакшеева, вспомним еще языческое поклонение березе... И попросили бы, например, жителя Мексики или Нигерии, написать березовую рощу. Для него эта роща – экзотика. Она интересна, но не может вызвать ассоциаций, свойственных русскому человеку. В результате образ рощи будет принципиально иной при равных умениях и таланте людей из разных стран. Если же рощу исследуют двое ученых – русский и мексиканец (или нигериец), итог анализа будет близок (характер почвы, состав растений, возраст деревьев, пригодность их для чего-либо и т.д.), поскольку ученые

изучают реальность, а художники выражают свое к ней чувственное отношение.

Естественно, итоги познания человеческого опыта в научной и художественной формах неидентичны. Итогом рационально-логического (научного) познания будет знание, а значит, понимание закономерностей природы и общества, способность использовать их для достижения определенных целей. Итогом эмоционально-образного познания становятся не только знание и понимание отношения человечества к миру. Подлинный результат один – личное желание постичь, отношение ко всем явлениям мира; критерии подсознания, собственных поступков (эмоциональные предпочтения). Это то, что руководит (помимо и до логических рассуждений) нашими поступками, т.е. желания и есть подлинное содержание нашего «жизнеотношения». И все высочайшие знания и умения, даже глубочайшее понимание явлений – только материал. Куда наши эмоции направят знания, понимание явлений, там они и будут использованы. Мы постоянно закрываем глаза на такую «унижающую» логическое знание правду. Даже знание и понимание (например, человеческой психики) могут быть использованы не только в полезных, но и во вредных – для страны, народа, человечества или просто отдельного человека – целях. Ярчайшим наглядным примером является телереклама, которая нас уродует.

Часто человек живет, мыслит, действует в двух плоскостях. Логика диктует ему одни решения, и он прекрасно понимает, что так хорошо, правильно с позиций общества, среды, нравственности, но его подлинные желания – эмоциональные предпочтения – повелевают принять иные решения. И он живет, раздваиваясь, или принимает решения, диктуемые дурно развитыми или вообще неразвитыми чувствами и логикой, маскирует, оправдывает их даже перед собой (велика сила эмоциональной неразвитости!).

«Сон чувств» порождает «дикость разума» – самоубийственную!

**Итоги развития.** Каждая цепочка действий и средств их достижения формирует определенные способности человеческого мышления. В одном случае – рационально-научное, логическое, в другом – интуитивное, эмоционально-образное, т.е. художественное. Это не требует особых доказательств: подобное излечивается подобным. Однако нужно помнить, что только в гармонии двух путей познания и могут быть сформированы подлинно человеческие развитые ум и чувственность.

**Преимущественная сфера познания.** У форм познания (мышления) действительно нет непроходимых границ. И если естественные науки являются четкой сферой проявления логического, научного познания, а все искусства столь же четкой сферой господства интуитивного, эмоционально-образного познания, то гуманитарные науки занимают как бы промежуточную позицию (как в схеме), соединяя в себе и точное относительно объективное знание (его возможность), и эмоциональное, субъективное отношение к изучаемому предмету. Такова реальность. Конечно, представителям «неточных», гуманитарных наук всегда хочется утвердить свое восприятие тех или иных проблем в качестве столь же точного и объективного, как в естественных науках.

Приведем примеры. Точно определяются, например, в искусствоведении год создания произведения, авторство, материал, нахождение в той или иной коллекции, состояние красочного слоя и т.д. Атрибуция – точное знание. Однако, переходя к сути работы, эта наука допускает неточную оценку, интерпретацию содержания, зависящие не только от личных взглядов автора, но и от сегодняшнего господства эстетической моды и даже политической ситуации. В наш век мы наглядно видим старания «перенавешивать погоны» даже художникам прошлого, не говоря уж о дне сегодняшнем. Это же от-

носится и к науке «История», где вечно идут идеологические бои, «боги» свергаются и воздвигаются. Даже памятники историческим деятелям легко воздвигаются и уничтожаются.

Приведем пример подобной субъективности из языкознания – науки, казалось бы, далекой от политики. Речь идет о понимании русского языка специалистом из университета Эмори (Атланта), заслуженным профессором теории культуры М.Эпштейном. В интервью «Русскому журналу» он говорит о нашем языке, который мы с давних пор привыкли считать «великим и могучим», как о «языке лукавого раба». На каком основании? Как ни странно, на основании именно того, что мы считаем его силой и богатством. По пониманию американского ученого, то, что словарь эмоционально не нейтрален, является признаком рабскости языка, следствием тоталитаризма: «Что касается публицистического языка, то для меня признаком тоталитарности слова является степень сращивания в нем предметных и оценочных значений. Слово отсылается к некоему предмету и одновременно дает этому понятию оценку позитивную или негативную. Например, если говорить о советском языке, были такие слова как *соратник* и *сподвижник*, а с другой стороны *сообщник* и *пособник*. У меня получалось, что порядка четверти Словаря Ожегова идеологизирована. Это высочайшая степень тоталитарности языка. Русский язык соединяет оценочность и предметность в одних и тех же словах, тогда как в английском или французском эти два аспекта значения выражены независимо», – говорит М.Эпштейн. И далее: «Русский язык вообще оборотень, он умеет переворачивать верх и низ, и про одно и то же сказать дважды – с восторгом и с издевкой... Это язык богатый не столько лексикой, сколько интонацией и экспрессией. Он ерничает, юродствует, выворачивает значения слов. К лицемерию сверху он добавляет лицедейство снизу. Так исцеляются раны, наносимые

репрессивным языком. Например, русский язык использует уменьшительные суффиксы, как никакой другой. Он пытается офамиллярничать, сделать более управляемым отчужденный мир посредством перевода серьезных и официальных слов в уменьшительные. Например: "начальничек", "обстановочка", "денежки", "винтовочка" и т.д.» [5].

Вот и так, оказывается, понимается наш язык! То, что мы считаем его богатством, его образной насыщенностью, оценивается со стороны как признак «рабскости» создавшего его «лукавого» народа.

Итак, мы выяснили, что познание мира человеком двухвекторное. И в этом его сила и богатство. Подлинная же гармония мышления – в единстве векторов. Это относится и к человеку, и к любому обществу. А может быть, и к образованию?

Но сконцентрируем внимание на одной лишь очень значимой в нашей жизни группе искусств и попытаемся проанализировать составляющие ее элементы и специфику их жизненных функций, а затем – значение познания их языка.

**Основы социальных функций визуально-пространственных искусств<sup>1</sup>.** Жизненные функции всей системы искусств базируются на определенном понимании их как культуры духовной, душевной, культуры желаний, т.е. эмоционально-ценностных критериев жизни, которые можно соотнести с совестью – основой наших поступков. Однако это только общие основы функций искусств, которых много и которые решают единую проблему, исследуют отношения человека с реальным миром, строят эти отношения, передавая опыт от поколения к поколению. Зачем человеческому обществу потребовалась эта богатейшая палитра столь разных искусств? Не случайно богатейшими видами, жанрами, направлениями «расцвела» палитра и пространственных (визуальных), и му-

зыкальных, литературных, синтетических искусств.

Рассмотрим относительно подробно группу пластических (пространственных) искусств, которые (так сложилось исторически) в образовании определяются как «изобразительные». Только одна из групп является собственно изобразительной – живопись, графика, скульптура (станковые и монументальные формы). Архитектура, дизайн, декоративно-прикладные искусства не изобразительные (поэтому мы и используем другие определения). Они имеют так много общего, что всегда рассматриваются как целостная группа, потому что объединяются общими «грамматическими» основами своих образных языков (цвет, линия, тон, объем, пространство, фактура и т.д.) и не только.

В начале работы над нашей концепцией нами были выделены три основы, дающие ясный путь включения детей в творческое освоение всей группы визуально-пространственных искусств. Это три вида художественной деятельности – Изображения, Украшения, Постройки, – которые возникли в период формирования человеческого общества и в то же время спонтанно возникают в деятельности детей, как только они начинают играть и общаться.

В дальнейшем эти три, как мы полагали, методические формы приобщения детей к искусству Л.А.Неменская охарактеризовала как основу специфики социальных функций трех групп визуально-пространственных искусств, обосновав их незаменимую роль вообще в формировании и функционировании человеческого общества.

Исходя из такого представления, мы существенно доработали концепцию программы и разработали линию учебников с первого по восьмой классы. Их методической основой стало решение задачи личностного («Ты и искусство») приобщения ребенка ко всему духовному и языковому содержанию искусства, которое есть путь

<sup>1</sup>Разработаны Л.А.Неменской.

к освоению жизни, построению своих эмоциональных ценностей.

С тех пор методологической основой нашей концепции является четкое представление о том, что группа визуально-пространственных искусств (кроме основ пластического языка) базируется на на обеспечивающих их единство и специфику трех видах допрофессиональной художественной деятельности: изобразительной, декоративной, конструктивной. Они появились до становления развитых форм искусств, в далекие времена, когда возникало само человечество, и возрождаются в жизни каждого ребенка, как только тот начинает общаться, вступать в отношения с взрослыми и другими детьми – значит, это фундаментальная потребность человека как существа коллективного. В течение веков на основе слияния видов деятельности образовывались развитые формы искусств – изобразительная (живопись, скульптура, графика), конструктивная (архитектура, дизайн), декоративно-прикладная (одежда, украшения, гербы, ордена и т.д.), – которые по сути являются разными категориями.

В формировании каждой группы принимали участие все три вида художественной деятельности. Это три сердца художественного творчества, и какое сердце в данном произведении бьется сильнее, к такому виду искусств это произведение можно отнести. Именно поэтому между видами искусств нет непроходимых границ, и именно поэтому они являются прочной, неразрывной целостностью.

Однако в чем же суть названных видов деятельности? Почему они оказались необходимы человечеству и сформировали три относительно четкие группы пространственных пластических искусств? Почему оказались фундаментальной основой всех видов визуально-пространственных (пластических) искусств?

Главное – неразрывная связь социальной (духовной) функции этих видов деятельности с образным строем (языком), посредством которого каждый из них

решает свои столь важные для человека и общества задачи. В таком двуединстве имеет смысл более подробно разобраться, что мы и попытаемся сделать на примерах уже сформировавшихся видов искусств, в которых та или иная художественная деятельность является ведущей.

В станковом искусстве изобразительная деятельность, несомненно, доминирующая. Однако в станковой картине всегда огромна роль и конструктивного мышления (композиции), так и в декоративных, конструктивных искусствах важна роль иных «сердец».

Суть, роль в жизни общества тех или иных пластических искусств различны, поэтому им необходим разный образный строй (язык). В этом нетрудно убедиться, сравнив, например, станковую картину с дворцом или чашкой. И то, и другое – пластические искусства. И тут, и там присутствуют и цвет, и форма, и линия, и пространство, но... судить о чашке по законам станковой картины или дворца невозможно.

В чем же разница? С первобытных времен существовала декоративная деятельность (тогда еще не сформировавшийся вид искусства). Человек декорировал себя и свои предметы, оружие, но не для красоты. Первобытный охотник, выходя на тропу войны, наносил на себя устрашающие узоры, отделяясь от жен, детей, стариков, мирной жизни. Неспроста у вождя племени прическа и перья в ней были иные, чем у юноши. А юный воин, убив тигра, вешал в ожерелье его зуб, который означал то же, что орден или звезды на погонах в наши дни, т.е. был знаком отличия. Декор человека четко определял его место в обществе, именно поэтому в доисторическую эпоху он возник раньше одежды.

В Средние века в Европе особенно была регламентирована одежда. Так, в XV в. в Кельне судьи и врачи носили красное, адвокаты – фиолетовое, а иные ученые мужи – черное. Крестьянам под страхом казни запрещалось ходить в сапогах – это привилегия дворян. Только свобод-

ный человек мог носить шляпу. В России при Елизавете II люди без чина не имели права одеваться в шелк, бархат.

Сегодня роль декора не уменьшилась. В Судане, например, существует обычай продевать латунную проволоку сквозь нижнюю губу – значит, особа состоит в браке. Дикарство? Но ведь суть европейских одежд (брачных, траурных, групповых, в которых ходили пионеры, бойскауты, хиппи, военные разных чинов, священнослужители разных конфессий и т.д.) та же.

Со времени существования цивилизации человек декором приобщается к определенной общности или выделяет себя из нее, и это никогда не было пустым развлечением. Средствами декора люди организуют, членят свое общество, лишают его аморфности, хаотичности. Человек средствами декора определяет место и роль в данном социуме (например, невеста или вдова, праздничная, кокетливая или грустная, строгая). Человечество не выработало иных средств для столь важной для него социальной функции – их просто нет.

В данной социальной функции заключена особая роль декоративных искусств, которые именно для этого рождены человеческим обществом. Неслучайно шла борьба за герб и цвета флага наших бывших республик – за декоративную символику, утверждающую их самостоятельность. Только ведь не все (отнюдь!) понимают, что это именно знаки декоративного искусства.

Декоративные искусства в жизнедеятельности общества незаменимы, но также незаменимы и иные пластические искусства. Посмотрим столь же пристально на конструктивные искусства, ярким выразителем функций которых является архитектура.

Архитектура – летопись человеческих отношений. Она выполняет не заменимую никакой иной человеческой деятельностью роль организатора материальной среды человеческих отношений

на принципах определенного мироотношения, миропонимания. В древности, когда люди жили в пещерах и шалашах, у каждого племени было «особое место» (скала, дерево и т.д.), вокруг которого оно собиралось, решало важнейшие проблемы («скала совета» в «Маугли» Р.Кипплинга – перенос в сказку этой традиции). Впоследствии такое место стало окружаться высокими камнями, которые потом перекрывались камнями, горизонтально положенными на них, – получался первобытный портал. Когда же этот портал перекрыли крышей, образовался храм. Позже вокруг храмов, особых, соборных для народа мест стали формироваться городища, крепости, города.

Архитектура создает материальный фундамент, среду для развития и функционирования определенного типа общественных отношений, материальную, реальную среду. Никакая иная человеческая деятельность этого не может.

Разберемся в роли изобразительных искусств – живописи, графики, скульптуры, фотографии. Их функция – познание нашего отношения к явлениям жизни, раздумья, спор о ценностях и закрепление собственных выводов в форме драматической, лирической, юмористической, трагедийной. В зримых образах искусства происходит анализ жизненных явлений. Часто думают, что адекватное, точное изображение реальной действительности – это и есть цель данного искусства, но это не так. Изображение – лишь средство данного искусства, средство мышления зримыми образами, познания наших отношений к миру.

Станковое искусство возникло фактически в период Возрождения. Оно наиболее полно выразило сущность изобразительных искусств (монументальные формы по целям и языку занимают пространство от станковых до декоративных форм). Родилось это искусство как ответ на возрастание роли личности, индивидуальности, оно стало средством более интимной, непосредственной беседы

художника со зрителем, их совместного раздумья. Монументальное искусство, в отличие от станкового, утверждает уже выработанный идеал, провозглашает определенную позицию.

Изобразительная деятельность была порождена именно необходимостью эмоционального осознания связей человека с миром, формирования общих основ для реагирования на него и зримым закреплением этих основ для передачи следующим поколениям. Таким образом, изобразительная деятельность дает индивидуальный анализ отношений для построения систем коллективного реагирования. В пластических искусствах для этого нет более мощного, целенаправленного средства.

Как видим, социальные смыслы деятельности каждой из групп пластических искусств специфичны, не дублируют друг друга (в противном случае искусство, наиболее слабо решающее ту же задачу, отмерло бы).

Пластические искусства должны рассматриваться как особая форма самосознания и самоорганизации человеческого общества, без которой оно не могло бы сформироваться и не может существовать. Они нужны человеку как незаменимая ничем иным форма сохранения и передачи новым поколениям эмоционально-ценностного отношения к миру – к природе, к обществу, к самому себе.

Итак, подведем итоги. Мы разобрались в специфических социальных функциях трех групп искусств. Все они возникали постепенно, вычлняясь из первобытной синкретической деятельности, в которой будущие науки и искусства были связаны в единый тугой узел.

Разные виды пластических искусств произошли от слияния первобытных форм художественной деятельности, и в основе каждого из видов лежат три формы художественного мышления: конструктивная, изобразительная, декоративная. Неслучайно между порожденными ими группами нет непреходимых

границ. Это четко видно на примере монументальных искусств, где одни работы носят характер, приближенный к станковому искусству, другие почти чисто декоративны. Да и станковое искусство иногда склоняется к сильной декоративности, а декоративно-прикладные формы часто стремятся перейти в ранг станковых, изобразительных. Каждая из групп пластических искусств сформировалась на базе не одной, а всех трех форм художественной деятельности. В произведении любого жанра и вида можно выявить элементы и конструктивной, и изобразительной, и декоративной деятельности. Это как бы три сердца, бьющиеся в каждом произведении. Сердце, бьющееся сильнее, определяет вид искусства, к которому можно отнести данное произведение.

Интересно разобраться в связях трех форм пластического мышления с образным строем произведений. Главное – понять, как же и почему социальная функция каждой из них влияет на образный строй произведения разных видов искусства, на использование ими одних и тех же образно-выразительных элементов. Метафора – в изобразительных искусствах; знак, символ – в декоративных и сама конструкция – как специфика построения образа в архитектуре или дизайне.

Многие проблемы места визуально-пространственных искусств в социальной жизни общества, в личной жизни каждого человека мы только поставили, их решение требует дальнейшей работы.

Сегодня мы осознаем, что три группы пластических искусств возникли не случайно – они выполняют взаимно незаменимые социальные функции в становлении и развитии любой человеческой общности. Именно специфика содержания, диктуемая социальной ролью пластических искусств, формирует особый образно-языковой строй каждого из них; функции и средства выражения этих искусств порождены взаимодействиями и разным сочетанием трех форм допрофессиональной художественной деятельно-

сти – конструктивной, изобразительной, декоративной, существовавших со времени возникновения человечества.

Группа пластических искусств (как музыкальные, литературные, театральные и др.) выполняет в обществе функцию, не заменимую никаким научным (рационально-логическим) познанием. Художественный (эмоционально-образный) путь осознания жизни имеет иные формы самого познания (образ, а не понятие), иные формы передачи своего опыта (проживания, а не изучения) и, самое главное, это иной предмет познания. Предмет познания в искусстве – не реальность как таковая, а наше к ней отношение, т.е. та ниточка чувств, которая связывает каждого человека с любым явлением природы и общества, с другими людьми – близкими и далекими.

Мы утверждаем, что без развития всех искусств как специфически человеческой формы освоения мира само человечество не смогло бы ни сформироваться, ни функционировать, но не можем утверждать, что все это понимают органы общества, которые отвечают за образование, передачу следующим поколениям огромного, богатейшего человеческого опыта понимания мира, отношения к

нему, а значит, за возможность использования такого опыта в строительстве современного общества – для его очеловечивания. Но мы верим в возможность и необходимость взаимопонимания работников сферы искусств и тех, кто решает эти проблемы в сфере образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Еремеев А.Ф. Происхождение искусства. М.: Молодая гвардия, 1970.
2. Еремеев А.Ф. Границы искусства. М., 1987.
3. Кagan М.С. Человеческая деятельность. М.: Политиздат, 1974.
4. Менский М.Б. Сознание и квантовая механика. М., 2011.
5. Эпштейн М. Куда мы идем? Язык. Общество. Наука // Русский журнал. [Электронный ресурс]. URL: <https://philologist.livejournal.com/1556631.html>.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Eremeev A.F. Proishozhdenie iskusstva. M.: Molodaya gvardiya, 1970.
2. Eremeev A.F. Granitsyi iskusstva. M., 1987.
3. Kagan M.S. Chelovecheskaya deyatel'nost'. M.: Politizdat, 1974.
4. Menskiy M.B. Soznanie i kvantovaya mehanika. M., 2011.
5. Epshteyn M. Kuda myi idem? Yazyik. Obschestvo. Nauka // Russkiy jurnal. [Elektronnyy resurs]. URL: <https://philologist.livejournal.com/1556631.html>.

## О фундаментализации дидактики как науки в соответствии с требованиями цифрового общества<sup>1</sup>.

В.М.Монахов

**Аннотация.** В статье рассматриваются теоретическая и прикладная дидактика, а также появившиеся в последнее время фундаментально значимые для Теоретической дидактики и теории электронного обучения методические продукты. Рассматриваются 12 дидактико-содержательных линий буду-

щей теории электронного обучения, по которым происходит дальнейшее развитие современной теории обучения в Теоретической дидактике. Представлена разработанная 6-стадийная методология алгоритмически точного решения задач и проблем в методических и дидактических исследованиях.

<sup>1</sup>Работа выполнена в рамках проекта № 27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной образовательной среды».

*Theoretical and applied didactics as well as up-to-date methodical products extremely significant for theoretical didactics and the theory of E-learning are considered in the article. Twelve content lines of didactics for the theory of E-learning which is under way are considered and define directions for the development of modern theory of education in Theoretical didactics. The 6-stage methodology of finding exact algorithmic solutions for the problems in methodic and didactic research is presented.*

**Ключевые слова.** *Дидактика, ИОС, цифровая дидактика, дидактический гексаэдр, дидактические принципы, педагогическая технология, дидактические продукты и ресурсы учителя, проектирование ИОС, инженерия, анализ, моделирование,*

*Didactics, IEE, digital didactics, didactic hexahedron, didactic principles, pedagogical technology, didactic products and teacher's resources, IEE design, engineering, analysis, modeling.*

Анализ основных учебных пособий «Педагогика» и «Дидактика», а также содержания билетов государственных экзаменов в педвузах по педагогике и методике обучения математике и информатике приводит к выводу о необходимости радикального пересмотра учебного предмета «Педагогика» и структуры курса «Теория и методика обучения», которые являются основой качества и научности педагогических знаний учителя.

Науки по направленности и отношению к практике разделяются на фундаментальные (теоретические) и прикладные. Главными задачами фундаментальных наук традиционно принято считать открываемые ими закономерности, законы и правила, что естественнее было бы назвать *теоретическим отражением реальности и глубинных закономерностей, управляющих функционированием и взаимодействием базисных структур и компонентов систем.*

Рассматривая дидактику как одну из трех областей педагогики (история педагогики, дидактика как теория обучения, теория воспитания), **цели** Теоретической дидактики можно определить как *описание, объяснение и предсказание методических закономерностей и осо-*

*бенностей развития образовательных процессов, функционирующих образовательных систем и явлений школьной действительности, которые в совокупности и определяют предмет ее изучения.* Основное и главное предназначение Теоретической дидактики – это периодическое отслеживание соответствия теории обучения общепринятой модели учебного процесса и обязательное их согласование с социальным заказом к школьному образованию. Происходящая глобальная технологизация, информатизация и компьютеризация современного общества и производства выдвинули спектр требований к содержанию и качеству школьного образования, к дидактике и современной теории электронного обучения и к методическому функционалу модели учебного процесса.

К Прикладной дидактике следует отнести научные исследования, направленные на практическое решение образовательных, методических и воспитательных проблем, которые в широком смысле можно представить в виде некоей сферы профессиональной деятельности учителя, направленной *на выработку и систематизацию объективных научных знаний о реальном состоянии образования и школоведения.* Применительно к дидактике это концептуальное положение может выглядеть следующим образом: если попытаться рассматривать Теоретическую дидактику как одну из фундаментальных наук, то вышеупомянутые законы и глубинные закономерности функционирования образовательных систем и структур должны исследоваться и изучаться безотносительно к их возможному дидактическому и предметно-методическому функциональному применению. В качестве примера такого «чистого надпредметного вида» можно назвать следующие актуальные проблемы:

– создание концепции и педагогической технологии целенаправленного эффективного функционирования образовательного стандарта;

– определение стандартизированного вида и методического функционала школьной учебной программы в новых дидактических условиях – ИОС и распределенного контента;

– моделирование вида, структуры и функционала современного школьного учебника и гарантированное обеспечение его строгого соответствия функционирующей теории электронного обучения современного информационного общества;

– объективизация и стандартизация образовательных результатов, качество трех видов которых гарантированно соответствует требованиям ФГОС (качество получаемых образовательных результатов, качество проектирования и реализации образовательного процесса, в котором эти результаты были получены, и качество новых дидактических условий – ИОС и распределенного контента);

– создание универсальной педагогической технологии проектирования такой системы задач и упражнений в каждом школьном учебнике, которая гарантированно обеспечивала бы формирование каждого понятия из тезауруса ФГОС на уровне, заданном функционирующим стандартом;

– формирование современного стандарта профессиональной компетентности учителя, соответствующего новому взгляду на его профессиональную педагогическую деятельность в новых дидактических условиях ИОС и распределенного контента;

– органичное встраивание в профессиональную деятельность учителя универсальной педагогической технологии проектирования учебного процесса и технологической карты, обеспечивающей инструментализацию и стандартизацию процедур получения объективных и стандартизированных образовательных результатов, соответствующих требованиям ФГОС;

– переход от субъективной оценки учебных достижений на технологиче-

ский мониторинг, стандартизирующий процедуры получения объективных образовательных результатов, а в перспективе – и на систему технологического документооборота.

Исходя из вышесказанного, *целью* Прикладной дидактики должно стать многоаспектное исследование существующих в Теоретической дидактике законов, правил, теорий, математических моделей основных педагогических объектов, функционирующих в школьной реальности, для решения не только познавательных, но и практических проблем предметных методик. Не случайно в середине прошлого века в АПН СССР шли многолетние дискуссии по проблеме классификации методов обучения (заметим, что в домашней картотеке академика М.Н.Скаткина были собраны названия 118 методов обучения, взятых из публикаций и функционировавших в советской школе!). Рассматриваемое деление исследований на теоретические и прикладные имеет условный характер: естественно, что всегда находятся отдельные результаты фундаментальных теоретических исследований, которые получают неожиданно большую практическую образовательную значимость и ценность. В то же время можно перечислить целый ряд результатов прикладных дидактических и методических исследований, которые могут быть отнесены к серьезным теоретическим дидактическим открытиям и результатам.

Приведем достаточно солидный перечень методических продуктов, которые в последнее время появились в прикладной дидактике и предметных методиках и получили фундаментальную значимость в развитии Теоретической дидактики, а главное – в теории электронного обучения.

1950–60-е г. – Г.И.Щукиной и Н.В.Кузьминой были выделены пять компонентов системы (но в них не было ни ученика, ни учителя).

1989 г. – В.П.Беспалько совершил революционный переворот в представлении

ях о педагогической системе обучения. Во-первых, он вывел на педагогическую арену главные фигуры образовательной деятельности – *ученика и учителя*; во-вторых, разделил педагогическую систему на две функциональные части: *педагогическая задача и технология решения педагогической задачи*; в-третьих, все компоненты педагогической системы соединил многочисленными стрелками.

1993 г. – автор настоящей статьи трансформировал педагогическую систему В.П.Беспалько с учетом современных методических условий учебного процесса в методическую систему обучения (МСО) и впервые ввел в профессиональную педагогическую работу учителя элементы управленческой деятельности в виде седьмого компонента – *управления*. Кроме этого, из всего комплекса стрелок взаимосвязей были оставлены только две стрелки: от компонента управления к компонентам *цель и учебный процесс (результаты диагностик)*. Исходя из этого, *управление* трактуется как *разность* между намечаемой целью и полученным результатом обучения. Если разность положительная, то это означает, что учитель и учащиеся поставленной цели обучения не достигли. Нулевая или отрицательная разность показывают, что учебный процесс идет нормально [1].

1993 г. – проблема технологизации школьного образования приобретает конкретный смысл и воплощение благодаря созданию универсальной *модели учебного процесса в границах учебной темы любого школьного предмета*, состоящей из пяти параметров: цель – диагностика – дозирование самостоятельной учебной деятельности – коррекция – логическая структура. Эта параметрическая модель получила распространение в форме технологической карты (ТК), готовой для ввода в компьютер и соответствующей обработки [2].

1997 г. – выдвигается идея *технологического учебника полного цикла* (полный цикл трактуется как гипотетическое на-

личие не только системы автоматической обработки результатов диагностик, но и создание системы автоматического формирования методических рекомендаций [2; 3; 4] по коррекции и совершенствованию самого проекта учебного процесса).

2012 г. – появляется технологический учебник полного цикла по высшей математике и соответствующая новая структура МСЭО [5].

2015 г. – происходит радикальная трансформация структуры методической системы электронного обучения [2] после включения в нее следующих компонентов: технологический мониторинг; информационные банки нескольких типов; информационная система автоматической обработки результатов диагностик; информационная система визуализации результатов диагностик; информационная система формирования и выдачи методической рекомендации по совершенствованию и коррекции проекта учебного процесса по конкретной учебной теме, уже реализованной в **данном классе**; прикладное дидактическое использование *результатов интеграции* авторских педагогических технологий и информационных технологий; исследование и систематизация дидактически значимых результатов *конвергенции* системы авторских педагогических технологий и дидактики, но уже как фундаментальной науки; новый взгляд на профессиональную деятельность учителя, работающего в преддверии распределенного контента ИОС – новой информационной образовательной среды; методическая система профессиональной деятельности учителя в виде педагогической технологии проектирования собственной методической системы «Я успешный учитель в ИОС»; проблема системно-деятельностного отражения и уточнения требований ФГОС в современной теории электронного обучения, как ядра концептуальной модели фундаментальной науки Теоре-

тическая дидактика (видимо, дидактику в перспективе правильнее будет называть Цифровой дидактикой).

2017 г. – в результате систематизации всех вышеперечисленных инноваций появляется современная универсальная модель электронного учебного процесса, максимально учитывающая дидактические условия электронного обучения, ИОС и дидактический потенциал распределенного контента в Web-пространстве. Такая модель представлена в виде четырехмерного куба, отражающего четыре основные логико-дидактические линии [4]:

- *моделирования и проектирования* основных педагогических объектов современной теории электронного обучения;

- *конструирования* основных технологических дидактических продуктов: (технологическая карта (ТК), информационная карта урока (ИКУ), информационная карта развития учащихся (ИКРУ)), обеспечивающих технологизацию и информатизацию современного электронного учебного процесса и методической системы электронного обучения (МСЭО);

- *систематизации содержания учебной деятельности учащихся и интеллектуализации* семи компонентов методической системы электронного обучения (МСЭО) и придания им инновационных управленческих функций;

- *автоматизации системы оценки и диагностики качества* образовательных результатов технологического мониторинга в строгом соответствии с требованиями ФГОС. В качестве примера можно привести информационную систему автоматической обработки результатов диагностик (ИСаО) и персонализированную систему коррекционной работы (ПСКР), которые принципиально по-новому решают традиционную проблему индивидуализации обучения.

Впервые в графическое изображение модели учебного процесса вводятся 12 дидактико-содержательных линий

будущей теории электронного обучения, по которым будет происходить дальнейшее развитие и совершенствование современной теории электронного обучения в Теоретической дидактике.

1. *Систематизация основных педагогических объектов* Теоретической дидактики и их новое дидактическое осмысление: ФГОС; базисный учебный план; учебная программа; технологический учебник полного цикла; МСЭО; оценочно-технологический мониторинг; система диагностики качества образовательных результатов; модель электронного учебного процесса; специальная система методического обеспечения нормального функционирования ФГОС (ССМО ФГОС); система стандартизированных процедур проектирования и реализации электронного учебного процесса в условиях ИОС и распределенного контента; дидактические практикумы как своеобразный инструментальный учитель по освоению педагогической технологии; ПСКР.

2. *Технологизация педагогических объектов* и освоение педагогических технологий как основного дидактического инструментария современного учителя и движущей силы модернизации дидактики.

3. *Модернизация теории электронного обучения* (Теоретическая дидактика передает системе педагогических технологий и когнитивной теории педагогических технологий многие функции по развитию теории обучения в современных условиях).

4. *Аналитическая исследовательская деятельность* Теоретической дидактики, использующей дидактический инструментальный и технологический мониторинг образовательных результатов учебных и управленческих процессов в системах электронного обучения, в специальной системе методического обеспечения нормального функционирования ФГОС, системы технологического мониторинга и документооборота для опреде-

ления и исследования закономерностей и эффективности теории электронного обучения цифровой эпохи.

5. *Методологическое обеспечение* современной дидактической исследовательской деятельности, в которой самое широкое участие предоставляется и стимулируется учителю–исследователю и учителю–аналитику.

6. *Реализация системно-деятельностного подхода* в работе современного учителя. Педагогическими объектами системной деятельности становятся такие дидактические объекты, как МСО, ССМО, ПСКР, технологический мониторинг.

7. *Продуктивное использование дидактически значимых результатов интеграции педагогических и информационных технологий*, а также инновационных результатов конвергенции авторских педагогических технологий и Теоретической дидактики.

8. *Новая миссия учителя-исследователя*, как главного и массового транслятора инновационной информации о закономерностях в современном учебном процессе в условиях использования цифровых технологий.

9. *Прикладные аспекты – выходы проводимых или планируемых дидактических исследований* в рамках теоретической, прикладной и экспериментальной дидактики. К таким ожидаемым выходам в первую очередь следует отнести:

- разработку тезаурусов Современная школа и Теоретическая дидактика как научной фундаментальной основы прогностического моделирования развития электронного образования;

- создание уникальной инновационной педагогической технологии проектирования образовательных стандартов с заданными свойствами и параметрами как научной основы и дидактического инструментария прогностического моделирования развития электронного образования.

10. *Моделирование и создание новой дидактической ИОС* как уникальной прогностической модели развития школьного электронного образования в эпоху цифровых технологий и распределенного контента.

11. *Прогностическое моделирование профессионального образа учителя нового поколения*. Первые попытки формирования такой модели учителя были представлены в разработанных системообразующих курсах «Теория и методика обучения математике» и «Теория и методика обучения информатике».

12. *Формирование инновационной тематики стратегических исследований по фундаментализации и развитию теоретической дидактики* [2; 3; 4].

Современное методическое обеспечение учителя в первом приближении должно состоять из: теории электронного обучения, модели электронного учебного процесса, ТК как своеобразного методологического инструментария интеграции педагогических и информационных технологий, прогностических моделей развития и модернизации теории электронного обучения в условиях ИТ-образования. ИОС следует рассматривать как прогностическую модель развития теории обучения, задающую новые контуры и горизонты развития и инструментализации фундаментальной науки Теоретическая дидактика.

Результатом научных исследований в области экспериментальной дидактики, по-видимому, должны стать стандартизированные процедуры принятия тех или иных управленческих решений на разных уровнях. Объем и сложность такой экспериментальной работы определяются конкретной дидактической проблемой, но она всегда имеет когнитивную природу и структуру, а научный результат зависит от корректного применения научных методов, и прежде всего методов математического моделирования. Структуру используемых математических моделей в дидактических и методических

исследованиях, т.е. в экспериментальной дидактике, при принятии того или иного управленческого решения необходимо представлять шесть стадиями.

Ведущим принципом при этом естественно является *объективность*, достигаемая использованием не только научных принципов оценки состояния образовательных систем, но и математических методов и моделей принятия соответствующих управленческих решений. Математическое моделирование, особенно с использованием компьютеров, является основным теоретическим инструментарием системных дидактических исследований прикладной ориентации в управлении сложнейшими образовательными системами.

Автором статьи разработаны концепция и педагогическая технология проектирования *педагогических объектов с наперед заданными свойствами* как пример *прогностической модели* развития [1; 6]. В настоящее время чисто формально для фундаментальных наук характерной является следующая градация: *теоретическая часть*, которую может представлять теоретическая дидактика, *прикладная часть*, которую может представлять прикладная дидактика, и предметные методики – *экспериментальная часть*, которая охватывает дидактические исследования глубинных закономерностей учебного процесса и которую представляет экспериментальная дидактика. Однако в предметных методиках начисто отсутствуют ссылки на теоретические положения и закономерности дидактики как фундаментальной науки. Более того, рядовой учитель фактически никогда не использует теоретические знания из дидактики. Что касается экспериментальной деятельности педагогов, то практически во всех исследованиях никогда не используются модельные представления об исследуемом учебном процессе. Поэтому ни о какой объективности получаемых дидактических результатов речь идти не может.

Три десятилетия идет процесс стандартизации нашей самой стандартизированной в мире системы школьного образования. ФГОС стал государственным заданием требований к качеству трех параметров учебно-воспитательного процесса: качество результатов, качество самого образовательного процесса, качество новых дидактических информационных образовательных условий ИОС.

В кругу понятий, с которыми приходится иметь дело дидакту, «методология» выступает как одно из самых неопределенных и многозначных. Само понятие «методология дидактического исследования» обычно выводится не из анализа реальных потребностей и тенденций развития дидактики, а, как правило, из неких общих философских оснований, с чего собственно и берет начало неоднозначность в понимании семантики этого термина.

За последние десятилетия методология получила существенное развитие: усилилась ее целевая нормативная направленность на помощь исследователю по формированию у него методологической культуры в выборе самой дидактической проблемы, организации дидактического исследования и аналитической обработке результатов исследовательской деятельности. Все это усилило нормативную методологическую направленность дидактических исследований и их инструментальное обеспечение. К тому же процессы технологизации и информатизации образования коснулись и методологии научного познания.

Еще недавно от дидакта-исследователя требовалось только обосновать полученный им результат и проиллюстрировать, как этот результат «вписывается» в уже существующую систему знания. Теперь исследование и его план следует обосновывать, определять исходные положения и саму логику исследования, прогнозировать гипотетические результаты и выбирать соответствующие методы их получения.

Приведем разработанную нами *шести-стадийную* методологию алгоритмически-точного решения методических и дидактических задач и проблем в методических и дидактических исследованиях.

1. *Канонизация формулировки* методических и дидактических задач и проблем.

Ее цель – предельно однозначно определиться с поставленными задачами исследования, т.е. четко понимать, что мы хотим получить в результате решения! Это фактически стало *предтечей возникновения идеи* прогностической теории дидактического результата.

Дано	Следующие заданные свойства будущего педагогического объекта 1).. 2)... 3)...
Необходимо спроектировать	Модель педагогического или методического объекта со всеми наперед заданными свойствами.

Эта канонизированная форма и заданные свойства проектируемых методических объектов в инструментальной дидактике стали основополагающими и системообразующими методологическими основаниями и для решения задач модернизации, и для формирования современного дидактического инструментария [6].

2. Решение любой методической задачи должно начинаться с *проектирования первоначальной модели* исследуемого методического объекта [7; 8; 9]. Для этого можно использовать матричный подход.

3. *Внутримодельное исследование* всех особенностей функционирования и поведения спроектированной первоначальной модели методического объекта. Важно, что на первых трех стадиях дидактическое и методическое исследование проводится «теоретически» при отсутствии реальных учащихся.

4. Организация и проведение натурального эксперимента, на котором впервые появляются обучающиеся.

5. *Многопараметрическая экспертиза* результатов натурального эксперимента.

6. *Методико-содержательная интерпретация* и систематизация результатов многопараметрической экспертизы.

Сегодня становится очевидным, что необходим осознанный и продуманный инновационный путь развития и саморазвития образования как *открытой системы*, в которой главной целевой функцией образования будет оставаться *трансляция культуры* следующим поколениям, но при этом необходимо бережное отношение к достижениям отечественной методики обучения. Каково же место методологии в описанной системе дидактических исследований? Различаются три уровня методологии: *философские знания, общенаучная методология, конкретно-прикладная методология*.

Рассмотрение функционала методологии дидактики, на которую традиционно возлагается ответственность за современную теорию обучения, начнем с вопроса, зачем вообще необходима методология в дидактических исследованиях. Без методологических знаний невозможно грамотно провести дидактическое исследование, а такую грамотность естественно дает методологическая культура, в которую входят:

– *методологическая рефлексия* (умение анализировать собственную научную деятельность);

- правильно сформированная способность к научному обоснованию и критическому осмыслению получаемых дидактических результатов;
- готовность к творческому восприятию и использованию уже имеющихся научных концепций, форм и методов познания;
- профессиональное овладение современным технологическим инструментарием проектирования и конструирования математических моделей педагогических объектов;
- профессиональная готовность дидакта-исследователя к принятию того или иного управленческого решения на основании получаемых дидактических результатов.

Методологическая культура нужна не только дидакту-исследователю, но и учителю, который радикально перестраивает свою профессиональную деятельность в новых дидактических условиях ИОС и распределенного контента, что естественно потребует новой культуры мышления, базирующейся на современных методологических знаниях и теории электронного обучения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Монахов В.М. Технология проектирования методических систем с заданными свойствами // Педагогика. 2012. № 11.
2. Монахов В.М. Разработка прогностической модели развития теории обучения для ИТ-образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2017. Т. 2. Вып. 14.
3. Монахов В.М., Сильченко А.П. ИОС как прогностическая модель развития теории обучения: проектирование и формирование // Стандарты и мониторинг в образовании. 2017. № 6.
4. Монахов В.М., Сильченко А.П. «Цифровая дидактика» как главный источник педагогических знаний учителя эпохи ИТ-образования // Современные информационные технологии и ИТ-образование. М., 2017.

5. Монахов В.М., Мусаелян А.Г., Монахов Д.Н. Математика. Технологический учебник полного цикла. М.: Изд-во МГУП, 2012.

6. Монахов В.М. Технология проектирования методической системы с заданными свойствами в высшей школе // Педагогика. 2011. № 6.

7. Монахов В.М. Проектирование системы методического обеспечения образовательных стандартов // Педагогика. 2016. № 3.

8. Монахов В.М. О модели вузовского технологического учебника полного цикла, обеспечивающего реализацию ФГОС ВПО // Педагогика. 2012. № 10.

9. Власов Д.А., Монахов Н.В., Монахов В.М. Математические модели и методы внутримodelьных исследований: Монография. М., 2007.

## BIBLIOGRAPHY

1. Monahov V.M. Tekhnologiya proektirovaniya metodicheskikh sistem s zadannymi svojstvami // Pedagogika. 2012. № 11.

2. Monahov V.M. Razrabotka prognosticheskoy modeli razvitiya teorii obucheniya dlya IT-obrazovaniya // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. 2017. T. 2. Vyp. 14.

3. Monahov V.M., Sil'chenko A.P. IOS kak prognosticheskaya model' razvitiya teorii obucheniya: proektirovanie i formirovanie // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2017. № 6.

4. Monahov V.M., Sil'chenko A.P. «Cifrovaya didaktika» kak glavnyj istochnik pedagogicheskix znaniy uchitelya ehposhi IT-obrazovaniya // Sovremennye informacionnye tekhnologii i IT-obrazovanie. M., 2017.

5. Monahov V.M., Musaelyan A.G., Monahov D.N. Matematika. Tekhnologicheskij uchebnik polnogo cikla. M.: Izd-vo MGUP, 2012.

6. Monahov V.M. Tekhnologiya proektirovaniya metodicheskoy sistemy s zadannymi svojstvami v vysshej shkole // Pedagogika. 2011. № 6.

7. Monahov V.M. Proektirovanie sistemy metodicheskogo obespecheniya obrazovatel'nyh standartov // Pedagogika. 2016. № 3.

8. Monahov V.M. O modeli vuzovskogo tekhnologicheskogo uchebnika polnogo cikla, obespechivayushchego realizaciyu FGOS VPO // Pedagogika. 2012. № 10.

9. Vlasov D.A., Monahov N.V., Monahov V.M. Matematicheskie modeli i metody vnutrimodel'nyh issledovanij: Monografiya. M., 2007.

# Использование рейтингов университетов как индикаторов состояния и направлений развития

Е.В.Бибенина

**Аннотация.** В статье анализируются ситуации и условия, при которых индикаторы, оценивающие состояние университетов, становятся направлениями их развития и по этой причине перестают выполнять индикативную функцию. Показаны условия, при которых возможно объединение этих функций. В качестве иллюстрации ситуация превращения индикаторов в направления развития рассмотрена на примере рейтингов университетов.

*The article presents the analysis of the way university status indicators turn into the directions of development and therefore cease to perform their indicative function. The author reveals the conditions which allow combining these functions. University ranking systems are used as an illustration of turning status indicators into the development ones.*

**Ключевые слова.** Рейтинги университетов, качество образования, индикаторы, проект «5-100», критерии рейтинга Quacquarelli Symonds.

*University rankings, quality of education, indicators, project «5-100», Quacquarelli Symonds ranking criteria.*

Индикаторы состояния изначально получили широкое распространение в управлении коммерческими организациями с точными и однозначными показателями эффективности, выражаемыми в цифрах баланса. С принятием в государственном управлении идеи о лучших руководителях как «эффективных менеджерах» эта практика распространилась на организации, целью деятельности которых не является получение прибыли.

Однако еще в 1975 г. Чарльз Гудхарт, главный советник по денежно-кредитной политике Банка Англии и профессор Лондонской школы экономики и политических наук, на основании наблюдений за денежной политикой и экономикой Великобритании постулировал в шуточном отступлении, которое назвал «законом Гудхарта» [1], что попытка вмешательства с целью управления приведет к нарушению любой наблюдаемой статистической зависимости.

Изначально это наблюдение не привлекло широкого внимания, но после перепечатки статьи в научных сборниках в 1981 и 1984 гг. и подтверждения этого П.Эвансом на примере экономики США в 1985 г. «закон Гудхарта» начал употребляться при обсуждении денежной политики. Он был перенесен и в область гуманитарных общественных наук, где, несомненно, проявляется эта закономерность. Каким образом можно и нужно избегать превращения индикатора, показывающего определенное состояние, в направление развития, как наблюдать и использовать данные статистических зависимостей без их нарушения?

Само понятие *индикатор* имеет множество значений. В общественных науках, например в социологии, индикатором является доступная наблюдению и измерению характеристика изучаемого объекта, позволяющая судить о других его характеристиках, недоступных непосредственному исследованию. Но при каких условиях мы можем в общественных науках судить об одной характеристике через другие, если они не связаны напрямую, если значение «недоступных непо-

средственному исследованию» характеристик зависит не только от «доступной наблюдению характеристики»? Стоит ли ожидать, что все показатели развиваются одновременно и несколько показателей характеризуют все остальные?

Рассмотрим, развиваются ли показатели одновременно, на примере рейтингов университетов. Ниже в таблице приведена методология одного из ведущих рейтингов университетов – рейтинга Quacquarelli Symonds (QS).

Таблица 1

### Показатели рейтинга университетов QS

Показатель	Вес
Индекс цитирования научных статей преподавательского состава по отношению к численности преподавательского состава (база данных Scopus)	20
Соотношение числа иностранных преподавателей к числу местных преподавателей	5
Академическая репутация (опрос экспертов)	40
Соотношение профессорско-преподавательского состава по отношению к численности обучающихся	20
Отношение числа иностранных студентов к студентам из страны нахождения учебного заведения	5
Академическая репутация (опрос работодателей)	10

Чтобы проверить ожидания того, что все показатели развиваются одновременно и один-два из них охарактеризу-

ют все остальные, возьмем показатели МГУ им. М.В.Ломоносова.

Таблица 2

### Динамика показателей рейтинга университетов QS для МГУ им. М.В.Ломоносова

Годы	2012	2013	2014	2015	2016
Место в рейтинге	116	121	114	108	108
Индекс цитирования научных статей преподавательского состава по отношению к численности преподавательского состава (база данных Scopus)	478	518	482	248	273
Соотношение числа иностранных преподавателей к числу местных преподавателей	487	508	480	401	#Н/Д
Академическая репутация (опрос экспертов)	95	83	83	88	86
Соотношение профессорско-преподавательского состава к численности обучающихся	1	15	17	29	25
Отношение числа иностранных студентов к студентам из страны нахождения учебного заведения	314	352	263	248	#Н/Д
Академическая репутация (опрос работодателей)	99	173	125	103	118

Как можно видеть, из года в год показатели изменяются, но неравномерность весьма велика. Так, в 2012 г. по соотношению профессорско-преподавательского состава к численности обучающихся Университет был на первом месте, по соотношению числа иностранных преподавателей к числу местных преподавателей почти на последнем (на 487 из 500 возможных), остальные показатели оказались между этими крайними точками, поэтому итогом стало 116 место. Мы видим, что распределение по показателям получилось крайне неравномерное. Более того, ухудшение позиции университета по отдельным показателям не обязательно ведет к ухудшению его итогового места. Показатели явно независимы друг от друга, и на основании динамики одного нельзя прогнозировать остальные.

Можно ожидать, что этот случай неравномерного распределения единичен, однако, если взять данные представленных в рейтинге QS российских университетов, то все они показывают подобное соотношение. И если оценивать университеты только по соотношению преподавателей и студентов, то большинство российских университетов попадают в первую сотню рейтинга QS и даже занимают первые места. Таким образом, на примере рейтингов университетов мы показали реальность кардинально неравномерного распределения показателей. Сейчас нам важно лишь зафиксировать эту особенность и принять то, что если в точках оценки популярного мирового рейтинга университетов неравномерность значений системна, то вне точек оценки (индикаторов) ситуация может быть еще менее предсказуемой. Позднее мы вернемся к этим данным, пока лишь рассмотрим их в качестве иллюстрации того, что даже сбалансированные показатели, созданные одной организацией и описывающие деятельность университета, могут давать крайне неравномерные результаты.

Каждая организация развивается индивидуально, по своим стратегиям и

согласно своим приоритетам. Любые ресурсы всегда ограничены, поэтому в ситуации дефицита ресурсов предпочтение будет отдаваться тем целям, которые обеспечивают соблюдение индикативных показателей, от выполнения которых зависит сам факт дальнейшего функционирования (например, соответствие лицензии или аккредитации) или его качества, когда дальнейшая обеспеченность ресурсами пропорциональна выполнению индикативных показателей. Индикаторы задаются не обязательно вышестоящими контролирующими структурами, могут быть и другие заказчики. В ситуации университетов это, в частности, абитуриенты и их представители. Насколько сильно подвержены абитуриенты влиянию рейтингов?

Вот несколько примеров.

«В настоящее время на мотивацию абитуриентов и их родителей все большее внимание начинает оказывать положение вуза в международных исследованиях. Анализ осведомленности абитуриентов о вхождении ННГУ в ТОП-601+мирового рейтинга вузов QS World University Rankings показывает: они не просто знают..., но это повлияло на выбор вуза у 24,2% респондентов (на 10,1% выше по сравнению с опросом прошлого года)» [2, с. 12]. Опрос проводился в 2011 и 2012 гг. Следует отметить, что в только в мае 2012 г. был подписан Указ Президента РФ [3] «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», давший начало программе повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров «5-100», и рейтинги университетов не были так массово известны.

Примерно такие же данные представлены по результатам анализа данных рейтинга QS: «Первые 100 университетов в рейтинге 2013/2014 года имеют на 9% больше иностранных студентов, чем в прошлом году. Несмотря на продол-

жающийся прогресс в сфере высшего образования, рост числа иностранных студентов в таких масштабах свидетельствует, что студенты делают акценты на качестве университета» [4, с. 52].

Итак, абитуриенты при выборе университета подвержены существенному

влиянию позиций университетов в рейтингах, а как абитуриенты влияют комплексно на качество образовательного процесса университета? Проиллюстрируем схемой, подробно рассмотренной ранее [5].

### Влияние числа абитуриентов на остальные показатели качества ун-та



Обращают внимание на позиции университетов в рейтингах не только студенты и их родители, но и:

- преподаватели при выборе работы;
- органы управления образованием, учредители и инвесторы для определе-

ния качества работы университета и вложения средств;

- корпорации при выборе университетов для научно-исследовательских разработок.

В каждой из этих ситуаций выбора происходит именуемый в социологии «эффектом Матфея» и впервые описанный Робертом Мертоном феномен неравномерного распределения преимуществ, в котором сторона, уже ими облада-

ющая, продолжает их накапливать и приумножать, в то время как другая, изначально ограниченная, оказывается обделена еще сильнее и, следовательно, имеет меньшие шансы на дальнейший успех [6].

### Влияние числа НИР на остальные показатели качества университета



Так недавно возникшие глобальные рейтинги (а первый появился лишь 16 лет назад) определяют репутационный потенциал университетов, постепенно превращаясь в существенный элемент образовательной политики и конкурентной борьбы за привлечение инвестиций, а также лучших студентов, преподавателей и исследователей. В современных условиях даже университеты, не ставящие первоначально цели следовать индикативным показателям, бывают вынуждены стремиться к достижению индикативных показателей глобальных рейтингов университетов.

Как было отмечено ранее, в ситуации дефицита ресурсов предпочтение будет отдаваться тем целям, которые обеспечивают выполнение индикативных показателей, от которых зависит сам факт дальнейшего функционирования. Организации более подвержены подмене целей в ситуациях директивного индикативного управления, когда плановые показатели не могут быть заменены другими, подчеркивающими специфику и уникальность. Например, в такой ситуации оказались вузы – участники ранее упомянутой программы «5–100». Критерии глобальных рейтингов неизменны, но ограничены ли ресурсы? Заложенный на проект бюджет в 2013–17 гг. составил 60,5 млрд. рублей. Годовой бюджет ведущих российских университетов, не участвующих в проекте «5–100», но имеющих собственные программы улучшения позиций в рейтингах на 2017 г., составил: МГУ имени М.В.Ломоносова – 12 млрд., СПГУ – 8 млрд. рублей.

Но много ли это? Цель проекта «5–100» – достижение сотого и выше места в рейтингах, поэтому возьмем для примера сотый вуз в рейтинге QS. Университет Вашингтона в Сент-Луисе [7] – частный университет с целевым фондом 6,819 млрд. долларов (более 400 млрд. рублей), стоимость обучения – около 45 тыс. долларов, число студентов – 13 474. Таким образом, только оплата студентами обу-

чения составляет более 35 млрд. рублей. Можно сделать вывод, что участники «5–100» находятся в условиях ограниченных ресурсов, а сами условия программы задают жесткие индикаторы достижения цели.

Как использование рейтингов, созданных с индикативной целью, меняет вектор развития университетов?

Рассмотрим ситуацию влияния индикаторов на принятие решений вышестоящими управляющими структурами. Не вводя новых примеров, вернемся к рассмотренному рейтингу QS и факту первенства российских университетов по показателю соотношения числа преподавателей к числу студентов. На основании анализа этих данных формально могли бы быть приняты, например, следующие «решения» (из разряда «фантазмагорий», но которые реально послужат улучшению позиций в рейтинге):

1) российские университеты не лучшие в рейтинге. Большое число преподавателей не влияет на результат, ведь ведущие университеты мира добились своих успехов меньшими силами. Вывод – уменьшить соотношение путем увольнения преподавателей;

2) российские преподаватели хуже иностранных – необходимо обратиться к опыту Екатерины II и, не делая различий между 1755 и 2018 гг., набрать иностранных профессоров, как при основании Московского университета, когда девять из девяти профессорских кафедр принадлежали иностранцам [8]. Российским же преподавателям не повышать зарплату, а уменьшать ее, что скорректирует соотношение до среднемирового;

3) необходимо увеличить число преподавателей, занять все ведущие места в рейтинге по этому показателю и таким образом улучшить общие показатели;

4) не уменьшать число преподавателей, но увеличить число студентов в соответствии со среднемировыми значениями;

5) эта историческая особенность российского высшего образования нуждается в изучении.

Для университетов стремление к более высоким позициям в рейтингах может подсказать, например, такие решения, как принятие в качестве иностранных студентов и преподавателей низкоквалифицированных гастарбайтеров из стран СНГ. Это уронит общий уровень групп и качество профессорско-преподавательского состава, но улучшит показатели по двум из шести критериев:

1) соотношение числа иностранных преподавателей к числу местных преподавателей;

2) отношение числа иностранных студентов к студентам из страны нахождения учебного заведения.

Для оставшихся четырех тоже есть управленческие решения, которые приведут к улучшению позиций университета в рейтингах, но очевидно ухудшат качество образования:

1) индекс цитирования научных статей преподавательского состава по отношению к его численности можно увеличить не только увеличением числа статей, но и уменьшением численности преподавателей. Тут возможны два направления – нанимать только ученых с высокими показателями цитируемости и уменьшать ставки менее цитируемым преподавателям. Следует ли говорить, что в базе Scopus науки представлены неравномерно, и это приведет к несоответствующему учебному плану «перекосу»; высоко цитируемый ученый – не всегда хороший преподаватель; цитируемость проще поднять недобросовестным договорным цитированием, чем научными открытиями;

2) соотношение профессорско-преподавательского состава и численности обучающихся в российских университетах и так лучшее, необходимо только следить, чтобы деятельность по увеличению цитируемости не уменьшила критично это соотношение;

3) академическая репутация в глазах работодателей и экспертов переориентирует работу маркетингового подразделения на участие в конференциях, выставках, публикациях в профильных журналах на страны, наиболее представленные в экспертном сообществе, со стран и регионов, где находятся потенциальные абитуриенты.

Мы показали, что и для университетов, и для вышестоящих организаций показатели рейтингов могут стать фиктивными направлениями развития, противоречащими прямым задачам. Безусловно, для иллюстрации выбраны «фантазмагоричные решения», но эта дилемма возникает и при выборе из решений, каждое из которых потенциально служит на благо университета. В условиях ограниченных ресурсов можно было бы решить более насущные проблемы, но цель повышения места университета в рейтингах определяет решение. Итак, как поступить руководству университета: построить лабораторный корпус или пригласить на работу и обеспечить условия для потенциального Нобелевского лауреата? Присутствие в качестве лектора и исследователя Нобелевского лауреата, безусловно, повысит имидж университета и мотивацию сотрудников, но для профессионального становления большинства студентов новый лабораторный корпус мог бы быть более эффективным.

Каким образом можно предотвратить превращение индикаторов в направления развития, пример чего показан ранее?

На этапе планирования поставленная цель проверяется на соответствие определенным критериям (реальность решаемой проблемы; актуальность решения; возможность достижения цели; эффективность) и затем выделяются реальные, а не фиктивные индикаторы достижения цели. Важно определить, как влияет достижение индикатора на достижение цели, в частности:

- необходимо ли достижение индикатора для достижения цели;
- будет ли достигнута цель более эффективно при достижении индикатора;
- какие дополнительные прямые или косвенные задачи способно решить достижение индикатора.

На этапе реализации следует систематически проверять соответствие достижений запланированным. В идеальном случае соответствия индикаторов и цели оптимальным способом достижения последней будет соответствие индикаторам.

Результаты проведения оценки университета рейтинговыми агентствами могут считаться корректной оценкой состояния университета, если оценивают университет в его естественном состоянии. В ситуации направленных усилий по достижению позиций в рейтингах, когда именно эта цель является ведущей, речь идет скорее о формате соревнования.

Естественное состояние университета возможно в следующих случаях:

1) критерии не известны до проведения рейтингования. Такая ситуация возможна только при первом проведении рейтингования или до первого опубликования результатов, если процедура оценки не проводилась в университете вовсе, а была проведена опосредованно по имевшимся данным или если процедура оценки проводилась в университете, но не дала информации о применяемой методологии. К недостаткам подобной методики рейтингования следует отнести:

а) невозможность оценки динамики развития вузов;

б) при проведении рейтингования более одного раза критерии должны каждый раз быть новыми, и если первые критерии были максимально близки к корректной оценке, то с каждым последующим оцениванием необходимо создавать новые критерии, которые будут все менее очевидными, т.к. более очевидные критерии будут использованы в начале;

2) показатели соответствуют целям развития или, по крайней мере, на данном этапе действия по достижению целей развития и достижению показателей совпадают. Такое возможно в двух предельных случаях:

а) если проводится унификация целей развития университета под показатели рейтингов, что приведет к обеднению разнообразия университетов;

б) если университеты не унифицируются, тогда рейтинги должны учитывать разнообразие и разбивать университеты на группы, что в предельном случае приводит к необходимости составления отдельного рейтинга для каждого университета;

3) университету известны критерии оценки, но специальная деятельность по их достижению не проводится. Такое возможно в следующих ситуациях:

а) нет финансовой и/или репутационной заинтересованности в достижении в данном рейтинге более высоких результатов. Такое возможно для тех университетов, которые занимают свою нишу и рейтинги ее не способны изменить;

б) при идеологическом несогласии с показателями рейтинга проводящей их организацией или самим фактом ранжирования;

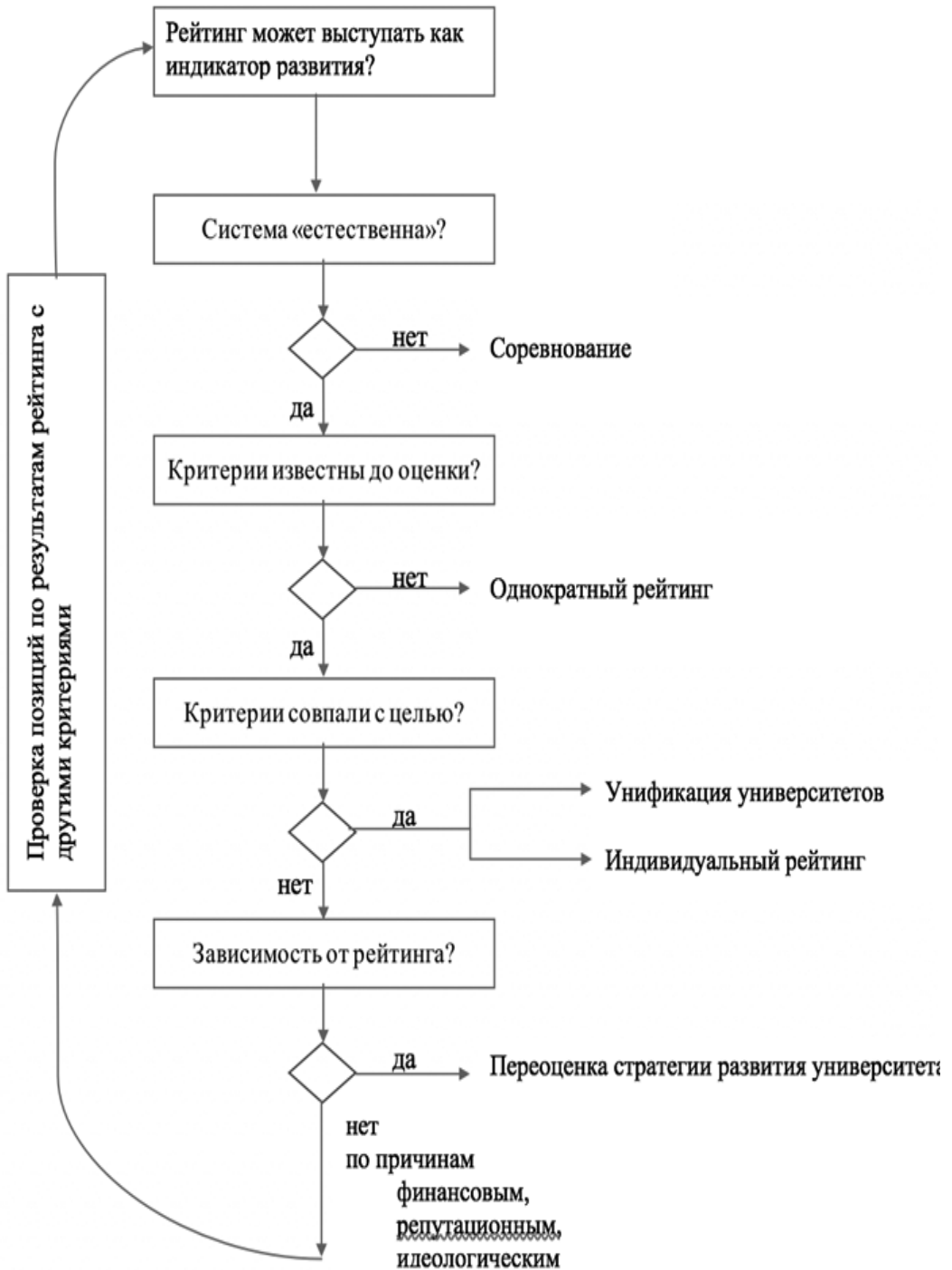
в) когда руководство понимает значимость и уникальность рейтинга как корректного инструмента оценки деятельности организации;

г) показатели настолько сложны и/или разнообразны, что нет возможности специальной деятельности по улучшению значений;

4) рейтинг может выступать индикатором развития университета, если динамика университета в данном рейтинге положительно коррелирует с его позициями в другом рейтинге, критерии которого обладают независимыми, несопадающими критериями.

Проиллюстрируем вышесказанное схемой:

**Блок–схема проверки готовности университета использовать рейтинговые показатели в качестве показателей развития**



Рейтинги университетов – хорошие индикаторы, но плохие направления развития. Опасность подмены этих понятий и использования показателей рейтингов не с индикативной целью, но для выбора направлений развития может привести к следующему. Пока университеты изменяют свои стратегии под созданные со своими целями рейтинги, которые на основании находящихся в открытом доступе данных говорят, система образования каких университетов была хорошей «вчера» (а для показателя «выпускники – Нобелевские лауреаты» «вчера» – это 30–50 лет назад) и делают то, что сделали лучшими мировые университеты, эти самые лучшие университеты в это время меняются дальше по своим стратегиям и наработкам.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Блэк Дж. Экономический словарь. М.: ИНФРА-М; Изд-во «Весь Мир», 2000. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/econ\\_dict/21009#sel=6:1,6:27](https://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/21009#sel=6:1,6:27) (дата обращения: 13.03.2018).
2. Ефимова И.Н. Университетские рейтинги как инструменты реформирования системы высшего образования в глобальном контексте // *Alma mater* (Вестник высшей школы). 2013. № 9.
3. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.garant.ru/70170946/#ixzz4vBzj7WWE> (дата обращения: 13.03.2018).
4. Речинский А.В. и др. Глобальный рейтинг университетов QS World University Rankings: методология и практика: аналитический обзор. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2014. 106 с. (Управление качеством в политехническом университете. Вып. 31).
5. Бебенина Е.В., Елкина И.М. Рейтинг как инструмент повышения качества образования в университете // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017. № 4. Т. 1.
6. Мертон Р.К. Эффект Матфея в науке: накопление преимуществ и символизм интеллектуальной собственности // *Thesis*. 1993. Вып. 3.
7. Washington University of St. Louis. Top Universities. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [goo.gl/JvU2Zs](http://goo.gl/JvU2Zs) (дата обращения: 13.03.2018).
8. Феоданов А.М. Профессора–иностранцы в российских университетах во второй половине XVIII – первой половине XIX века // *Вестник ВУиТ*. 2011. № 8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://goo.gl/eq1M6u> (дата обращения: 13.03.2018).

#### BIBLIOGRAPHY

1. Black J. *Ekonomiccheskiy slovar'* [Economic dictionary]. M.: Infra-M, Izdatelstvo «Ves' mir». J. Black. Obshchaya redakciya d.e.n. Osadchaya I.M., 2000 [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: [https://dic.academic.ru/dic.nsf/econ\\_dict/21009#sel=6:1,6:2](https://dic.academic.ru/dic.nsf/econ_dict/21009#sel=6:1,6:2). (data obrashcheniya: 13.03.2018).
2. Efimova I.N. Universitetskie reytingi kak instrumenty reformirovaniya sistemy vysshego obrazovaniya v global'nom kontekste // *Alma mater* (Vestnik vysshey shkoly). 2013. № 9.
3. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2012 g. №599 «O merakh po realizatsii gosudarstvennoy politiki v oblasti obrazovaniya i nauki». [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <http://base.garant.ru/70170946/#ixzz4vBzj7WWE> (data obrashcheniya: 13.03.2018).
4. Rechinskiy A.V. i dr. Global'nyy reyting universitetov QS World University Rankings: metodologiya i praktika: analiticheskiy obzor / SPb.: Izd-vo Politekh. un-ta, 2014. 106 s. (Upravlenie kachestvom v politekhicheskom universitete. Vyp. 31).
5. Bebenina E.V., Elkina I.M. Reyting kak instrument povysheniya kachestva obrazovaniya v universitete // *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017. № 4. T. 1.
6. Merton R.K. Effekt Matfeya v nauke: nakoplenie preimushchestv i simvolizm intellektual'noy sobstvennosti // *Thesis*. 1993. Vyp. 3.
7. Washington University of St. Louis. Top Universities. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: [goo.gl/JvU2Zs](http://goo.gl/JvU2Zs) (data obrashcheniya: 13.03.2018).
8. Feofanov A.M. Professora–inostrantsy v rossiyskikh universitetakh vo vtoroy polovine XVIII – pervoy polovine XIX veka // *Vestnik VUiT*. 2011. № 8. [Elektronnyi resurs]. Rezhim dostupa: <https://goo.gl/eq1M6u> (data obrashcheniya: 13.03.2018).

# Научная картина мира в восприятии учащихся

Р.Н.Щербаков

*То, к чему мы стремимся, это картина мира, которая не только соответствует опыту, но и удовлетворяет требованиям философской критики.*

М.Борн

**Аннотация.** В статье представлены основные принципы формирования научной картины мира у учащихся; отмечена роль фундаментальных физических теорий и значение научных революций в смене картин мира; обращено внимание на раскрытие культурной функции в усвоении картины, ее объективного и субъективного восприятия.

*The basic principles of forming students' scientific picture of the world is presented in the article; the role of fundamental physical theories and the significance of scientific revolutions in the change of pictures of the world are marked; attention is drawn to the revelation of cultural function of the acquisition, subjective and objective perception of the picture of the world.*

**Ключевые слова.** Научная картина мира в ее восприятии и осмыслении; основные методы усвоения учащимися картины мира; картина мира как важный элемент культуры учащегося; объективная и субъективная составляющие картины в обучении.

*Perception and comprehension of the scientific picture of world; the basic methods of acquiring the picture of world by students, the scientific picture as an important cultural element of the student's cultural standards; objective and subjective components of the scientific picture in training.*

Педагогика и входящие в нее методики преподавания учебных дисциплин – наука консервативная. Она и должна быть таковой, ибо для проверки и реализации ее выводов требуется немало времени. Это связано с человеческим материалом – учителями и учащимися, ценности которых всегда нуждались в бережном отношении к ним.

Между тем, содержание науки, ее методы и философские взгляды находятся в непрерывном развитии, а значит, и в переоценке накопленных знаний и

представлений. Однако в моменты научных революций, которые испытывают сегодня астрономия и астрофизика, космология и теория суперструн, учащиеся продолжают оставаться в мире научных представлений первой половины XX в.

Прикосновению учащихся к знанию и методам современной науки во многом способствует присущая всякому человеку психологическая потребность найти свое место среди явлений природы, и как раз она стимулирует постигать как отдельные законы физической реальности, так и их теоретические обобщения в виде фундаментальных теорий и научных картин своего времени.

Подчас непростой процесс усвоения учащимся учебного материала во всех его составляющих, того усвоения, которое приносит ему удовлетворение от познания мира и своего места в нем, приводит его затем к тому уменьшению ранее владевшего им психологического напряжения, без чего невозможен очередной шаг к еще не познанному им фрагменту мира [1].

Формирование физической картины мира за счет сведения знаний, приобретаемых на уроках, в целостный образ мира – таков должен быть один из важных итогов обучения. Прежде всего, физика, изучающая фундаментальные основы природы, создает ту продуктивную для развития учащегося, его мировоззрения и культуры идеальную теоретическую схему, которую мы называем физической картиной мира (ФКМ).

Учащийся приобретает понятную для него картину мира, в которой подчас превалирует обыденный смысл. Его ослаблению помогает обучение, обобщенное до мировоззренческих выводов. Для учащегося ФКМ – это уровень целостного видения мира, ставший результатом его осмысления, обобщения и взаимосвязи с личными знаниями общего характера, с практическим и познавательным опытом жизни.

Но и после упрощения содержания ФКМ и форм ее изложения между нею и возможностями учащихся в ее восприятии и осмыслении остаются трудности, ибо мера восприятия обусловлена тем, в какой мере учитываются здравый смысл учащегося, его «примирение» со сложностью мировоззренческих образов. Тем более что картина должна служить ему в качестве главного ориентира в этом мире.

Почти каждый человек стремится, по А.Эйнштейну, «создать в себе простую и ясную картину мира для того, чтобы ... попытаться заменить мир созданной таким способом картиной» [2, с. 40]. Но если обучение по ряду причин «закрывает глаза» на научные факты, изменившие наши представления о мире, картина мира учащегося оказывается неполной и неточной.

Чтобы этого не случилось, анализ научной картины мира (НКМ) как особого компонента учебного знания предполагает решение на уроках следующих основных научных и мировоззренческих задач:

- знакомство с понятием физической картины мира; раскрытие ее основных связей с фундаментальными теориями и экспериментами, определившими существо картины; понимание роли научных революций в смене одной картины мира другой, более точной;

- учет того факта, что наука на рубеже XX–XXI вв. существенно дополнила последнюю по счету картину мира представлениями астрономии (курс обучения основам которой возвращается в школу), астрофизики, космологии и физики в лице теории струн;

- показ каждой из таких научных картин мира во взаимосвязи с мировоззренческими и общекультурными представлениями общества; осмысление учащимися личностной значимости современной картины мира в их последующей жизнедеятельности.

Усвоение учащимися НКМ позволит им осмыслить такие ее функции, как эвристическая (функционирование картины как программы в науке и обучении), систематизирующая и, разумеется, объективизация знаний и их включение в культуру [3]. Учителя она обеспечивает методологической основой для ориентировки в учебном материале, помогая ему решать задачи мировоззренческого содержания.

Основой физической картины мира является **фундаментальная теория**. Рассматривая ее на уроке как все более объективное и общее отображение очередного элемента физической реальности, следует установить, как научная идея была обобщена, уточнена и конкретизирована для новой картины и какие завоевания научной (физической) мысли объединяют ее с прошлыми картинами.

Важным моментом в становлении и обосновании фундаментальной теории были эксперименты, большая часть которых сегодня вошла в учебные курсы. Опыты Галилея, Фарадея, Герца, Лебедева, Беккереля и супругов Кюри, Милликена, Томсона и Комптона, Резерфорда, Чедвика и других экспериментаторов позволяют учащимся понять меру фундаментальности и объективности научных теорий.

Обращаясь к механике Ньютона, отмечаем, что она легла в основу механической картины мира (МКМ). Объясняется это тем, что принципы механики внесли ясность в важную для бытия проблему причины и следствия. Действительно, законы Ньютона по состоянию физической системы на данный момент позволяют объяснить механизм явления и предсказать состояние системы тел в любой момент времени. Это принесло учению широкое признание.

С учением Ньютона в картину мира вошли представления о пространстве, времени, материи и движении, причинности и закономерности. Материя состоит из твердых частиц, движение определяется принципом относительности, законом инерции и вторым законом Ньютона. В МКМ пространство и время бесконечны, однородны и не зависят от свойств помещенных в них тел. «Сила» считалась причиной изменения состояния движения тел.

Изучая на уроках электрические и магнитные явления, учащиеся испытывают потребность в обобщении знаний об этих явлениях. С рождением теории электромагнитного поля Максвелла, электронной теории Лоренца и их экспериментального обоснования Г.Герцем, Дж.Дж.Томсоном и другими взамен механической картины стала формироваться более глубокая – электродинамическая картина (ЭКМ).

Если до Максвелла физическая реальность «мыслилась в виде материальных точек, изменения которых состоят только в движении», то после него – «в виде непрерывных, не поддающихся механическому объяснению полей» [2, с. 138]. Эта картина, объединив световые и электромагнитные явления, а затем поле и вещество, явилась, таким образом, картиной электромагнитных явлений, которая вдохновляла теоретиков и практиков на прикладную деятельность.

Во второй после механической картине мира пока еще действовали представления Ньютона о пространстве и времени, но принцип относительности Галилея не работал. И лишь Эйнштейн, как вскоре убедятся учащиеся, своей теорией относительности сохранил этот принцип для электромагнетизма, дополнив картину движения тел при околосветовых скоростях и тем самым обеспечив ее единство и значимость для последующего развития физической науки.

Итак, если в основе МКМ лежала теория Ньютона, то в ЭКМ – теория

электромагнитного поля и электронная теория Лоренца. МКМ имела дело с гравитационным взаимодействием, а ЭКМ – с электромагнитным. Критерии включения фундаментальных представлений и принципов в научную картину сводились к тому, чтобы эти принципы были очевидными, наглядными и согласовывались с данными опыта.

Квантовая механика привела к рождению новой картины мира – квантово-полевой (КПКМ). В ее основе – квантовая механика с ее квантованием энергии и других величин атома, фотонов и волн. Главная величина – постоянная Планка, особенность – корпускулярно-волновой дуализм, принцип неопределенности Гейзенберга и волновое уравнение Шредингера, описывающее эволюцию квантовых состояний со временем.

Если определяющий принцип механики Ньютона – детерминизм Лапласа, то в мире квантов это вероятностный принцип. Уравнение Ньютона описывает движение тел, а Шредингера – эволюцию во времени амплитуд вероятности. Развитие физики элементарных частиц позволило создать общую теорию электромагнитного, слабого и сильного взаимодействий. Объединение квантовой теории с общей теорией относительности пока еще находится в стадии реализации.

И наконец, поскольку физика всегда изучала фундаментальные структуры мироздания, то и сегодня она остается наукой, претендующей на формирование базисных идей общенаучной картины мира (ОНКМ). Поэтому будет ошибкой, если наши учащиеся не познакомятся хотя бы с самыми общими представлениями науки второй половины XX в., изменившими предыдущую картину мира.

В этих целях следует вернуться к астрономии в школе, чтобы учащиеся кроме известных представлений смогли познакомиться с добытыми на рубеже XX–XXI вв. успехами астрономии, астрофизики и космологии, ролью хаоса в жизни Земли и Вселенной и с элементами теории все-

го. Эти факты приближают их к тем изменениям в науке, что определили особенности нынешней картины мира.

Учащимся будут полезны такие факты, как: открытие флуктуаций реликтового излучения, обнаружение малых планет Солнечной системы и около 200 систем, выявление ускорения Вселенной при ее расширении, что свидетельствует о наличии «темной энергии» со свойством антигравитации, и многое другое.

Космологи, кроме изучения обычной материи, черных дыр и этапов в развитии Вселенной, приходят к выводу о наличии в ней темной материи и «темной энергии». В ходе этого произошло, по словам космолога А.А.Старобинского, «превращение космологии в стандартную точную экспериментальную науку (точнее, в часть астрономии, в свою очередь являющейся частью физики)» [4, с. 163].

Учащиеся должны получить представление о космологии как науке, изучающей Вселенную: о законах ее развития и ее истории. При этом следует учитывать, что она является сложной областью астрономии, ибо действует на стыке с незавершенными разделами физики – теорией квантовой гравитации, физикой элементарных частиц и сверхвысоких энергий, что потребует на уроках физики и астрономии дополнительных знаний.

По мнению космологов, «красота современных физических моделей, изысканность их математического обоснования иногда столь привлекательны, что космологи работают над такими моделями даже при отсутствии каких-либо экспериментальных или наблюдательных фактов, подтверждающих правильность выбранного пути» [5, с. 398]. Знакомство с этим фактом невозможно без знания основ физики и, разумеется, владения методологическими представлениями.

В середине XX в. на основе теории нестационарной Вселенной, синергетики и теории эволюции возникла тенденция построения ОКМ на основе эволюциониз-

ма. Обращение на уроках к роли хаоса в мире полезно, ибо, по словам автора этой теории И.Р.Пригожина, «куда ни посмотрим, обнаруживается эволюция, разнообразие форм и неустойчивости. ... Такая картина наблюдается ... и в астрофизике с ее расширяющейся Вселенной и образованием черных дыр» [6, с. 41].

Не меньшие надежды в понимании природы связаны с теорией струн. Наряду с идеей суперсимметрии, эта теория обещает немало ценного для науки. Обращаем внимание учащихся на то, что уже первые выводы теории, как отметил Б.Грин, «продемонстрировали поразительное проникновение в сущность пространства, времени и материи. Главным успехом является гармоничный союз общей теории относительности и квантовой механики» [7, с. 21].

Итак, фундаментальным физическим теориям соответствуют такие известные учащимся научные картины мира, как механическая, электродинамическая, квантово-полевая, релятивистская и, наконец, новая картина, во многом еще не уточненная по структуре общая картина мира, обязанная своим рождением новейшим современным представлениям об основных элементах теории всего (ТВ).

В заключение следует подчеркивать, что в каждой сменяющей друг друга картине мира продолжает действовать известный учащимся принцип причинной связи, охватывающий Вселенную, принцип, с которого началась уже первая в истории науки научная картина мира.

Процесс становления всех картин мира, их развития и смены одной другой – закономерное явление имевших место в истории науки **научных революций**, благодаря которым каждая новая картина в большей мере оказывалась объективнее и совершеннее предыдущей.

При этом необходимо отметить, что появление парадоксов в науке – это сигнал о том, что открыты новые явления, свидетельствующие о возможном существовании иной научной картины

мира. С разрешения парадоксов начинается перестройка фундаментальных представлений науки, и прежде всего физической, ведущей к изменению картины мира. При этом учитываются и достоинства предыдущей картины.

Согласно МКМ, принципы и необычайная точность предсказаний механики способствовали формированию идеала науки, который исключает случайности в природе и рассматривает весь мир под углом строгой механической причинности. МКМ воспринималась учеными и обществом XVIII и XIX столетий как естественнонаучная и общенаучная картина мира. И только после Максвелла физическая реальность стала мыслиться уже в виде непрерывных полей.

С появлением электронной теории Лоренца в ней были объединены идеи поля и заряженных частиц. В итоге была построена теория вещества и излучения и найдено определенное соответствие между механической и электродинамической картинами мира. Но были обнаружены и парадоксы, противоречащие ей. Их разрешение Эйнштейном привело ученого к созданию теории относительности. Так сложились условия для появления релятивистской картины мира.

Учитывая сложность для учащихся представлений о квантовом мире, об эволюции Вселенной и теории струн и недостаточность их знаний по этим проблемам, следует помнить, что если в самой науке простые объяснения более естественны, продуманны и надежны, чем сложные, то тем более это должно быть в обучении. В этих целях учитель, как правило, обращается к образному мышлению учащихся.

При этом учащиеся осознают, что разным этапам развития физики соответствуют свои картины мира, а при переходе от одной из них к другой приходит понимание, что мир Ньютона – мир материальных точек, мир Эйнштейна – мир событий, мир квантовой теории – мир вероятностей и возможности выбора,

мир Вселенной – мир становления. Таково условие осмысления этапов в освоении природы.

При обобщении знаний и следующих из них мировоззренческих и культурных выводов становятся очевидными как сходство между картинами мира, так и различия, благодаря которым новая картина предпочитается прежней. В итоге учащиеся соглашались с тем, что в сменяющихся картинах имеет место единство противоположностей – сохранения и изменения, преемственности и отрицания.

В психологическом плане новая картина мира вначале вызывает у учащегося некую сдержанность, затем привыкание к ней и в итоге – признание ее очевидной логичности, порой «странности» и все же эффективности в объяснении глубин материи. При этом в ходе анализа характерных особенностей современной физической картины мира могут быть выявлены следующие ее выгоды для себя лично: ФКМ является обобщенным образом физической реальности; основана на фундаментальных теориях, отражающих одно или ряд основных взаимодействий; подчиняется принципам причинности, единства, простоты, соответствия и т.д.; в ходе научных революций происходит осознание ограниченности прежней картины и замена ее более совершенной; каждая новая теория уточняет сферу действия прежней; новая картина объективнее отражает саму реальность.

По выводам ученых, «наша жизнь допустима, если законы физики, действующие в нашей части множественной Вселенной, позволяют формирование стабильных, долгоживущих структур» (А.Д.Линде). «Нам повезло, что наша Вселенная направилась по пути, ведущему к жизни, культуре и искусствам» (И.Р.Пригожин). «Поразительная особенность новой картины мира – существование за пределами наблюдаемой области множества “других миров”» (А.Виленкин).

Важнейшим предварительным условием осознания учащимися ценности вла-

дения современными представлениями о научной картине мира и восприятия ее не только как общечеловеческого, но и собственного приобретения в процессе обучения, своего рода интеллектуального и духовного продукта их личности, становится возможность и готовность учителя физики заранее ответить для себя на следующие вопросы научного и мировоззренческого значения: *что вы понимаете под научной картиной мира (НКМ); при каких условиях следует ее формировать; почему представление о НКМ целесообразно формировать на материале фундаментальных физических понятий, экспериментов и теорий; почему НКМ для человека должна быть гуманистической; как вы представляете себе это применительно к повседневному преподаванию; в чем вы видите противоречивость НКМ и религиозной, обыденной картин мира?*

Усвоению учащимися основ ФКМ как личностной ценности способствует раскрытие социокультурных функций картины и восприятие ее как средства стратегии в своей повседневной жизни. По убеждению М.Планка, идеалом науки всегда оставалось «стремление найти постоянную, не зависящую от смены времен и народов картину мира» [8, с. 48]. Этот мотив должен пронизывать и процесс обучения.

ФКМ содержит обобщенные представления о свойствах материи, пространства и времени. Упрощая и схематизируя саму реальность на данном этапе ее познания, эта картина выявляет ее существенные и доступные для понимания стороны. Вобравшая в себя единство, простоту и совершенство законов физики, ФКМ позволяет учащемуся охватить в целом образ природы и осмыслить особенности картины.

Система обобщенных учебных знаний и представлений из курсов физики и астрономии, приобретаемая учащимися при тщательно подобранной методике обучения, способствует формированию научного мировоззрения [9], получающе-

го логическое, а также наглядно-образное и ценностное завершение в физической картине мира. Ее содержание должно удовлетворять следующим основным условиям: система отображает фундаментальные свойства и закономерности физической реальности; свойства самих физических объектов рассматриваются в рамках единой, целостной и обобщенной картины; ФКМ допускает дополнения, исправления и уточнения и настаивает на них в связи с пополнением и развитием научных представлений о природе; картину мира следует проверять и соотносить как с самой природой, так и с изменением фундаментальных знаний о ней.

С учетом этих установок следует строить знакомство с картиной мира и формировать ее осмысление применительно к соответствующей физической реальности и личности учащегося. Выявляя условия построения картины, ее значение для личности, мы тем самым закрепляем в сознании представления о ФКМ в целом, выводя их на уровень нашего субъекта – личности учащегося.

Ученые создают научную картину мира не только для своих целей, но и для всего общества. Это означает, что ФКМ имеет и **общекультурное назначение**. Потому просветительская деятельность ученых и нынешняя система образования в школе должны содействовать формированию культуры личности учащегося на материале сменяющих друг друга физических картин мира.

При создании новых картин физика стремится учесть присутствие в природе человека. Уже в электродинамической картине в той части, что обязана теории относительности, измерение времени увязывается с наблюдателем, а картина мира – ближе человеку. Движение к нему усилилось в квантовой механике обнаружением зависимости знаний о микрообъектах от процедуры измерения, т.е. от самого ученого.

Однако без учета сознания человека эта проблема не решается, что под-

тверждает наличие связи физического и гуманитарного способов познания мира. ФКМ приобрела человеческое измерение с открытием эволюции Вселенной и неравновесных процессов в ней. Об этом же свидетельствует антропный принцип, узаконивающий присутствие в мире человека с его способностью познавать и действовать.

Существенным моментом в осознании учащимися органической взаимосвязи человека с проявлениями физической реальности явился обнаруженный наукой факт подчинения неравновесных систем того же общества и человека вероятностным законам, свидетельствующий о необходимости учета человеческого фактора в жизни природы, а следовательно, и включения человека в современную картину мира.

И разумеется, учащихся полезно познакомить с так называемым антропным принципом, сформулированным в 1973 г. Б.Картером, «согласно которому то, что мы ожидаем наблюдать, должно быть ограничено условиями, необходимыми для нашего существования как наблюдателей» [10, с. 370]. Таким образом в сознании учащихся будет закреплено место человека в современной научной картине мира.

По словам А.А.Старобинского, «фундаментальный сдвиг в космологии и в связанной с ней мировоззренческой картине мира произошел относительно недавно и еще не проник достаточно в сознание людей» [4, с. 178]. Тем не менее, учащиеся с удовольствием воспринимают вывод Ф.Хойла о том, что «мы построены по принципам, которые вытекают из общего устройства Вселенной» [5, с. 32].

Итак, мера учета человеческого фактора воспринимается учащимися в зависимости от того, где он «остановился» в своем познании. При усвоении МКМ он понимает, что из нее человек исключен; с усвоением ЭКМ учитывает в ней наличие наблюдателя. А в случае квантово-релятивистской – узнает об обязательности

учета влияния сознания человека на процедуру измерения квантовых величин.

Очевидно, что физическая картина мира, наряду с химической, биологической и технической, является частью общенаучной картины мира. Этот факт следует учитывать в обучении, поскольку собственные интересы учащихся приводят их к выводу о возможном существовании разных картин в жизни общества. Однако в любой из них научные знания служат самому учащемуся.

Следует обращать внимание учащихся на бесспорную взаимосвязь и взаимодействие естественнонаучной и гуманитарной культур: они подпитывают и обогащают друг друга. Поэтому учащимся, склонным к естественным либо гуманитарным наукам, для стратегии будущей самостоятельной деятельности необходимо и полезно иметь представление об обеих культурах.

В свое время М.Планк в картине мира выделял два основных компонента: «постоянный элемент, не зависящий ни от какой человеческой индивидуальности, ... что мы называем реальностью», и тот, что обязан ученым, сверкающий «различными красками в зависимости от личности исследователя» [8, с. 146], а в школе – учителя и учащихся.

Следовательно, ФКМ при ее осмыслении учащимся непременно приобретает субъективную окраску, внесенную его личностью. Согласно наблюдениям, в ходе обучения у учащегося формируется устраивающая его самого картина мира, которая подчас остается продуктом обыденного смысла. Идеалом обучения будет та ситуация, когда ядром его картины все-таки становится обобщенная наука.

Действительно, в чем-то субъективная картина мира учащегося в главном должна опираться на научные представления, приобретаемые на уроке. При формировании у него ФКМ следует учитывать тот факт, что фундаментальные категории мировоззрения – это «мир» и «человек». Они имеют культурное со-

держание, определяя как личностное измерение картины мира, так и характер жизни учащихся.

Для учащегося ФКМ – уровень систематизации учебных знаний и целостного видения предмета физики, который стал результатом его осмысления и обобщения в знания мировоззренческого характера практического и познавательного опыта, личного и общего. ФКМ является средством ориентации и духовно-практического поведения учащегося в этом мире.

Разумеется, на формирование у учащихся картины мира, наряду с достижениями современной наукой, влияют как идеологические ценности и установки ученых, так и, разумеется, идеологические взгляды и «вкусы» самого учителя, которые он черпал из жизнеописаний этих ученых, вузовских учебников и своей жизненной практики. Субъективную составляющую картины мира пополнит и сама личность учащегося.

Формирование у учащихся «иммунитета» от всяких «чудес» имеет логическое продолжение при анализе ими своего мировоззрения и его сравнении с антинаучным. Их личный «иммунитет» от суеверия, религиозных и мистических представлений проявляет себя при контроле знаний, что следует учитывать в реализации обучения [11].

Обработка ФКМ с позиций наглядности делает ее пригодной для массового употребления. Но даже с упрощением ее содержания и изложения между нею и возможностями учащихся в ее восприятии сохраняются определенные сложности, обусловленные недоработкой учителя при обобщении учебного материала. Их устранение частично облегчается обращением к наглядным образам и к языку учащегося.

Однако появление в картине мира учащегося противоречий, а затем и возможность их «разоблачения» под воздействием аргументов его товарищей и учителя как участников диалога, а также

приобретенных учащимся лично в ходе размышлений и наблюдений новых фактов – все это создает благоприятные условия для эффективного влияния на рационализм его чувств и ума уроков физики и астрономии.

Наглядность картины обусловлена качеством усвоения учебного материала, его философским осмыслением, здравым смыслом самого учащегося. Эта наглядность эволюционирует в сторону научной и философской абстрактности как под влиянием бытующих в жизни образов и научного мировоззрения, так и образов, которые учитель использует при толковании физических теорий на уроке.

Этой процедуре содействует и добротный учебник физики. Однако наибольшая нагрузка ложится на самого учителя. От него зависит, чтобы представленная и воспринятая учащимися ФКМ была не только научной, но и предельно лаконичной, ясной и емкой. Для этого применяются возможное свертывание информации, особый строй образности и языка, символы и образы художественного обобщения.

При обращении к фундаментальным открытиям, повлиявшим на культуру эпохи в целом, в первую очередь речь должна идти об их обобщении в картине мира с ее ценностным смыслом. Знакомство учащихся на уроках с ФКМ с опорой на понимание фундаментальных теорий предполагает формирование у них как общенаучных, так и мировоззренческих и общекультурных взглядов на саму реальность.

Итак, формируемая у учащихся физическая картина мира – это предметное знание, которое складывается из фактов, принципов, гипотез и теорий и синтезируется на основе некоторой системы методологических принципов, которые, безусловно, носят конкретно-исторический характер и выражают способ видения учащимся самого мира и своего места в нем. Более того, эта картина мира, выступая связующим звеном между

обобщенным, причем уже дополненным новыми научными фактами, содержанием учебного курса физики, а также мировоззренческими и ценностными установками учащегося, является доступным средством современного понимания природы и места человека в ней независимо от его гуманитарных или естественнонаучных предпочтений.

Важным моментом понимания отдельных аспектов картины мира служит раскрытие роли классиков науки в подготовке и создании очередной научной картины мира. Участие личности ученого в этой непростой мыслительной деятельности обобщающего характера позволяет почувствовать и осознать меру труда, вложенного в осмысление места каждого из нас во Вселенной [12].

Конечным итогом оценивания меры и качества сформированности у учащихся представлений о современной картине мира должна быть способность осмыслить ее основополагающие моменты и отвечать на вопросы мировоззренческого содержания, позволяющие учителю корректировать свою методическую работу в будущем: *на основе каких фундаментальных теорий строились известные вам НКМ, назовите их особенности; когда становится необходимым переход от одной картины мира к другой; какие методологические принципы должны сохраняться в них; если вам предложили внести в картину мира изменения, какие научные свершения вы применили для этого; в чем вы видите культурное значение картины мира для себя?*

Таким образом, формирование у учащихся необходимой и весьма полезной для их жизнедеятельности современной научной картины мира становится возможным, если наряду с обычными учебными курсами астрономии и физики они будут иметь возможность в доступной и образной форме познакомиться на уроках с научными представлениями, возникшими на рубеже последних двух веков.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Естествознание в гуманитарном контексте. М., 1999.
2. Эйнштейн А. Собрание научных трудов. Т. IV. М., 1967.
3. Степин В.С. Теоретическое знание. М., 2000.
4. Астрономия: век XXIII / Ред.-сост. В.Г.Сурдин. Фрязино, 2007.
5. Линдсей Дж.Э. Рождение Вселенной. М., 2005.
6. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой. М., 1986.
7. Грин Б. Элегантная Вселенная. Суперструны, скрытые размерности и поиски окончательной теории. М., 2007.
8. Планк М. Единство физической картины мира. М., 1966.
9. Щербаков Р.Н. От знаний личности – к ее мировоззрению // Педагогика. 2014. № 4.
10. Космология. Теории и наблюдения. М., 1978.
11. Щербаков Р.Н. Знание и вера в представлении учащихся // Педагогика. 2016. № 7.
12. Щербаков Р.Н. Физики, формирующие наше восприятие мира. Берлин: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017.

## BIBLIOGRAPHY

1. Estestvoznaniye v gumanitarnom kontekste. M., 1999.
2. EHjnshtejn A. Sobraaniye nauchnyh trudov. T. IV. M., 1967.
3. Stepin V.S. Teoreticheskoye znaniye. M., 2000.
4. Astronomiya: vek HKHIII / Red.-sost. V.G.Suridin. Fryazino, 2007.
5. Lindsey Dzh.EH. Rozhdeniye Vselennoy. M., 2005.
6. Prigozhin I., Stengers I. Poryadok iz haosa: Novyy dialog cheloveka s prirodoj. M., 1986.
7. Grin B. EHlegantnaya Vselenneya. Superstruny, skrytye razmernosti i poiski okonchatel'noy teorii. M., 2007.
8. Plank M. Edinstvo fizicheskoy kartiny mira. M., 1966.
9. SHCHerbakov R.N. Ot znaniy lichnosti – k ee mirovozzreniyu // Pedagogika. 2014. № 4.
10. Kosmologiya. Teorii i nablyudeniya. M., 1978.
11. S.H.CHerbakov R.N. Znaniye i vera v predstavlenii uchashchihsya // Pedagogika. 2016. № 7.
12. S.H.CHerbakov R.N. Fiziki, formiruyushchie nashe vospriyatie mira. Berlin: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2017.

## Текст и воспитание

Н.Д.Никандров

**Аннотация.** Текст понимается в широком смысле как упорядоченная система знаков, выражающая определенный смысл. Опираясь на контент-анализ разнообразных окружающих человека текстов, автор выявил их типичные послы, определил риски для систем воспитания и социализации и предложил некоторые меры по преодолению этих рисков.

*Text is considered in a broader sense as an ordered system of signs expressing a certain meaning. Using the earlier conducted content analysis of various texts which surround people, the author identified their typical messages, defined the risks for the education and socialization systems and suggested some measures to overcome the risks.*

**Ключевые слова.** Текст, знак, посыл, воспитание, социализация, риски, контент-анализ.

*Text, sign, message, upbringing, socialization, risks, content analysis.*

Текст будем понимать в самом широком смысле – как любую упорядоченную по определенным правилам последовательность знаков: и чисто словесный материал, и любые рисунки, дорожные знаки, пиктограммы, звуки и т.д.

При таком понимании естественным будет считать, что человек буквально с младенческих лет окружен различными текстами, которые оказывают на него определенное влияние. Причем это влияние не только чисто информационное, побуждающее к какому-то действию или, шире, к какому-то определенному поведению. Большинство текстов оказывают и воспитательное влияние, осознает это автор текста или нет. Так, если в некотором сообществе, например в семье, взрослыми принято использовать ненормативную лексику, весьма велика вероятность того, что то же самое будут делать дети. Манера и стиль разговора в малой группе или коллективе практически с неизбежностью будет постепен-

но усваиваться и осваиваться всеми их членами. Таким образом, можно сказать, что любой текст прямо или косвенно побуждает принять некоторые ценности. И в определенном смысле слова, перефразируя известное выражение, можно утверждать: скажи мне, какими текстами ты окружен, и я скажу, кто ты.

С учетом сказанного посмотрим, какими же текстами окружены мы в современной России, какие ценности они, эти тексты, транслируют. Что мы видим и слышим в быту, по радио и телевидению, в интернете, в театре и кинотеатре, на улице, в метро и т.д. С удовлетворением отметим то обилие полезной и теперь практически свободно распространяемой информации, которая помогает нам жить и развиваться, общаться с приятными и/или нужными нам людьми, наслаждаться произведениями литературы и искусства.

Но ниже речь пойдет прежде всего о текстах, которые воспитывают или подкрепляют низменные потребности, побуждают к неприемлемым и осуждаемым большинством людей образцам поведения, навязывают чуждые большинству ценности, искажают наше восприятие мира.

В течение многих лет мы проводили своеобразный контент-анализ текстов, которые окружают нас. Но сейчас ограничим себя во времени – это будет период самостоятельной России с начала 1990-х гг. Более подробно, с деталями и комментариями этот анализ представлен в ряде книг и статей [1; 2; 3 и др.]. Нельзя не вспомнить и другие интересные работы, например [4; 5 и др.]. Но для целей настоящей статьи достаточно привести своего рода «сухой остаток» этого анализа, т.е. перечень основных идей-цен-

ностей, которые представлены в этом трудно обозримом потоке всевозможных и содержащихся в самых разных источниках текстов, и посмотреть, какой социализирующий и воспитательный посыл они несут. Еще раз отметим – речь идет о ценностях со знаком минус, о том, что как средство воспитания мешает нам жить. Итак, некоторый далеко не полный список посылов и текстов.

1. Негатив и зло в мире преобладают над добром. Средства – преобладание негатива в информационном потоке, особенно в кратких новостях.

2. Наш мир есть мир насилия (физического, военного, сексуального, психологического), противостояния и соперничества, и это естественно. Средства – натуралистический показ насилия с использованием словесных текстов, аудио- и видеосредств.

3. Основной (сексуальный) инстинкт – действительно основа всего. Здесь трудно определиться с некоей разумной «нормой допустимости», но по многим данным мы сейчас в этом отношении практически «впереди планеты всей». Средства те же – натуралистический показ, а также реклама сексуальных услуг и различных товаров на фоне сексуальных элементов видеоряда. Дополнительные, можно даже сказать, бесконечные «благоприятные» возможности здесь дает интернет.

4. Культ «красивой жизни», богатства вообще и денег в частности естественен и необходим, «воспитание разумных потребностей» – пережиток коммунистических времен, высшие (духовные) потребности – либо от скудости, либо от глупости. Средства – соответствующие демонстрации в связных сюжетах и без сюжета.

5. Рынок правит миром, причем не только в экономике, но и во взаимоотношениях людей. Средства – вербальное и образное (аудио- видео) убеждение, что все продается и покупается, включая рыночный словарь применительно к чело-

веку (например, покупка, аренда, обмен спортсменов).

6. Конкуренция и соревнование за выгоды и ресурсы естественны, взаимопомощь и тем более альтруизм – исключение, удел оригиналов и святых. Бери от жизни все! Средства – подбор и частое повторение соответствующих сюжетов, а также – как в пункте 5.

К этим посылам и средствам глобального плана (включая, конечно, Россию) необходимо добавить и то, что идет на Россию прежде всего извне [6]. Причем в самые последние годы, особенно после событий на Украине и присоединения Крыма, интенсивность этой информационной войны резко усилилась. И вышесказанное «прежде всего извне» надо понимать буквально. К сожалению, подобные послы порождаются и внутри нашей страны, особенно людьми неолиберальной направленности и теми, кого иногда называют «пятой колонной». Итак, продолжим.

7. Российские власти всех уровней не заботятся о народе и в высокой степени коррумпированы. Они были лучше в 1990-е гг. (т.е. когда соглашались на все, чего требовал «вашингтонский обком» – *Н.Н.*). Средства – подчеркивание соответствующей новостной информации, более частое повторение таких новостей в программах, специальные передачи для «концентрации» негатива подобного рода, прежде всего с привлечением радиослушателей. Особенно полезен для этого жанр ток-шоу, несомненно интересный, но из-за нынешней распространенности называемый иногда в народе «треп-шоу». Причем расчет – вполне правильный – делается на то, что особенно активно звонить будут люди, имеющие реальные проблемы на житейском, бытовом уровне, в то время как в целом удовлетворенные жизнью обычно относятся к «молчаливому большинству».

8. Российская армия, милиция, вообще все органы правопорядка антинародны, жестоки и коррумпированы. Средства – активный подбор соответ-

ствующих сюжетов, частый их повтор в новостных и специальных программах.

9. Гражданский патриотизм в России если и существовал (например, во время Великой Отечественной войны), то сейчас характер отношений народа и власти делают его невозможным. Средства – соответствующее толкование реальных событий, выступления некоторых правозащитников, дегероизация, чужой патриотизм.

10. Права и свободы человека в России не защищены и сознательно нарушаются властью и людьми по отношению друг к другу; это происходит чаще, чем в «цивилизованных» странах. Средства – как в пунктах 8, 9.

11. Высшие иерархи православной церкви в России запятнали себя в советском прошлом сотрудничеством с КГБ, в последние годы – использованием рыночных механизмов для получения прибыли, при этом государство односторонне поддерживает именно православную церковь, нарушая тем самым Конституцию. Средства – как в пунктах 7–9.

12. Уровень развития России крайне низок. Средства – подчеркивание реального (достаточно часто) или мнимого технического превосходства «цивилизованных», «развитых» стран, частое, вызываемое или не вызываемое сюжетной необходимостью использование этих терминов для характеристики стран при их сопоставлении с Россией, одностороннее, часто искаженное толкование разного рода международных сравнений в образовании, науке, культуре. Так, часто подчеркивается «молодость» демократии в России, причем «забывается» о том, что в России крепостное право было отменено в 1861 г., а рабство в США – в 1867, что до середины 1950-х гг. расовое неравенство было реальным и жестким фактом в США, что вполне преодоленным его на бытовом уровне нельзя считать и сейчас.

13. Между странами СНГ имеются непреодолимые противоречия, об-

условленные историей российской и советской империй, «имперскими замашками» современной России. Средства – односторонняя интерпретация исторических событий, «забывающая» об огромной помощи России в развитии многих бывших губерний и республик СССР и делающая акцент на других фактах с соответствующей интерпретацией (например, «оккупация» прибалтийских стран Советским Союзом).

14. Российская власть неэффективна еще и потому, что расколота. Имеются непреодолимые противоречия между Центром и регионами и между ветвями власти. Средства – подбор сюжетов, допускающих интерпретацию в этом духе реальных событий, повторение соответствующих сюжетов в ток-шоу.

Разумеется, в подтверждение каждого тезиса опытный пропагандист, агитатор или пиарщик (они часто совпадают в одном лице) что-нибудь найдет, а далее действует правило, сформулированное еще в Древнем Риме: *calumniare audacter, semper aliquid haeret* – клеветы дерзко, всегда что-нибудь прилепится. Особенно одиозным случаем здесь является «черный пиар», т.е. те случаи «публичной устной и письменной речи, в которых автор прибегает к специальным средствам, чтобы извратить какую-либо ситуацию, заставить оценить ее не в истинном, а в ложном свете и, соответственно, побудить кого-то действовать в интересах автора или заказчика» такого пиара [2, с. 3]. Но в свете изложенного можно говорить не только об устной и письменной речи, но и о «черном тексте» в широком его понимании.

Люди, язык, речь, жизненные ситуации бесконечно разнообразны. Поэтому по каждому из приведенных выше ценностей–посылов можно найти бесконечное количество подтверждений из самых разных источников. Можно найти исключения и опровержения, можно даже сослаться на остроумное и иногда оправдывающееся высказывание, что

отсутствие доказательств не является доказательством отсутствия (чего-либо – Н.Н.). Последний прием, правда, сам нередко оказывается случаем черного пиара, намеренного искажения истины. Например, организация Великобританией широкой кампании клеветы на Россию в связи с отравлением в Лондоне бывшего советского разведчика С.В.Скрипаля. Никаких доказательств не приводится, но вина России считается сама собой разумеющейся – доказательства отсутствуют, но это не доказывает отсутствия вины России. Как видим, очень удобный ход!

Более серьезно то, что, конечно, жизнь не стоит на месте, и ситуация в России сейчас при всех трудностях и проблемах совсем иная, чем в 1990-х гг. Поэтому те посылы и соответствующие тексты, которыми изобиловали российские СМИ того периода и которые перечислены выше в пунктах 7–14, касающиеся российской власти, патриотизма, прав и свобод, силовых структур, уровня развития России, православной церкви, занимают явно меньше эфирного времени и печатного пространства и остались преимущественно в зарубежных СМИ, в интернете и в выступлениях вполне предсказуемых персонажей. При этом можно, конечно, вспомнить И.А.Крылова:

*Завистники, на что ни взглянут,  
Подымут вечно лай.  
А ты себе своей дорогою ступай:  
Полают, да отстанут.*

Можно вспомнить и великого Данте: *Segui il tuo corso e lasci dir la gente* (следуй своим путем, и пусть люди говорят что угодно). Можно рассуждать и попроще, на уровне поговорки о лающей собаке и караване, который идет вперед. Но и изречения великих, и поговорка упомянуты здесь лишь для того, чтобы все же отметить – это не так безобидно, воспитательное влияние подобного рода текстов не следует недооценивать. Они и их авторы были во все времена, от некоторых и на некоторых остались лишь

злые эпиграммы. Но это сейчас; в их время они влияли на жизнь и настроение людей, на принятие решений, даже политических.

Злобный, иногда на грани приличия стиль речи далеко не всегда отражает только личностные особенности автора. Это ведь своего рода проявление сенсационности, которая, как известно, привлекает многих читателей, слушателей и зрителей. Привлекает сначала к конкретному сказанному или печатному тексту, а затем и к данному автору, телевизионному каналу, повторяющейся передаче или рубрике и т.д. В одной из своих передач В.В.Познер, отмечая склонность некоторых журналистов к сенсационности, сказал: «Ну, кто же будет читать о том, что собака укусила человека? Вот если человек укусил собаку, об этом прочтут все!». Истинная правда!

А теперь вернемся к вышеприведенному перечню некоторых посылов – ценностей и посмотрим на примерах, какими текстами они транслируются и соответствующим образом влияют на человека, т.е. социализируют его (встраивают в ткань общества) и воспитывают его отношение к миру, стране, обществу, себе и другим.

Итак, первое – идея о том, что в мире преобладают негатив и зло. В том, что негатива в жизни много, сомнений нет, в этом нас убеждает и сама жизнь, и история, многих укрепляют в этом понимании средства массовой информации. Особые примеры здесь даже не нужны – каждый легко вспомнит, как часто и много говорится в новостных блоках о террористах, взрывах, пожарах, драках, природных катаклизмах, устрашающих прогнозах на удаленное и совсем близкое будущее и т.п. Вспоминая времена СССР эпохи так называемого застоя, нельзя не отметить и другую крайность. В то время некоторые реальные, но неприятные события или вообще «забывались», или упоминались вскользь. Зато нередко сообщались новости о трудовых победах.

Конечно, в те времена важные сообщения доярки или директора могли восприниматься – и нередко воспринимались – с юмором. Но – именно с юмором, никакого вреда психическому здоровью они не приносили. Напротив, насыщенные негативом новости приводят к повышенной тревожности, а постоянная повышенная тревожность может привести и к серьезным изменениям здоровья, в том числе не только психического, но и соматического.

Нельзя забывать и косвенный социализирующий эффект. Некоторые воспринимают саму частоту показа отрицательного как его допущение в качестве некоторой моральной нормы и для себя. Как говорил еще Овидий две тысячи лет назад, *video meliora proboque, deteriora sequor* – вижу и одобряю лучшее, следую за худшим. Пример такого текста – многократно показанный по различным каналам российского телевидения американский фильм «Двенадцать друзей Оушена». По сути, речь идет даже о некоторой поэтизации преступлений, состоящих в ограблении казино. Фильм привлекает мастерским развитием сюжета, командой известных актеров (Дж. Робертс, Б.Питт, Дж.Клуни, Б.Уиллис и др.), прекрасными съемками и видами на двух континентах. Это – жанр криминальной комедии, и, казалось бы, этим оправдывается показ всего, что составляет суть действия, т.е. ограбление. И для здорового взрослого, сложившегося человека этот фильм – только повод посмеяться и развлечься. Для детей, подростков, да и немалого количества других людей – это некое оправдание преступного способа обретения благ и освоение методики самого преступления. Тем более, что преступникам все сходит с рук. Об этом, кстати, на следствии говорят некоторые реальные преступники, отвечая на вопрос о побудительных мотивах своих действий.

Кого-то не убедит ссылка на этот фильм – ведь все-таки комедия, хотя

и криминальная. Однако есть и другие вполне реальные примеры. Обратимся к регулярным передачам «Дежурная часть» и «Экстренный вызов». Это часто весьма красочное и подробное описание реальных преступлений. То, что об этом нужно говорить, – несомненно. Но возникает вопрос: почему все эти сюжеты надо собирать в один текст и «залпом» обрушивать на зрителя? Может быть, достаточно сообщать об этом, разделив по новостным программам, а не предлагать своего рода связный текст как методичку по многим видам бытовых, должностных, экономических и коррупционных преступлений? Некоторые специальные юридические работы скорее приводят именно к такому выводу [7].

Особым фактором является нагруженность многих текстов эмоционально-негативной информацией, что проявляется не только в использовании лексики, но также в поведении участников, в их макро- и микромимике. Многочисленные примеры дают практически все ток-шоу, которые смотрят миллионы.

Второе – подведение к мысли о том, что наш мир есть мир насилия и это практически естественно. То, что частый показ насилия в кино приводит к более частому насилию на улицах и дома, американцы заметили и даже количественно показали уже в 1960-х гг. Но с тех пор много воды утекло, США сами показали миру пример ничем не ограниченного показа сцен с насилием и в художественных фильмах (включая, конечно, и телевидение), и в новостных программах. Отчасти это, конечно, отражает обилие насилия в США практически везде – на улице, в магазинах, в семье, в школах и вузах. В последние годы в США редкая неделя проходит без стрельбы в учебных заведениях. Отметим, что, по данным исследований, такая демонстрация насилия даже «в борьбе за правое дело», например в борьбе с преступностью, у большинства вызывает повышенную тревожность, у детей и людей с неустойчивой психи-

кой возможно подражание в частоте, в средствах, в «методике» применения насилия. В этом смысле мастерски сделанные американские фильмы с С.Сталлоне, А.Шварценеггером, Б.Уиллисом и другими замечательными актерами тоже в некотором смысле небезопасны. Более вредными текстами, побуждающими к насилию, являются многочисленные компьютерные игры – «стрелялки», получившие особое распространение с начала 2000-х гг. [8].

Приходится при этом констатировать, что по частоте показа сцен с насилием – а такого рода подсчеты делались – мы догнали и частично перегнали страны, где это когда-то начиналось, прежде всего США. Но самое печальное то, что мы перегнали самих себя. Вспомним, например, фильмы о Великой Отечественной войне, снятые во время или через несколько лет после самой войны. Разумеется, там были показаны сражения, рукопашный бой, ранения, муки, смерть. Но все это было далеко от того натурализма, который имеет место сейчас и при возвращении к теме Великой Отечественной, и в непрерывно появляющихся боевиках и триллерах, а то и просто в фильмах на бытовую тематику. Подобного рода фильмы показываются очень часто, а некоторые такого же рода сериалы идут иногда в течение почти всего дня, что даже рекламируется заранее как некое достоинство («Весь день в воскресенье – «Бандитский Петербург»!!!). Но даже «Бандитский Петербург» может показаться детской шалостью по сравнению, например, с неоднократно показанными по различным российским телеканалам фильмами «Хостел» и «Хостел-2».

Что такие просмотры небезопасны для психического здоровья детей, да и многих взрослых – несомненно. И проблему, конечно, не решает имеющаяся во многих телевизорах опция «родительский контроль». Как показывают и опыт, и опросы, нынешнее весьма продвинутое

молодое поколение такие «мелочи» легко обходит. При этом сам факт такого обхода, желание некоторых детей им заниматься показывает, что проблема есть.

Имея в виду образование, особо выделим проблему так называемого буллинга. Показательно уже то, что при характеристике этого явления у нас в России используется именно этот англоязычный термин, хотя в каком-то виде и в какой-то (очень разной!) мере это явление (травля, запугивание, задиристое поведение в школе) было всегда и везде. И причина понятна – именно на Западе и прежде всего в США это явление стало особенно распространенным, беспокоящим общество и в связи с этим многократно исследуемым [9]. А.Н.Дахин относит это к «издержкам социализации» [10]. Но во многом эти издержки вызваны ничем не сдерживаемым потоком насилия в окружающих нас текстах.

Третий посыл, который в разных отношениях и разными текстами внедряется в наше сознание, – посыл о том, что основной (сексуальный) инстинкт человека определяет в нем почти все. Само выражение – почти термин – «основной инстинкт», напомним, взят из американского фильма одноименного названия, который вышел в 1992 г. Понятно, что сексуальность человека – важная сторона его жизни. Но тексты, так или иначе связанные с сексом, эротикой, порнографией, все более множатся, сейчас трудно себе представить юмористическую передачу по телевидению, где бы значительная часть материала не касалась тематики «ниже пояса».

И дело не только в том, что звучит со сцены или экрана и что прямо связано с сексуальной стороной жизни человека. Посмотрим вообще на текст в его традиционном понимании – словесном. Любой телезритель, слушатель радио почти уверенно сможет на собственном опыте утверждать, что количество специальных звуковых сигналов, замещающих в речи так называемую обсценную, т.е. ненормативную лексику, в последние годы резко возросло.

тивную или попросту нецензурную лексику, становится все больше. Но что это реально означает в воспитательном отношении? Ведь эту лексику разными способами каждый ребенок рано или поздно – и скорее рано, чем поздно – узнает. Поэтому то, что дети, да и взрослые не слышат ее реально по телевидению или по радио, практического значения не имеет. Основную роль играют эти сигналы – они показывают или укрепляют в понимании, что в жизни эту лексику используют, что ее можно применять достаточно часто в самых разных обстоятельствах.

Если же обратиться к печатной продукции, то в ней непечатное встречается очень часто, причем не только с прикрытием многоточием, но и, как говорится, в первозданной простоте. Приведем один пример из жанра развлекательного чтения. «Чего ты сказал? Да пошел ты на х..., идиот! Ты же придурок полный, понимаешь? Даун, б...ь. Мне не смешно ни одного раза, лузер е...й!» [11]. В данном примере можно отметить и примечательное название книги – «Duchless. Повесть о ненастоящем человеке». Как много негативной информации можно уместить в таком коротком тексте! И английский суффикс «-less», означающий отсутствие чего-либо и уродующий при таком применении русский язык, и напоминание в отрицательном контексте еще не совсем исчезнувшего из памяти некоторых и даже – пусть редко! – читаемого сейчас романа о герое-летчике военных лет. И основное, конечно, – ничем не прикрытый нецензурный текст.

Сейчас нередко можно слышать и читать высказывания о том, что мат – естественная часть русской культуры, что им «баловались» великие А.С.Пушкин и Л.Н.Толстой. Для автора статьи это верно только в том смысле, что в самом широком понимании культура – это все созданное человеком в отличие от созданного природой или Богом. При обычном понимании культуры, когда ей противопоставляется бескультурие, будем

помнить, что и этот текст воспитывает. Понятно, в каком духе.

И в рекламе, конечно, можно увидеть много информации, которая содержится в текстах, как минимум, весьма фривольного содержания. Например, недалеко от Белого дома – увы, не американского – можно было увидеть плакаты «ОПТ твою мать, вот это цены» и «Даем мужчинам...». Телефоны и электронную почту, которые дополняют эту ценную информацию, приводить не будем. А в ближайшем метро – не менее ценная и не менее изящно изложенная реклама пылесоса: «Сосу за копейки». Газета «Московский комсомолец» сообщала читателю крупным заголовочным шрифтом о том, что «Киношникам на сцене раскрыли яйца», а также о том, «Как мы отращивали мужское достоинство». В последнем варианте информация снабжалась соответствующей картинкой и завлекающей надписью – «Испытано на себе». Разнообразная реклама интимного досуга и сексуальных услуг «хорошо» дополняет эту и подобные картинки.

Речь, конечно, идет не только о нецензурных текстах. В условиях психологической войны многократно повторяются и, соответственно, могут запрограммированным образом влиять на людей эпитеты и слова, казалось бы, вполне обычного свойства, но не соответствующие обстановке, должности и положению говорящего, словом, не соответствующие контексту. Так, в марте 2018 г. представитель госдепа США назвал Россию «чудовищем из морских глубин» – не очень обычное выражение в языке дипломатического ведомства. В апреле того же года президент США Д.Трамп назвал президента Сирии Б.Асада «животным». А ведь такие и подобные выражения сейчас весьма распространены. Иногда они называются информационным загрязнением окружающей среды. Название это представляется удачным, но дополним его двумя комментариями. Во-первых, сразу же вспоминается, что еще с 1920-

х гг. у нас разрабатывалась так называемая «педагогика среды», которая имела в своей основе, по сути, бесспорное положение о том, что человек воспитывается всем своим окружением. Ведь на самом деле «театр начинается с вешалки»! А второе – именно такие элементы нашей среды, именно такие тексты заставляют очень многих призывать к возвращению у нас цензуры. Автор не сторонник такого шага, поскольку кто-то ограничится «цензурой нравов», а кто-то доведет ситуацию с возвращенной цензурой до абсурда или, того хуже, до возможности сведения личных счетов. Не будем входить в детальное обсуждение проблемы, не будем вспоминать чисто политическую цензуру, ограничившись одним юридическим фактом.

Юридический факт состоит в том, что российской Конституцией «гарантируется свобода массовой информации. Цензура запрещается» (ст. 29, п. 5). Эта статья, на наш взгляд, очень важная, увы, не раз использовалась во зло – при противодействии попыткам убрать негативную рекламу, несколько убавить в печати и на экране количество текстов с популярной характеристикой «ниже пояса». Может быть, стоит почаще напоминать о существовании другой, 55-й статьи Конституции РФ, согласно которой «права и свободы человека и гражданина могут быть ограничены федеральным законом только в той мере, в какой это необходимо в целях защиты основ конституционного строя, нравственности, здоровья, прав и законных интересов других лиц, обеспечения обороны страны и безопасности государства» (п. 3). Пусть «только в той мере», но все же могут быть ограничены, в том числе и для защиты нравственности. И не будем бояться критики в ханжестве и пуританстве: в обсуждаемом предмете нам до них очень-очень далеко.

Близко связаны между собой 4-й и 5-й послы – культ красивой жизни и богатства с примитивизацией духовных

и – шире – культурных потребностей и всевластие рынка. В этом смысле нельзя не отметить, что по сравнению с началом нашего перехода к капитализму (нигде, впрочем, не закрепленного как цель или норма) есть положительные изменения. Даже в начале 2000-х гг. – а это уже не самое начало – издавались книги с такими названиями, как «Двенадцать ТОП: Как стать богатым» [12], «Курс начинающего богача» [13] и т.п. Выражение «Если ты такой умный, почему ты такой нищий?» еще звучит и пишется, хотя чаще в шуточном контексте. Но мы хорошо помним этот «слоган» в вагонах метро как чисто деловой призыв в начале «лихих 90-х». Отмечая это как положительный сдвиг, надо все же признать, что суть культа рынка, богатства и соответствующего принижения духовных потребностей остались. Так, РБК (медиахолдинг РосБизнесКонсалтинг) демонстрирует нам картинку российского богача, сидящего в ванне, доверху наполненной золотыми монетами. Трудно себе представить, чтобы кто-то реально стал это делать, хотя можно вспомнить, как богачи более ранних времен купали дам в шампанском; но послыл понятен. Если раньше наши сверхбогачи в какой-то мере ограничивали демонстрацию самых престижных признаков своего богатства (яхт, роскошной недвижимости, личных самолетов), то сейчас стеснительность почти прошла. Впрочем, только ли сейчас? Еще в 2009 г. в Санкт-Петербурге прошел круглый стол, смысл которого организаторы хорошо отразили в ироничном названии изданного сборника «Совесть: бесполезное свойство души?» [14].

Очень интересен и заслуживает специального анализа 6-й послыл о важности конкуренции и бессмысленности альтруизма, короче – «бери от жизни все». Здесь, конечно, особо важен контекст, который показывает, что реально имеется в виду. Если взять высокий смысл (вспомним призыв великого недавно скончавшегося физика С.Хокинга: «Нардо

смотреть на звезды, а не под ноги»), т.е. стремиться максимально развить себя как человека, – нет возражений. Но достаточно посмотреть на записи многочисленных блогеров, на то, как этот лозунг используется в обыденной жизни и рекламе, высокий смысл сразу же уходит на задний план. Сравним на примерах оба контекста.

1921 г. Замечательный украинский писатель В.Г.Короленко, писавший прежде всего на русском языке, оставляет в альбоме 10-летней девочки Верочки краткое пожелание:

*Бери от жизни  
Все, что можешь,  
Бери хоть крохи, –  
Все равно.  
Ведь жизнь на жизнь  
Ты не умножишь,  
А дважды жить  
Нам не дано.*

Верочка – Вера Сергеевна Роик (1911–2010) прожила почти 100 лет, стала основательницей школы украинской вышивки в Крыму. Наверное, не только и не столько из-за доброго пожелания писателя, но полусерьезная шутка мила и вполне в духе времени, когда было модно писать пожелания в альбомы.

Другой пример на тысячу лет старше. Великий персидский поэт и философ Омар Хайям оставил нам много четверостиший–рубаи, один из которых позволим себе привести, несмотря на некоторую фривольность содержания:

*Однажды мне сказал мудрец:  
«Не береги ты свой конец».  
И я конец свой не берег,  
Он видел много женских ног.  
Здесь мудрость, друг, всего одна:  
Бери от жизни все сполна!*

Наверное, нет необходимости пояснять, что это – поэтическая шутка тоже в духе того времени и того ареала.

Совсем другое дело, когда фраза «Бери от жизни все» сопровождается рекламой

дорогих товаров, а не только банки «Пепси», с которой она как реклама в 1990-е гг. впервые пришла в Россию. В этом случае она воспринимается как призыв, как минимум, напоминание: надо в прямом и самом материальном смысле брать от жизни все. А поскольку всего на всех не хватает и никогда не хватит, поскольку, как предполагает текст, воспитание разумных потребностей – глупость или пережиток прошлого, надо использовать любые способы, чтобы обеспечить себе желаемое.

Посыл о всеобщей коррупции, коррупции власти, бизнеса, всего и вся используется постоянно. Вспомним ток-шоу, вспомним критические статьи о чем угодно – от разных уровней управления до бизнеса, медицины, образования, культуры. И предмет для обсуждения, увы, есть. Есть и специальные работы, даже учебники о противодействии коррупции [см., например, 7].

Истоки проблемы идут из давних времен. Так, в одном из водевилей самого начала XIX в. некий судья (судья! – Н.Н.) говорит своим сослуживцам:

*Бери, в том нет большой науки,  
Бери все то, что можно взять.  
На что ж привешены нам руки,  
Как не на то, чтоб брать, брать, брать.*

Это, конечно, водевиль, хотя он не может не отражать как минимум часть реальности того времени. Но можно вспомнить, что еще гораздо раньше в России возникла практика «посылать на кормление», что означало поставить чиновника во главе губернии или волости, а уж он сам себе обеспечит там «достойную жизнь».

Но, понимая необходимость борьбы с коррупцией, стоит помнить и важный момент совершенно иного свойства, связанный не только с коррупцией, а и с многими другими явлениями. В США, где, кстати, коррупции не меньше, психологи и социологи давно используют выражение «self-fulfilling prophecy» (са-

мооправдывающееся пророчество). Речь идет о том, например, что если ребенку (взрослому, группе, организации, обществу и т.д.) постоянно говорить, насколько он/она/оно плохи, неразвиты, глупы и т.д., это, как минимум, не улучшит ситуацию, но может ухудшить. Конечно, сказанное не должно пониматься как призыв к сокрытию неприятных фактов. Но они должны приводиться и, особенно, публично обсуждаться прежде всего тогда, когда можно принять какие-то меры, хотя бы обратить внимание на что-то важное. Бесконечное «перемазывание» одних и тех же негативных фактов (а часто – просто подозрений) усиливает тревожность, рождает еще большую подозрительность, побуждает многих заранее относиться с доверием к слухам или намеренным провокациям в рамках хулиганства или психологической войны. Примеры такого рода, связанные с деятельностью пранкеров, известны всем. Но вспомним, что основное значение английского слова *prank* – шалость, шутка, проказа. Вспомним, однако, и о другом. Например, о том, как вброс через интернет информации, в десятки раз завышающей число погибших в катастрофе, чем, понятно, занимаются не ребятишки-шалуны, а соответствующим образом настроенные взрослые, приводил к серьезным последствиям. Это еще один вариант влияния текста, в данном случае созданного с вполне ясными намерениями. Но подобное возможно и не намеренно, когда мы не просчитываем возможный результат влияния своих устных, письменных и иных текстов. Мы что-то не слышали о потасовках на концертах классической музыки в филармонии, но всем известны подобные случаи на концертах тяжелого рока, стадионах и даже в парламентах. Важно нажать на соответствующий «спусковой крючок», психологическое заражение довершит работу, начатую словесным, музыкальным или спортивным текстом [6; 15; 16].

Критика власти и правоохранительных органов сейчас обильна как никогда. Она часто справедлива, хотя есть и желающие «педалировать» соответствующую тематику в политических целях. Можно заметить и ее своего рода «волнообразный» характер: она усиливается в предвыборные периоды и в случаях стихийных или рукотворных бедствий. Легко также заметить и то, что подобная критика в настоящее время все более ограничивается внешними по отношению к России источниками и оппозицией. Уровень доказательности и злобности этой критики, конечно, весьма различен. И воспринимать ее надо тоже, насколько возможно, критически, точнее – аналитически. Именно «насколько возможно», потому что рассудительному анализу, естественно, мешает эмоциональность и подачи, и восприятия. Если же доказательности мало, а злоба и сильные выражения, как говорится теперь, «зашкаливают», – самое время усомниться в справедливости самой критики. Применительно к системе образования здесь помогает специальная задача и методика формирования критического мышления. Полезно также иногда вспомнить и высказывание великого китайского мудреца Конфуция (551–479 до н.э.): «Лучше зажечь хотя бы одну свечу, чем всю жизнь ругать тьму».

Раскачиванию ситуации в стране, точнее, в самых разных странах, способствует дегероизация, т.е. развенчивание прежних героев страны и замена их другими. Как правило, здесь требуется серьезная подготовка и расчет на годы вперед, но такой расчет часто оправдывается. Так, в Украине уже в начале 2000-х гг. людей постепенно – очень постепенно! – приучали к полной смене истории и ее героев. Географически это началось с западных районов страны. Выросло новое поколение, для которого – во всяком случае, для многих – вполне приемлемо понимание, что Россия всегда угнетала Украину, что принятие последней в Российскую империю было ошибкой и

предательством, что Россия намеренно организовала «гладомор» в Украине, что С.А.Бандера – истинный борец против большевиков за независимость Украины и т.д. Подобные дела творились и в других странах, менялись лишь имена и конкретные события, но не суть.

Немало вреда принесли подобные события начала 1990-х гг. и в России. В очень многих работах по истории, социологии, педагогике критика даже бесспорных и жестоких фактов прошлого, в том числе революционных и послереволюционных репрессий, была нужна прежде всего для характеристики России и ее народа как жестоких, вероломных, неразвитых, не готовых к демократии и т.д. Победа в Великой Отечественной войне была достигнута якобы только большой кровью, благодаря «генералу Морозу» и несмотря на некомпетентность и жестокость советских военачальников.

Подобного рода тексты были особенно характерны для школьных учебников истории, созданных в рамках деятельности фонда Дж.Сороса. Важно подчеркнуть, что дегероизация может и не являться прямой целью того или иного текста, но этот текст достигает ее или способствует ей. Например, в одном из санаториев приглашение на шоу–дисотеку сопровождалось некоторой «интеллектуальной добавкой» – предлагалась небольшая лекция по истории. На большом плакате были изображены коммунистические лидеры (К.Маркс, В.И.Ленин, И.В.Сталин, Мао Цзедун, Ф.Кастро, Э.Че Гевара). Завлекала надпись «Веселое шоу для тех, кто помнит, как это было», хотя вряд ли люди того поколения являются типичными посетителями дискотек. Но важнее другое: на всех были надеты шутовские колпаки, а К.Марксу особенно не повезло: ему на голову водрузили абажур. Очень ненавязчиво проводилась мысль об интеллектуальной ущербности известных исторических персонажей, что не способствует уважению к нашей истории.

Рамки статьи не позволяют подробно иллюстрировать каждый из вышеприведенных посылов примерами и комментариями. Достаточно, на наш взгляд, отметить те риски, которые возникают, если эти послы и соответствующие им тексты преобладают в реальном окружении детей, подростков, взрослых или же просто являются достаточно частыми. При этом будем, конечно, помнить, что риск – это отнюдь не обязательное нежелательное будущее. Это – возможность, которая при неблагоприятной ситуации, при нашем невнимании к проблеме, при специально организованном влиянии или в условиях психологической войны может превратиться в действительность. Можно сказать и иначе – вероятность такого нежелательного развития событий повышается, если в обществе, в его отдельных группах, у отдельных людей несущие отрицательный заряд тексты преобладают. Это может быть и случайно, но чаще является вполне запрограммированной ситуацией вполне сознательно действующих людей. Такая ситуация сложилась или, правильнее сказать, была создана в стране в 1990-е гг. В этом случае риски, особенно для детей и молодежи, могут быть кратко охарактеризованы как:

- антипатриотизм и утрата чувства Родины;
- неуважение к власти, армии и силовым структурам вообще;
- национализм в его различных формах;
- рост корыстно обусловленной и насильственной преступности;
- равнодушие или активная неприязнь к людям, жестокость к ним;
- распространение алкоголизма и наркомании;
- обострение проблемы «отцов и детей», неуважение к уходящим и ушедшим поколениям;
- равнодушие к созданию семьи, промискуитет, пробные браки, социальное сиротство, рост проституции как основного или побочного занятия;

– примитивизация культурных потребностей и интересов с соответствующим обратным влиянием на культуру со стороны ее потребителей.

То, что в настоящее время отмеченные выше риски значительно меньше, чем в 1990-е гг., – несомненно, положительное явление, и связано это в конечном итоге с преобладанием в нашей жизни текстов позитивной направленности, что обусловлено положительными изменениями в самой жизни. Но эти риски есть, и рассчитывать на то, что они сами собой исчезнут, нельзя. Что же следует делать?

Прежде всего, необходимо признать серьезность проблемы, признать реальность этих рисков и необходимость принятия контрмер. Если делать акцент только на положительных – вполне реальных! – изменениях в стране, эти риски будут возрастать. Необходимы действия по предотвращению и смягчению того, о чем шла речь выше.

Необходимо усилить гуманитарную составляющую в содержании образования и в научных исследованиях как основе этого содержания. Таким путем преодолевается давнее понимание человека как биосоциального существа, делается особо важной и значимой его духовная составляющая («био – социо – дух») со всем ее разнообразием и богатством.

Необходимо всемерно укреплять патриотическую направленность содержания образования, всю работу в стране по воспитанию граждан–патриотов. История показывает, что патриотическая одушевленность граждан страны, даже при относительно невысоком уровне жизни, позволяет решать, казалось бы, неразрешимые проблемы.

Необходимо, проявив политическую волю, принять ряд ограничительных мер. Примером является то, что существует в ряде других (в том числе «развитых» или «цивилизованных») стран – цензура по мотивам нравственности. Поскольку цензура, как уже отмечалось выше, запрещена Конституцией страны,

надо, как минимум, целенаправленно применять 55-ю статью Конституции, о которой уже говорилось выше. Принятый в 2010 г. закон «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию», является хорошей мерой, но часто очень умело обходится теми, кто по разным причинам, как правило материального свойства (в том числе пресловутые «рейтинги»), хочет продать, показать, проиграть, издать как раз то, что и причиняет этот самый вред. С другой стороны, необходимо пропагандировать разумную систему ценностей – национальных и общечеловеческих.

Необходимо повысить качество и увеличить количество программ для детей и молодежи, которые по определению должны нести разумное, доброе, вечное. Да, и вечное тоже, хотя очень быстрый темп изменений жизни ведет к тому, что дети иногда опережают взрослое поколение в некоторых проявлениях современной жизни. Расхожий, но верный пример – владение компьютерной грамотностью, уверенное использование разнообразных «гаджетов». И это опережение нередко заставляет молодых создавать свою систему ценностей, практически оторванную от ценностей «предков».

Все эти и ряд других мер должны быть увязаны в общенациональную программу воспитания (и социализации), которая с необходимостью должна конкретизироваться по регионам, муниципалитетам и т.д. для учета интересов различных групп населения и регионов его проживания. Речь не идет, как иногда воспринимаются соответствующие идеи, о формировании однотипного человека–винтика. Но при отсутствии некоторых объединяющих людей общих позиций, ценностей и идей народ превращается в население, население – в толпу, как хорошо показали и российские, и зарубежные психологи [например, 17].

Разумеется, очень хорошо, когда при этом есть и общенациональная идея, в

предельно кратком выражении символизирующая преобладающую в данном обществе систему ценностей, представлений о том, «что такое хорошо и что такое плохо». Но даже при отсутствии такой общенациональной идеи разумная и сбалансированная система идей и мер позволит избежать ряда серьезных рисков для развития человека, общества, всего нашего Отечества.

Когда-то известный русский поэт Ф.И.Тютчев (1803–1873) написал короткое стихотворение:

*Нам не дано предугадать,  
Как наше слово отзовется.  
И нам сочувствие дается,  
Как нам дается благодать.*

Но из этого глубоко философского стихотворения чаще всего цитируются первые две строки, и тогда теряется гуманистический смысл (делая добро, проявляя сострадание и сочувствие, делай это бескорыстно и без расчета). А остается только мысль о том, что мы не знаем и, соответственно, не можем планировать влияние создаваемых нами текстов на других людей. Это явно противоречит и обыденной практике, и всей гуманитарной науке. Поэтому очень важно обсуждать и принять предложенные выше и другие меры, направленные на то, чтобы согласовать основные послысы систем социализации и воспитания, реально воплощенные в текстах различной природы. И конечно, очень важно понимать, что жизнь, а значит – система образования и социализации, нас всех и всегда воспитывает. Результаты при этом не абсолютно предопределены, но влияние это велико. И системы текстов, создаваемых в социальных институтах гражданского общества, имеют при этом большое, часто решающее значение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Никандров Н.Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. М.: Гелиос АРВ, 2000. 229 с.

2. Никандров Н.Д. Черный пиар: пособие для журналистов, читателей и слушателей. М.: Сайтекс, 2007. 28 с.

3. Никандров Н.Д. Идеология и идеологическое воспитание: есть ли они, нужны ли они сегодня? // Родная Ладога. 2010. № 3.

4. Запесоцкий А.С. Молодежь в современном мире. СПб.: Гуманитарный университет профсоюзов, 1998. 350 с.

5. Запесоцкий А.С. Образование и средства массовой информации как факторы социализации современной молодежи. СПб.: СПбГУП, 2008. 464 с.

6. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Эксмо-Пресс, 2002. 892 с.

7. Годунов И.В. Противодействие коррупции: Учебник. М.: Институт автоматизации проектирования РАН, 2015. 720 с.

8. Ferguson C.J. Video Games and Youth Violence: A Prospective Analysis in Adolescents // Journal of Youth and Adolescence. 2011. Vol. 40. № 4.

9. Batsche G.M., Knoff H.M. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools // School Psychology Review. 1994. Vol. 23. № 2.

10. Дахин А.Н. Издержки социализации российского школьника // Педагогика. 2014. № 8.

11. Минаев С.С. Духless. Повесть о настоящем человеке. М.: АСТ, 2006. 346 с.

12. Боровой К.Н. Двенадцать ТОП: Как стать богатым. М.: Вагриус, 2004. 232 с.

13. Коноваленко М. Курс начинающего богача. СПб.: Питер, 2002. 224 с.

14. Совесть: бесполезное свойство души? Круглый стол по проблемам нравственности и духовности 30–31.01.2009 / Под ред. В.К.Мамонтова, А.С.Запесоцкого. СПб.: СПбГУП, 2009. 136 с.

15. Запесоцкий А.С. Философия и социология культуры. М.: Наука, 2011. 816 с.

16. Массовая культура и массовое искусство: «за» и «против». М.: Гуманитарий, 2003. 512 с.

17. Московичи С. Век толп: Исторический трактат о психологии масс. М.: Центр психологии и психотерапии, 1996. 478 с.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Nikandrov N.D. Rossiya: socializaciya i vospitanie na rubezhe tysyacheletij. M.: Gelios ARV, 2000. 229 s.

2. Nikandrov N.D. SChernyj piar: posobie dlya zhurnalistov, chitatelej i slushatelej. M.: Sajteks, 2007. 28 s.

3. Nikandrov N.D. Ideologiya i ideologicheskoe vospitanie: est' li oni, nuzhny li oni segodnya? // Rodnaya Ladoga. 2010. № 3.
4. Zapesockij A.S. Molodezh' v sovremennom mire. SPb.: Gumanitarnyj universitet profsoyuzov, 1998. 350 s.
5. Zapesockij A.S. Obrazovanie i sredstva massovoj informacii kak faktory socializacii sovremennoj molodezhi. SPb.: SPbGUP, 2008. 464 s.
6. Kara-Murza S.G. Manipulyaciya soznaniem. M.: EHkmo-Press, 2002. 892 s.
7. Godunov I.V. Protivodejstvie korrupcii: Uchebnik. M.: Institut avtomatizacii proektirovaniya RAN, 2015. 720 s.
8. Ferguson C.J. Video Games and Youth Violence: A Prospective Analysis in Adolescents // Journal of Youth and Adolescence. 2011. Vol. 40. № 4.
9. Batsche G.M., Knoff H.M. Bullies and their victims: Understanding a pervasive problem in the schools // School Psychology Review. 1994. Vol. 23. № 2.
10. Dahin A.N. Izderzhki socializacii rossijskogo shkol'nika // Pedagogika. 2014. № 8.
11. Minaev S.S. Duhless. Povest' o nenas-toyashchem cheloveke. M.: AST, 2006. 346 s.
12. Borovoj K.N. Dvenadcat' TOP: Kak stat' bogatym. M.: Vagrius, 2004. 232 s.
13. Konovalenko M. Kurs nachinayushchego bogacha. SPb.: Piter, 2002. 224 s.
14. Sovest': bespoleznoe svojstvo dushi? Kruglyj stol po problemam npravstvennosti i duhovnosti 30–31.01.2009 / Pod red. V.K.Mamontova, A.S.Zapesockogo. SPb.: SPbGUP, 2009. 136 s.
15. Zapesockij A.S. Filosofiya i sociologiya kul'tury. M.: Nauka, 2011. 816 s.
16. Massovaya kul'tura i massovoe iskusstvo: «za» i «protiv». M.: Gumanitarij, 2003. 512 s.
17. Moskovichi S. Vek tolpy: Istoricheskij traktat o psihologii mass. M.: Centr psihologii i psihoterapii, 1996. 478 s.

## Семейное и социальное воспитание: современный молодежный контекст<sup>1</sup>

Т.С.Борисова, М.М.Плоткин

**Аннотация.** В статье семейное воспитание представлено как неотъемлемое свойство социального воспитания и рассматривается в контексте социально-стартовой, региональной, этноконфессиональной дезинтеграции. Дана общая характеристика и раскрыта сущность молодежного контекста в социальном и семейном воспитании. В общем ряду социализирующих факторов показана ведущая роль семьи как уникального института социализации и воспитания подрастающего поколения, охарактеризован процесс формирования социальной активности в молодой семье.

*The paper presents the process of upbringing in family as an integral aspect of upbringing by society and in the context of disintegration in terms of regional, ethnic and religious situation and social starting position of the young family. General characteristics and the essence of*

*youth's life context in the process of the rising generation's upbringing in family and by society are given. The leading role of family as a unique institute of socialization and upbringing is shown among other socialization factors. The process of formation of social activity in the young family is characterized.*

**Ключевые слова.** Социальное воспитание, семейное воспитание, социальная среда, современная молодежь, социальная активность, молодая семья, деятельность, общение, самосознание.

*Social education, family education, social environment, modern youth, social activity, young family, activities, communication, self-awareness.*

Семейное воспитание – неотъемлемое свойство субстанции социального, его

<sup>1</sup>Работа выполнена в рамках Проекта №-27.9392.2017/БЧ.

атрибут, существенный признак, свойство. В современном обществе появились факторы, которые влияют на усиление тенденций наркотизации, бездуховности молодежи, социально-стартовой, региональной, этноконфессиональной дезинтеграции, криминализации среды, где протекает жизнедеятельность семьи.

Современная семья неразрывно связана с социальной средой, которая насыщена политическими и социальными коллизиями, поэтому наступило сложное время для эффективного семейного воспитания. Об этом пишет Е.А.Ямбург: «Слишком много политических и идеологических энтузиастов, не имеющих ни малейшего представления о педагогических последствиях своих “государственных” инициатив, устремляются на суверенную школьную (и, добавим от себя – семейную) территорию, усугубляя сумятицу в головах и сердцах педагогов» [1].

Современная молодежь – своеобразная производная семейного и социального воспитания, иначе говоря, семейное и социальное в своей неразрывной связи имеет сегодня ярко выраженный молодежный контекст. Характеризуя нынешнее молодое поколение, следует отметить, что прямое воздействие на его социальное становление оказывает низкий уровень жизни большей части населения страны, отсутствие у многих молодых людей реальных перспектив. Вместе с тем, они стремятся занять подобающее место в обществе, на это направлена их социальная активность, которая близка к риску и может стать асоциальной.

Для молодежи, «обдумывающей житье» по-прежнему актуален вопрос В.В.Маяковского «делать жизнь с кого?»<sup>1</sup>. Если в советское время на него можно было найти конкретный ответ (например, «с товарища Дзержинского»), то сегодня у нас аналогичных примеров для подражания практически нет.

Представители молодого поколения предпочитают строить свое будущее по европейскому образцу, однако для подавляющего большинства такой уровень жизни недостижим, поэтому активность переходит в протестные настроения и действия.

На формирование личности молодого человека влияют различные факторы: количественное увеличение свободного времени и качественное изменение возможностей его организации (это касается знаний, ценностных ориентаций, политико-мировоззренческих, моральных, эстетических установок); коммуникации в свободное время, обмен информацией между системами и подсистемами, способными ее воспроизводить, аккумулировать и перерабатывать (семья, неофициальные контакты с друзьями, общение в социальной среде).

Коммуникация социальна по своему характеру, она бывает межличностной (имеет обратную связь) и массовой (не имеет обратной связи). Если несколько десятилетий назад воспитание и формирование молодых людей осуществлялось почти исключительно путем личностной коммуникации, то сегодня, особенно с появлением интернета, все большую роль играют СМИ.

Как мы уже отмечали выше, среди социализирующих факторов, воздействующих на становление тех, кто вступает во взрослую жизнь, одна из главных ролей отводится семье. Это уникальный институт и воспитания, и социализации, но, к сожалению, сейчас наблюдается его определенный упадок. Это обусловлено резким снижением значимости и престижа семейного образа жизни, радикальным изменением ценностных приоритетов в деятельности государственных, общественных и религиозных организаций, трансформацией индивидуальной системы жизненных ценностей. Сегодня ценности личности и общества во многом негативны по отношению к семье, что приводит к дальнейшему ослаблению ее

<sup>1</sup>Поэма В.В.Маяковского «Хорошо!» (1927).

социального и воспитательного потенциала. В результате не реализуется социализирующая функция подрастающих поколений, затрудняется формирование социально компетентной личности, и поэтому наблюдается активный рост девиаций в поведении детей, подростков, молодежи.

В условиях, когда в социуме преобладают индивидуалистические ориентации, многовариантность субъективного выбора, плюрализм, ценностный релятивизм, ценности семейной культуры подвергаются серьезному испытанию, недостаточно реализуются не только воспитательная, но и репродуктивная функции семьи. Произошла девальвация семейных ценностей и ролей, установок и мотивов семейного поведения; снизилась потребность в семье и детях, произошла ее подмена потребностями в успехе на профессиональном поприще, престижном времяпрепровождении и потреблении разного рода благ.

В данном контексте существенную роль приобретают социально-педагогические технологии поддержки семьи, особенно в трудных, неоднозначных жизненных ситуациях. Для ее укрепления, обеспечения эффективности воспитательной деятельности, необходимо: определить социально-педагогические проблемы и причины их возникновения, положительные и отрицательные факторы жизнедеятельности; в соответствии с потребностями и интересами обеспечить взаимодействие с микросоциумом и социумом; установить доброжелательные, доверительные отношения между членами семьи, стимулировать их к самовоспитанию и образованию; постоянно оказывать педагогические воздействия на семью, следить за их эффективностью.

Важнейшей составляющей технологии поддержки семьи является ее социально-педагогический диагноз, без которого дальнейшее позитивное развитие (продвижение) невозможно. Диагностика предполагает: определение по реальным

признакам принадлежности семьи к одному из типов (проблемная, конфликтная, кризисная); анализ ее социально-педагогических проблем, возникших в той или иной трудной жизненной ситуации, связанной с детьми, отношениями супругов, микросоциумом, социумом; выявление субъектов социально-педагогических проблем (микросоциум, образовательные учреждения, специалисты, центры переподготовки, социально-педагогической поддержки). Также оцениваются внешние (социальные, педагогические, правовые, территориальные) и внутренние факторы (дезорганизирующие или позитивные, стабилизирующие или индифферентные), влияющие на состояние жизнедеятельности семьи.

Развитие воспитательного потенциала семьи происходит в ходе ее педагогизации, передачи положительного семейного опыта, внедрения новых форм работы с родителями; в результате профессиональной помощи социального педагога семьям различных категорий; участия родительских комитетов в педагогическом просвещении родителей.

Социально-педагогическая поддержка семьи станет эффективной, если будут созданы условия для стимулирования и закрепления у детей и взрослых социально-педагогических потребностей, установок, мотивов восстановления (развития) позитивных действий, а в последующем и устойчивого поведения. Нужно уметь моделировать трудную внутрисемейную ситуацию и действия специалиста по оказанию помощи в ее разрешении. Необходимо также изучить ресурсы и возможности по восстановлению социальной активности семьи, создать целостное поле деятельности специалистов различных министерств и ведомств, согласовать их усилия в интересах реализации актуальных задач государственной семейной политики.

Многие семьи переживают сегодня ухудшение социально-экономического

положения, что приводит к дестабилизации внутрисемейных, супружеских, межпоколенных отношений, становится причиной депрессивных состояний, неудовлетворенности, конфликтности. В результате нарушается поведение детей и подростков, возникает дисгармония в общении детей и родителей. Дестабилизированная семья не в состоянии полноценно и качественно выполнять свои экономические, социализирующие, воспитательные функции, поддерживать гармоничные детско-родительские отношения.

Семейное и социальное воспитание влияют на демографическую ситуацию, которая в свою очередь воздействует на процесс, ход, характер и результаты семейного и социального воспитания. К сожалению, долгое время общественное мнение игнорировало эту особенность и не считало проблемой малодетность семьи, не понимая, что 1–2 ребенка – явно мало даже для сохранения существующей численности, для простого воспроизводства населения [2].

Тенденция включения в политическую жизнь поколения нулевых будет нарастать. Некоторые ученые считают, что с 2016 г. в нашей стране начался спад рождаемости, и дальше – мы падаем в очередную большую демографическую яму. Так, политолог И.Саефов пишет: «В России, – есть две поколенческие волны (или волна и яма), которые сменяют друг друга каждые 10–15 лет. Дети послевоенного беби-бума... Следующее за ними, менее многочисленное поколение, примерно 1960–72 гг. рождения, в силу своего воспитания во времена разваливающегося СССР, отличается крайним цинизмом, а также хорошие организаторские способности... Главный водораздел – поколенческий, и именно со сменой поколений начнутся серьезные изменения» [3].

Соглашаясь в целом с такой точкой зрения, отметим, что категоричность автора относительно реального антагонизма разделяется далеко не всеми. Социальное

воспитание современного молодого поколения делает его активным, по-своему воспринимающим действительность, участником грядущих перемен.

Говоря о семейном воспитании, следует отметить сложность семьи как объекта влияния на ребенка, проявляющуюся в разнообразии и единстве ее основных функций: биологической (физическое воспроизводство поколений), социальной (социальное воспроизводство поколений), социально-психологической (включение детей в систему межэтнических отношений, приобщение к нормам общежития), педагогической (их воспитание). Однако одинаковых семей нет – каждая несчастлива и счастлива по-своему, индивидуальна, хотя и соответствует общим для данного общества нормам и правилам. Семьи, вышедшие за рамки этих норм и правил, – асоциальные.

Ученые (А.И.Антонов, В.А.Борисов, И.С.Кон, Э.А.Орлова, В.Я.Титаренко, А.В.Мудрик и др.) выделяют разные этапы становления и развития семьи, которые предположительно могут соответствовать определенным стадиям в становлении супружеских и детско-родительских отношений: от глубокой и страстной влюбленности супругов, отношений гармонии, взаимопонимания, взаимоподдержки, доверия до возникновения отрицательной установки на партнера и ее (установки) абсолютного доминирования (через охлаждение в отношениях, появление первых признаков кризиса, сам кризис, неосознанное раздражение друг другом и т.д.). Возможно и другое развитие: от страстной влюбленности (через известные кризисные состояния) к спокойным, уважительным отношениям, их латентному течению.

Динамика семейных отношений не укладывается в стандарты, но рекомендации по их сохранению и упрочению могут и должны учитывать возможное проявление в конкретной жизни.

Создание и культивирование атмосферы любви в семье имеют два серьезных

воспитательных следствия: с одной стороны, у ребенка формируются положительные эмоции и чувства, которые в свою очередь выступают регуляторами его поведения и становления как личности; с другой – его возможные негативные реакции как бы сами собой выводятся за скобки его поведения. В результате воспитательный потенциал семьи, родительских, супружеских отношений укрепляется.

Особое место в обществе занимает *молодая семья*, которая является своеобразным фактором (средством) формирования *социальной активности*<sup>1</sup>. Субъектом социальной активности выступают все члены семьи, а взрослые осуществляют еще и функцию ее формирования у подрастающего поколения.

Социальная активность предполагает инициативную и конструктивную (а не иждивенческую) позицию участия и ответственности каждого за все происходящее вокруг (не только в самой семье, но и в учебном учреждении, в открытом социуме, на производстве); за формирование гражданской ответственности и правосознания, духовности и культуры, инициативности и самостоятельности, способности к успешной социализации в обществе и успешной адаптации на рынке труда. Таким образом, социальная активность молодой семьи – это социально-направленная деятельность ее членов, проявляемая в различных сферах: трудовой, общественной, политической, культуры и быта. Последнее, казалось бы, совсем не подходит под эту дефиницию, между тем, быт многое определяет как фактор воспитания и социализации, позволяя ребенку быстрее (или медленнее) адаптироваться к окружающему

социуму и тем самым проявить (или не проявить) свою социальную активность.

Именно от социальных позиций и ценностных установок молодых родителей как воспитателей и духовных наставников детей, их такта, гибкости, воли, терпения, сотрудничества со школой, ДОУ, зависят, в конечном счете, и ценностные ориентации ребенка, его внутренний мир, его социальная активность и социальная адаптация в обществе.

В целом, можно говорить о трех основных сферах социальной активности в молодой семье – деятельности, общении, самосознании.

*В сфере деятельности* – это труд в семье (учебный, домашний, на дачном участке и т.п.); в *сфере общения* (дома, в семье, в учебном заведении, в социуме) ребенок познает окружающих людей и самого себя, учится соотносить себя с другими, свои поступки и действия с поступками и действиями других, наблюдать социальную активность других. Общение в семье выявляет образованность, ценностные ориентации, отношение к другим людям, активную или пассивную социальную позицию молодых родителей.

Вне семейного общения социальная активность не формируется, и если общение может быть вне семьи, то семьи без общения нет. Важно то, о чем говорят в семейном кругу, выбор темы – бытовой, общественно-политической, культурно-просветительской, др. В благополучной семье может быть широкий тематический диапазон. Начало разговора, типа: «А ты знаешь?», «А ты слышал(а)?», «Как ты думаешь?» побуждает к проявлению ребенком своей позиции, ее активности.

*В сфере самосознания* происходит становление собственного «Я» ребенка как активного субъекта деятельности, осмысление им своей социальной роли, формирование самооценки.

В этом контексте есть еще один принципиальный для молодой семьи вопрос: всегда ли идеологизированная семья социально активна? Обязательное ли это

<sup>1</sup> Под социальной активностью мы понимаем совокупность совместной деятельности всех членов семьи, сознательно ориентированных на решение задач, стоящих за ее пределами (т.е. перед личностью, социальной группой, обществом) на конкретном этапе развития семьи и общества.

условие? Думается, что не обязательное. Раньше считали иначе, т.к. общество было идеологизированным. Между тем, это довольно странно, потому что, по К.Марксу, идеология – ложное сознание, выражающее *специфические интересы определенного класса, выдающиеся за интересы всего общества* [4, с. 4]. Развивая и совершенствуя свою социальную активность, молодая семья не может позволить себе оказаться на идеологизированной платформе, которая, как показала история, ничего не принесла ей в смысле общечеловеческих ценностей и приоритетов, материального достатка и благополучия.

Очевидно, что содержательное наполнение молодой семьи (отношения, духовность, нравственные устои, образовательный ценз родителей, их профессионализм и компетентность) определяет успех/успех формирования ее социальной активности. В этом контексте большое значение имеет *пример в семейных отношениях* как отражение активной жизненной позиции старших членов семьи. Хорошо, если он сопровождается вербальными отношениями, если молодые родители умеют разъяснить детям, «что такое хорошо и что такое плохо». Но, к сожалению, при этом официальные ценности не всегда срабатывают: они перестают быть значимыми аргументами, оказываются в противоречии с теми, что утверждаются в семье. Словесная аргументация родителей часто оказывается бессильной перед реалиями окружающей жизни.

Молодая семья не только отражает то, что происходит в обществе – она воспроизводит его будущее, на нее ложится ответственность за это общество, его построение. Молодая семья и общество – это взаимозависимые социальные институты, которые подобны сообщающимся сосудам, где при поднятии уровня в одном (нравственности и духовности, либо безнравственности и бездуховности) поднимается уровень в другом.

Проблема молодежного контекста в семейном и социальном воспитании

выходит за пределы только педагогических дискуссий. Поддержка молодой семьи становится архиактуальной по ряду причин. Во-первых, потому что это связано с острым ухудшением демографической ситуации. Очень важно учитывать роль молодежи в замещении уходящих поколений и соответствующем воспроизводстве всей социально-демографической структуры общества. Во-вторых, проблемы молодых семей находятся сегодня на стыке государственной семейной и молодежной политики.

Исследователи выделяют в современной государственной семейной политике ряд проблем: нет адекватного понимания смены ее парадигмы, изменений в социальных отношениях семьи и государства, необходимости перехода к их правовому регулированию; не развита правовая база; методологически не разработаны сущность, предмет, принципы реализации семейной политики; нет конкретных механизмов, способных реализовать ее функции [5, с. 30–32]. Названные проблемы не отрицают, а обуславливают целенаправленную государственную политику в отношении семьи.

Государственная семейная политика априори представляет собой целостную систему мер экономического, правового, социального, информационно-пропагандистского, организационного порядка, выполняющая исключительную по своей значимости для общества функцию. Она призвана системно и последовательно решать задачи укрепления семьи, возвышения ее в общественном сознании, обеспечения ее интересов в ходе общественного развития.

Семья в изменившейся социально-педагогической парадигме воспитывает для государства социально активного члена общества. Именно в ее жизнедеятельности сегодня проявляются или должны проявляться важнейшие социально-педагогические, социально-политические сочетания «Я и коллектив», «Я и общество», «Я и государство».

Формирование социальной активности в молодой семье связано с «выходом» ребенка за пределы семейного круга, в кардинально изменившийся социум, где коллективные ценности отодвинуты на второй план. Взрослея, ребенок становится членом множества самых различных малых формальных и неформальных групп, различных коллективов. Поэтому одна из главных задач в контексте формирования социальной активности – развитие способности к коллективной деятельности, выработка ее навыков, адаптация к новым социальным условиям, в которых предстоит жить и трудиться.

Микросреда личности несет в себе значительный воспитательный потенциал. Если воспитанник чувствует единение с этой средой, испытывает взаимоучастие, взаимную заинтересованность с людьми, которые проживают рядом, то он вырастет активным, способным, ответственным. Если же с детства в семье, во дворе царит атмосфера безучастности и безразличия, отстраненности от забот и интересов других, то такие качества, как общественная активность, отзывчивость, практически не формируются.

Рассматривая семейное и социальное воспитание в контексте молодежных проблем, подчеркнем, что собственно социальное воспитание (в том числе семейное) не является прерогативой именно педагогики и педагогической практики – это принципиально межведомственная, межгосударственная задача. Только на основе понимания единства сути и содержания социальных феноменов, а также целей социальной молодежной политики возможно достичь эффективности в работе этих двух важнейших институтов.

Перспектива развития современной семьи состоит в том, что в социуме для нее должны создаваться оптимальные условия жизни – экономические, куль-

турные, духовные, бытовые. При этом она – никем и ничем адекватно не компенсируемый положительный фактор жизнедеятельности людей, каждого человека, первооснова родства и родительства. Отсутствие такого фактора исключает всякую перспективу развития семьи, которая является самой постоянной и естественной средой обитания человека, «генератором» воспитания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ямбург Е.А. Как обеспечить связь школы с жизнью? // Учительская газета. №44. 31 октября 2017 г.
2. Антонов А.И., Сорокин С.А. Судьба семьи в России XXI века. Размышления о семейной политике, о возможности противодействия упадку семьи и депопуляции. М.: Грааль, 2000. 416 с.
3. Саетов И. Поколение политики. Об отцах и детях российского протеста // Новая газета. № 34. 03.04.2017.
4. Социологический энциклопедический словарь. М., 2000.
5. Макеева И.А. Государственная семейная политика. Проблемы и перспективы // Семья. Семейная политика. Помощь семье: Тезисы Междунар. науч.-практ. конференции. Бохум; Вологда: ВГПУ, 2009.

#### BIBLIOGRAPHY

1. Yamburg E.A. Kak obespechit' svyaz' shkoly s zhizn'yu? // Uchitel'skaya gazeta. №44. 31 oktyabrya 2017 g.
2. Antonov A.I., Sorokin S.A. Sud'ba sem'i v Rossii XXI veka. Razmyshleniya o semejnoy politike, o vozmozhnosti protivodejstviya upadku sem'i i depopulyacii. M.: Graal', 2000. 416 s.
3. Saetov I. Pokolenie politiki. Ob otcah i detyah rossijskogo protesta // Novaya gazeta. №34. 03.04.2017.
4. Sociologicheskij ehnciklopedicheskij slovar'. M., 2000.
5. Makeeva I.A. Gosudarstvennaya semejnaya politika. Problemy i perspektivy // Sem'ya. Semejnaya politika. Pomoshch' sem'e. Tezisy Mezhdunar. nauch.-prakt. konferencii. Bohum; Vologda: VGPU, 2009.

## Обучение иностранному языку в неязыковом вузе: от самостоятельной работы к творческой деятельности

Т.Е.Змеёва

**Аннотация.** В статье рассматриваются подходы к определению понятий «самостоятельная учебно-познавательная деятельность», «учебно-познавательная активность», «самостоятельная работа», «самостоятельная деятельность», «творчество», «творческая самостоятельность», «творческая деятельность», предлагается их авторская интерпретация. Обосновывается значимость самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов при обучении иностранному языку в формировании творческой профессиональной личности специалиста; рассматриваются условия эффективности системы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов; предлагается стратегия перехода от самостоятельной работы студентов к их творческой деятельности.

*In the article existing approaches to definition of concepts «independent work», «independent activity», «creativity», «creative independence», «creative activity» of the student are considered, their author's interpretation is offered. Conditions for the effectiveness of the system of organization of independent educational and cognitive activity of students are determined; the role of independent educational and cognitive activity of students when learning a foreign language in the formation of a creative professional personality of a specialist is substantiated; the strategy of transition from independent work of students towards their creative activity is offered.*

**Ключевые слова.** Обучение иностранному языку в неязыковом вузе, самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, творчество, творческая самостоятельность, творческая деятельность.

*Learning a foreign language in the non-linguistic higher education institution, independent work, independent activity, creativity, creative independence, creative activity.*

В соответствии с современными требованиями к высшему профессиональному образованию и профессиональной компетентности выпускника современного

вуза, готовность и способность быстро адаптироваться к новым реалиям, решать сложные проблемы, проявляя творческое, созидательное мышление, все чаще рассматриваются как неотъемлемые составляющие профессиональной компетентности современного специалиста.

Образовательные стандарты нового поколения предусматривают усиление роли самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Однако соответствующее увеличение планируемого объема часов, отводимых на самостоятельную работу/деятельность студентов, не гарантирует повышения (или даже сохранения на прежнем уровне) качества образования, что обуславливает особую значимость оптимизации системы управления учебной работой студентов, формирования творческой самостоятельности у будущих специалистов, а также актуальность рассмотрения вопросов, связанных с организацией самостоятельной учебно-познавательной деятельности.

Целью данной статьи являются обоснование значимости самостоятельной учебно-познавательной деятельности студента при изучении иностранного языка и рассмотрение возможного алгоритма ее организации. Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

– рассмотреть существующие подходы к определению понятий *самостоятельная учебно-познавательная деятельность, учебно-познавательная активность, самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, творчество, творческая самостоятельность* студента;

– предложить авторскую интерпретацию понятий *учебно-познавательная активность, самостоятельная работа, самостоятельная деятельность, творческая деятельность*;

– проанализировать мнение обучающихся неязыкового вуза о самостоятельной учебно-познавательной деятельности при обучении иностранному языку и ее роли в формировании творческой профессиональной личности специалиста;

– рассмотреть условия эффективности системы организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов;

– предложить возможную стратегию организации учебно-познавательной деятельности студентов, способствующей формированию их творческой самостоятельности.

Прежде всего, хотелось бы остановиться на разграничении понятий, часто употребляемых в исследованиях для обозначения того, чем занимаются студенты вуза при обучении иностранному языку вне аудитории.

Так, немало исследований посвящено *самостоятельной работе* (СР) обучающихся. За СР признается важная роль в развитии познавательных способностей, творческих навыков, инициативы, готовности к самообразованию, умения организовывать свое время. Однако исследователи неоднозначно трактуют понятие *самостоятельная работа* как с точки зрения обозначения его сущности (*деятельность, работа, учение, определенная обязанность, средство закрепления изученного материала*), так и с точки зрения его определения. Одни выделяют лишь его *формальные признаки*: работа, выполняемая по заданию преподавателя / стимулируемая преподавателем; в указанные сроки; без участия преподавателя / без посторонней помощи; индивидуальная и коллективная; как на занятии, так и дома (Б.П.Есипов, Л.И.Наумченко, О.А.Зуева, А.Д.Климентенко, А.А.Миролюбов,

К.Н.Корнилов, А.Г.Ковалев), другие – более глубокие *психолого-педагогические и социальные* характеристики: *целенаправленность / постановка задач / направленность на применение опыта и знаний для решения новых задач; внутренняя мотивированность; способность рефлексии и трансформации усвоенного материала* (И.А.Зимняя, О.А.Карамина, Ю.Г.Юшко, Е.В.Змиевская).

Необходимо отметить, что до сих пор в дидактике нет единого мнения относительно классификации видов СР, а существующие классификации основываются на различных параметрах: характер учебной деятельности обучаемых, дидактическая цель, содержание, характер познавательной деятельности, степень самостоятельности и эвристичности работы.

Очень часто понятия *самостоятельная работа* и *самостоятельная деятельность* (СД) используются как эквивалентные. Однако некоторые специалисты разграничивают их и рассматривают СР как средство развития самостоятельности, а СД – как результат проявления самостоятельности, как вид познавательной деятельности, предполагающий достижение определенного уровня самостоятельности во всех ее структурных компонентах: от постановки проблемы до осуществления контроля, самоконтроля и коррекции [1; 2].

Многие авторы говорят об *учебно-познавательной деятельности студента* (УПДС), которая трактуется, в частности, как управляемое извне или самостоятельно организованное взаимодействие студента с окружающей действительностью, направленное на решение учебных задач, формирующее познавательное и эмоционально-ценностное отношение к этой действительности, учебному предмету и будущей профессиональной деятельности. Поскольку в широком понимании УПДС рассматривается как один из видов познания, которое протекает на основе отражательно-преобразующей деятельности субъекта, именно в этом про-

цессе совершенствуется систематическое и последовательное формирование тех личностных качеств, которые подводят студентов к позиции сформировавшейся активной личности [3, с. 60, 98].

Исследователи подчеркивают, что УПДС должна быть деятельностью не столько воспроизводящей, сколько продуктивной и творческой и что ее главной психолого-педагогической особенностью является индивидуальный стиль познавательной деятельности [3, с. 69].

Что касается *учебно-познавательной активности студента* (УПАС), то данное понятие трактуется как: 1) черта, интегральное качество личности; 2) деятельностное состояние (деятельность) [4, с. 31]. При этом исследователи выделяют уровни УПАС: первый уровень – деятельность с преобладанием элементов воспроизводства, второй – с преобладанием элементов творчества [5]. Эти уровни называются исполнительской и творческой активностью, соответственно [6, с. 34], или репродуктивно-подражательной (собственная активность студента недостаточна), поисково-исполнительской (студент уже самостоятельно пытается найти решения учебной задачи), творческой (и учебная задача, и способы ее решения предлагаются самим студентом) [4, с. 25].

Мы рассматриваем понятие *учебно-познавательная активность студента* как единое личностно-деятельностное качество, отражающее, с одной стороны, отношение обучающегося к содержанию и процессу обучения, его интерес к познавательной деятельности и уровень заинтересованности в эффективной и качественной учебно-познавательной деятельности, а с другой – степень его вовлеченности в познавательный процесс, ориентированный на конкретный познавательный результат.

Разделяя позицию исследователей, разграничивающих понятия СР и СД, мы считаем целесообразным не отождествлять их, а использовать для дифферен-

цирования различных видов учебно-познавательной активности обучающихся. СР представляет собой репродуктивную учебно-познавательную активность, предполагающую алгоритмическую деятельность в рамках заданного или первоначально найденного способа действия, направленную на формирование и закрепление базовых знаний, умений и навыков. В данном понимании СР является средством развития самостоятельности. СД, с нашей точки зрения, – вид познавательной активности, которая характеризуется внутренней мотивацией, целенаправленностью, достаточным уровнем самостоятельности и самосознания, позволяющим самостоятельно осуществлять поиск новых знаний и перенос приобретенных знаний и умений в новую ситуацию, планировать, выбирать и структурировать адекватные способы действия в соответствии с замыслом, достигать поставленной цели без посторонней помощи, осуществлять самоконтроль и коррекцию полученного результата.

Переход от СР к СД должен, на наш взгляд, осуществляться постепенно, через этап реконструктивно-эвристической активности обучающихся, т.е. СР с элементами творчества (СРЭТ), предполагающей использование имеющихся знаний, умений и навыков, известного способа действия в частично измененной ситуации, постепенное накопление нового опыта деятельности, приобретение новых навыков, развитие творческого мышления.

Во многих исследованиях СР студентов рассматривается в качестве базового этапа на пути формирования их творческой самостоятельности.

*Творческая самостоятельность*, в свою очередь, трактуется, с одной стороны, как созидательная творческая деятельность, с другой – как свойство личности, характеризующееся качеством творческого мышления, наличием сформированных профессиональных знаний, стремлением и мотивацией отклонять-

ся от традиционных способов решения проектной задачи [7].

Проблема творческого развития личности вообще и в процессе обучения в частности уже давно является объектом междисциплинарного исследования. Со второй половины прошлого века ею занимаются психологи (Д.А.Леонтьев, Е.А.Яковлева, В.А.Якунин, А.К.Осницкий, Д.Б.Богоявленская и др.), педагоги и методисты (В.И.Андреев, Н.Н.Бульнский, А.А.Вербицкий, А.В.Гагарин, Н.В.Нижегородцева, Н.В.Ященко и др.).

Л.С.Выготский называет творческой такую деятельность человека, которая создает нечто новое, будь то какая-либо вещь внешнего мира или известное построение ума или чувства, живущее и обнаруживающееся только в самом человеке [8].

«Большой психологический словарь» предлагает следующее понимание творчества: «... в более широком (и весьма распространенном в психологии) смысле, творчество (или творческая деятельность) – это всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые (по крайней мере, для субъекта деятельности) результаты (знания, решения, способы действия, материальные продукты)» [9].

С точки зрения философии творчество рассматривается как процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности [10]. Согласно философскому словарю, творчество – это «деятельность, порождающая новые ценности, идеи, самого человека как творца. Каждый человек занимается в своей жизни творчеством, когда он не просто механически выполняет свою работу, но и пытается внести в нее что-то от себя, хоть в чем-то ее усовершенствовать» [11].

Педагогический энциклопедический словарь утверждает, что «зачатки творческой деятельности присущи любому человеку. Нужно суметь их раскрыть и развить. Проявления творческих способ-

ностей варьируют от ярких талантов до скромных и малозаметных, но сущность творческого процесса одинакова для всех. Разница – в конкретном материале творчества, масштабах достижений и их общественной значимости» [12, с. 286].

При рассмотрении процесса обучения в вузе понятие *творчество* связывается с понятием *самостоятельность*. *Самостоятельность*, в свою очередь, рассматривается как качество личности, отражающее ее способность к саморегулированию своего мышления и тем самым в значительной степени определяющее эффективность выполнения профессиональных обязанностей (С.В.Акманова, В.Б.Базиян, Н.В.Бочкина, Т.Е.Исаева, О.В.Ионина, П.И.Пидкасистый, Т.Д.Речкина, М.А.Туркина, Н.П.Чанилова и др.), как основа профессиональной компетентности современного специалиста, позволяющей самостоятельно ставить цель учебно-профессиональной деятельности и прогнозировать ее творческое решение, актуализировать необходимые знания и способы ее достижения, планировать и корректировать свои действия, соотносить полученный результат с поставленной целью [13, с. 53].

Применительно к процессу обучения в вузе СД, позволяющая обучающемуся применять знания в новой ситуации, самостоятельно ставить и решать задачи, уходить от шаблонов, реализовать собственный замысел и осуществлять самооценку, интерпретируется нами как *творческая деятельность* (ТД), отражающая творческую самостоятельность субъекта.

Именно система СР→СРЭТ→ТД лежит в основе формирования творческой профессиональной личности будущего специалиста.

Несмотря на то, что проблема формирования творческой самостоятельной личности в процессе обучения вызывает большой интерес у представителей различных областей знания, многие вопросы до сих пор остаются открытыми. При-

ходится констатировать, что в настоящее время в практике обучения, в частности в высших учебных заведениях, самостоятельная творческая деятельность обучающихся чаще всего не является объектом планирования, организуется в основном стихийно. Методика организации самостоятельной учебно-познавательной активности студентов, виды предлагаемых заданий ориентированы в основном на усвоение и применение готовых алгоритмов, а эпизодическая творческая деятельность не приводит к развитию творческих качеств личности.

Внедрение новых образовательных стандартов в систему высшего профессионального образования требует нового подхода к организации учебной деятельности студентов в целом и деятельности по изучению иностранного языка – в частности. Организовать деятельность – значит упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом осуществления [14, с. 8].

Возросшая роль иностранного языка в системе высшего профессионального образования, повышение требований к уровню владения профессиональной иноязычной компетенцией с одновременным увеличением значимости самостоятельной учебно-познавательной активности студентов требует определенных изменений в организационной и содержательной структуре обучения иностранному языку в неязыковом вузе. Эффективная реализация системы  $CP \rightarrow CPЭT \rightarrow TД$  при профессионально-ориентированном обучении иностранному языку может внести неоценимый вклад в формирование творческой самостоятельности будущего профессионала.

В основе организации системы  $CP \rightarrow CPЭT \rightarrow TД$  студентов при обучении иностранному языку должна лежать целенаправленная, методически обоснованная стратегия взаимодействия субъектов образовательного процесса. При этом  $CP \rightarrow CPЭT \rightarrow TД$  студентов должна

способствовать реализации всех структурных компонентов содержания профессионально-ориентированного обучения иностранному языку.

Эффективность  $CP \rightarrow CPЭT \rightarrow TД$  студентов обусловлена соблюдением следующих требований:

- соответствие тематики и проблематики заданий профессионально-образовательным интересам обучающихся;
- высокий мотивационный потенциал заданий (учебно-познавательных задач);
- наличие корпуса источников информации;
- разработанные:
  - формальные требования – формат, объем, сроки, формы/параметры отчетности,
  - требования к содержательной структуре конечного «продукта»,
  - алгоритмы выполнения на начальном этапе,
  - методические рекомендации,
  - критерии оценивания;
- осуществление консультационной деятельности с учетом профессиональных, учебных, личностных проблем обучающихся.

Разработка системы  $CP \rightarrow CPЭT \rightarrow TД$ , ее учебно-методическое обеспечение требует от преподавателей переосмысления своего отношения к организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов.

Для обучения студентов творчеству важно выбирать такие формы  $CPЭT \rightarrow TД$ , которые способствовали бы развитию творческих способностей, творческого мышления, стимулированию творческой деятельности в процессе обучения. Конечная цель такой работы – формирование умения самостоятельно осуществлять поиск новых и перенос приобретенных знаний и умений в новую ситуацию, умения увидеть новую проблему в традиционной ситуации, сформировать свое видение, свое отношение к ней и предложить свой способ решения и т.п. Формирование этих умений

должно стать обязательным элементом профессиональной подготовки современного специалиста.

Для выяснения мнения обучающихся относительно как значимости СРЭТ и ТД в формировании творческой личности специалиста неязыкового профиля, так и присутствия данных видов самостоятельной учебно-познавательной деятельности в учебном процессе вуза был проведен опрос 50-ти студентов 3–4 курсов факультета мировой экономики и мировой политики НИУ ВШЭ, начавших изучение французского языка в университете. Выбор факультета обусловлен тем фактом, что в образовательных программах «Мировая экономика» и «Международные отношения» французский язык имеет статус дисциплины по выбору и изучается «с нуля» с 1 курса в качестве первого иностранного. Мы предположили, что более или менее сознательный выбор языка для изучения является одним из факторов мотивации и заинтересованности в достижении качественного результата. Что касается выбора студентов 3–4 курсов, то, во-первых, у них уже есть определенный опыт изучения языка, на который они могут опереться при ответе на поставленные вопросы, а во-вторых, на продвинутом этапе обучения курс французского языка предусматривает соединение трех основных моделей его изучения: для общих (лингвострановедение), профессиональных и академических целей. Данный этап обучения непосредственно связан с будущей профессиональной, учебной и/или научной деятельностью и ставит целью достижение уровня владения французским языком, позволяющего решать социально-коммуникативные задачи в различных областях научной, академической, профессиональной, социально-культурной сфер деятельности, при общении с зарубежными партнерами, а также для дальнейшего самообразования. Следует уточнить, что на опросных листах были указаны используемые в данной статье определения понятий СРЭТ и ТД.

Ответы студентов на вопрос о частоте предлагаемых им заданий, подразумевающих СРЭТ и ТД, свидетельствуют о том, что последние в той или иной степени присутствуют в процессе обучения иностранному языку. 56% опрошенных считают, что СРЭТ присутствует в процессе обучения часто, 44% – иногда. В отношении ТД – 26% и 52% соответственно, при этом 12% опрошенных ответили, что заданий, предполагающих ТД, им не предлагают вообще.

Подавляющее большинство студентов считают, что СРЭТ и ТД должны быть неотъемлемым элементом процесса обучения в вузе. При этом, хоть и с небольшим перевесом, предпочтение отдается творческой деятельности: 85% и 89% соответственно. Более двух третей студентов (78%) полагают также, что СРЭТ и ТД лежат в основе формирования самостоятельной творческой профессиональной личности будущего специалиста.

На вопрос «Считаете ли Вы, что число заданий, предполагающих СРЭТ, должно быть увеличено?» мы получили следующие ответы: да – 41%, нет – 44%, затрудняюсь ответить – 15%. Что касается ТД, то ответы распределились следующим образом: да – 52%, нет – 37%, затрудняюсь ответить – 11%. Как видим, более 50% студентов хотели бы, чтобы таких заданий было больше.

Результаты опроса подтверждают как значимость и необходимость развития творческого мышления, творческой самостоятельности у будущих специалистов, так и осознанную потребность обучающихся в приобретении указанных профессионально-личностных качеств.

Опыт работы со студентами социально-экономических направлений подготовки показывает, что алгоритм СР→СРЭТ→ТД может быть реализован в различных формах самостоятельной учебно-познавательной деятельности, как при организации работы по созданию мультимедиа презентации (МмП) (один из самых современных на сегодняшний день спосо-

бов передачи информации, без которого не обходится ни один семинар или конференция, ни одна встреча, посвященная обмену опытом между профессионалами), так и при работе с юмористическими текстами, которая является важной составляющей эмоционального аспекта процесса обучения [15].

Рассмотрим апробированный на практике алгоритм организации самостоятельной учебно-познавательной активности студентов на примере указанных выше форм.

В процессе  $CP \rightarrow CPЭТ \rightarrow ТД$  студентов по созданию МмП в зависимости от «участия» преподавателя, с одной стороны, от соотношения воспроизводящих и творческих процессов в активности обучающегося, его умения пользоваться полученными знаниями и уровня самостоятельности – с другой можно выделить следующие этапы (отражающие уровни учебно-познавательной активности студентов) на пути от  $CP$  к  $ТД$ :

· **начальный этап** – *репродуктивный (CP)*:

– *преподаватель* предлагает тему, выделяет проблему, определяет необходимые содержательные элементы и их структуру, рекомендует список информационных источников, устанавливает требования к формату представления (при необходимости, помогает в освоении/использовании технологии презентации), устанавливает сроки и график выполнения задания, управляет процессом, осуществляет консультационную поддержку, контролирует результаты;

– *студент* действует в рамках определенного регламента, по заданному алгоритму, четко установленному графику, апеллируя при необходимости к помощи преподавателя;

· **продвинутый этап** – *реконструктивно-эвристический (CPЭТ)*:

– *преподаватель* предлагает тему, выделяет проблему, устанавливает сроки и график выполнения задания, управляет процессом выполнения работы, осу-

ществляет консультационную поддержку, контролирует результаты;

– *студент* самостоятельно определяет необходимые содержательные элементы презентации, выбирает источники информации, структурирует собранный материал, выстраивает логическую цепочку представления, выбирает формат представления и виды визуализации в соответствии с логикой, целью и спецификой материала.

Поскольку преподаватель должен работать не со студентом «вообще», а с конкретной личностью, с ее сильными и слабыми сторонами, индивидуальными способностями и наклонностями, на этом этапе, в зависимости от индивидуальных особенностей студента (интеллектуальных, психологических, личностных), степени овладения методикой самостоятельной работы преподаватель может сам выбирать компоненты задания, которые потребуют от студента не только самостоятельности, но и творческого подхода, что позволяет, на наш взгляд, объединить на этом уровне реконструктивные и эвристические виды учебно-познавательной активности студентов;

· **завершающий этап** – *творческий (ТД)*:

– *преподаватель* предлагает тему, обусловленную программой обучения, и устанавливает сроки выполнения задания;

– *студент* самостоятельно выделяет проблему в рамках изучаемой темы, определяет необходимые содержательные элементы презентации, выбирает источники информации для ее всестороннего анализа, структурирует материал в соответствии со своим видением данной проблемы, выбирает оптимальный формат представления результатов своей деятельности.

На этом этапе студент, получивший полную свободу и возможность для реализации своих творческих способностей, может представить не только общеиз-

вестную проблему в рамках изучаемой темы, но и провести настоящее исследование и увидеть новую проблему в традиционной ситуации, сформировать свое видение этой проблемы, свое отношение к ней. Он может выбрать формат, виды визуализации (иллюстрации, образы, диаграммы, таблицы), подобрать дизайн слайдов, что позволит наилучшим образом представить аудитории результаты его исследовательской деятельности.

Что касается юмористических текстов, то методически обоснованное, опирающееся на выработанную стратегию их использование в учебном процессе (даже в качестве дополнительного учебного материала) также реализуется в рамках алгоритма СР→СРЭТ→ТД.

Согласно апробированной нами стратегии включения юмористических текстов в процесс обучения иностранному языку мы предлагаем начинать с СР студентов над текстами, юмористический смысл которых основан на лексических, фонетических, грамматических особенностях их элементов. Обучающимся предлагается выявить ключевые смысловые элементы текстов и объяснить их роль в создании юмористического смысла, который, по сути, является основным в текстах данного типа. Данная работа позволяет развивать навыки чтения, извлечения информации, а также наблюдать функционирование одного из лингвистических средств выражения комического, называемого игрой слов, знакомиться с такими проявлениями многозначности языковых единиц, как полисемия и омонимия, лежащими в ее основе.

Далее мы переходим к анализу небольших текстов, в создании юмористического смысла которых участвует и описываемая ситуация. К таким текстам мы предлагаем задания, позволяющие контролировать понимание текста, отработать такое сложное грамматическое явление, как косвенная речь, развивать навыки устной речи через анализ описы-

ваемой в тексте ситуации и умение обобщать содержание текста в его названии.

Следующим этапом СР является работа с текстами большего объема (в некоторых случаях адаптированными и сокращенными), в которых комизм, а иногда и трагикомизм, обусловлены комплексом факторов. Такие тексты целесообразно сопровождать заданиями, способствующими развитию навыков анализа и синтеза, позволяющими обсудить интересные жизненные, профессиональные, а порой и философские проблемы.

На продвинутом этапе обучения можно предложить студентам задания творческого характера (СРЭТ), например, заполнить лакуны в тексте или придумать окончание текста, не нарушая его стилистики и сохраняя его юмористический характер.

И наконец, этап создания собственно юмористического текста с опорой на юмористические рисунки, фотографии и т.п. Это этап ТД, позволяющий раскрыть творческий потенциал обучающихся.

Опыт показывает, что путь от СР к ТД непрост, и продвижение обучающегося по этому пути должно осуществляться под руководством преподавателя, вооруженного продуманной стратегией и соответствующим дидактическим материалом. Главное – не останавливаться на этапе СР, предлагать задания с творческой составляющей (СРЭТ), а также задания, нацеливающие на ТД. Конечно, не всегда и не со всеми обучающимися удастся дойти до последнего этапа, но те, кто до него доходят, получают истинное удовольствие от процесса творчества. Такого рода задания должны стать неотъемлемым компонентом разрабатываемых учебников и учебных пособий.

Итак, решение задачи формирования творческой профессиональной личности, свободно владеющей своей профессией и готовой к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности, невозможно без осознания необходимости системного подхода к

организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов. Использование методически обоснованной стратегии организации самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся в рамках профессионально-ориентированного курса иностранного языка вносит существенный вклад в процесс формирования творческой самостоятельности студентов, оказывает значительное влияние на формирование профессиональных качеств личности, необходимых для эффективной профессиональной деятельности в современном мультикультурном мире, формирует готовность к самообразованию, создает базу непрерывного образования.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Балакирева Э.В., Богданова Р.У., Даутова О.Б. и др. Организация самостоятельной работы студентов по педагогическим дисциплинам: Учеб.-метод. комплекс. Ч. 1 / Под ред. А.П.Тряпицыной. СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2009. 123 с.
2. Федотова В.С. Самостоятельная работа и самостоятельная деятельность студентов в психологическом контексте // Вестник ЛГУ им. А.С.Пушкина. 2010. Т. 3. № 1.
3. Дороднева Н.В. Учебно-познавательная деятельность студента как творческий процесс (на материалах изучения английского языка на языковом факультете): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тобольск, 2005. 191 с.
4. Шаповал А.И. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов вузов на основе группового взаимодействия: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2005. 177 с.
5. Егорова Ю.А. Учебно-познавательная деятельность студента вуза как объект системного анализа // Молодой ученый. 2014. № 19.
6. Хамидулина Ю.Т. Развитие умений самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов в информационной интерактивной среде: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. СПб., 2005. 199 с.
7. Даськова Ю.В., Даськова К.Э. Понятие творческой самостоятельности в контексте профессиональной деятельности дизайнера // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/04/33595> (дата обращения: 20.02.2018).
8. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: СОЮЗ, 1997. 96 с.
9. Большой психологический словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.persev.ru/tvorchestvo> (дата обращения: 21.03.2018).
10. Тельтевская Н.В. Психолого-педагогические факторы развития творческой активности студентов // Известия Саратовского ун-та им. Н.Г.Чернышевского. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2013. Т. 2. № 3.
11. Философский словарь. [Электронный ресурс]. URL: <http://encdic.com/academic/Tvorchestvo-64180.html> (дата обращения: 21.03.2018).
12. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. 528 с.
13. Качалова Л.П., Качалов Д.В., Качалов А.В. Технологии формирования творческой самостоятельности у студентов педвуза // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 6. [Электронный ресурс]. URL: [www.science-education.ru/34-1317](http://www.science-education.ru/34-1317) (дата обращения: 17.03.2018).
14. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. М.: Эгвес, 2005. 176 с.
15. Змеёва Т.Е. Эмоциональный аспект обучения иностранному языку // Педагогика. 2016. № 3.

### BIBLIOGRAPHY

1. Balakireva Je. V., Bogdanova R. U., Dautova O. B. i dr. Organizacija samostojatel'noj raboty studentov po pedagogicheskim disciplinam: Ucheb.-metod. kompleks. Ch. 1. SPb.: RGPU im. A. I. Gercena, 2009. 123 p.
2. Fedotova V. S. Samostoiatel'naia rabota i samostoiatel'naia deiatel'nost' studentov v psixiologicheskom kontekste // Vestnik LGU im. A. S. Pushkina. 2010. Vol. 3. № 1.
3. Dorodнева N. V. Uchebno-poznavatel'naja dejatel'nost' studenta kak tvorcheskij process (na materialah izuchenija anglijskogo jazyka na jazykovom fakul'tete): Kand. diss. Tobolsk, 2005. 191 p.
4. Shapoval A. I. Aktivizacija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti studentov vuzov na osnove gruppovogo vzaimodejstviya. Kand. diss. Magnitogorsk, 2005. 177 p.
5. Egorova J. U. A. Uchebno-poznavatel'naja dejatel'nost' studenta vuzov kak ob'ekt sistemnogo analiza // Molodoj uchenyj. 2014. № 19. Avail-

able at: <https://moluch.ru/archive/78/13666/> (accessed: 27.02.2018).

6. *Hamidulina Ju.T.* Razvitie umenij samostojatel'noj uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti studentov v informacionnoj interaktivnoj srede: Kand. diss. SPb., 2005. 199 p.

7. *Das'kova Ju.V., Das'kova K.Je.* Poniatie tvorcheskoi samostoiatel'nosti v kontekste professional'noi deiatel'nosti dizainera // *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2014. № 4. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2014/04/33595> (accessed: 20.02.2018).

8. *Vygotskii L.S.* Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. SPb.: Soiuz Publ., 1997. 96 p.

9. Bol'shoi psikhologicheskii slovar'. Available at: <http://enc-dic.com/academic/Tvorchestvo-64180.html> (accessed 21.03.2018).

10. *Tel'tevskaia N.V.* Psikhologo-pedagogicheskie faktory razvitiia tvorcheskoi aktivnosti studentov // *Izvestiia Saratovskogo un-ta im.*

N.G.Chernyshevskogo. Novaia seriia. Akmeologiya obrazovaniia. Psikhologiya razvitiia. 2013. Vol. 2. №3.

11. *Filosofskii slovar'*. Available at: <http://enc-dic.com/academic/Tvorchestvo-64180.html> (accessed 21.03.2018).

12. *Bim-Bad B.M.* Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar'. M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija Publ., 2008. 528 p.

13. *Kachalova L.P., Kachalov D.V., Kachalov A.V.* Tekhnologiya formirovaniia tvorcheskoi samostoiatel'nosti u studentov pedvuza // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia*. 2009. № 6. Available at: [www.science-education.ru/34-1317](http://www.science-education.ru/34-1317) (accessed 17.03.2018).

14. *Novikov A.M.* Metodologija uchebnoj dejatel'nosti. M.: Jegves Publ., 2005. 176 p.

15. *Zmeeva T.E.* Emotsional'nyi aspekt obucheniiia inostrannomu iazyku // *Pedagogika*. 2016. № 3.

## Развитие международной академической мобильности студентов: трудности и перспективы

Л.В.Лидак, П.В.Теребина

**Аннотация.** В статье предлагается толкование феномена «международная академическая мобильность субъектов образования». Авторы проанализировали эмпирический опыт организации мобильного образования на примере гуманитарного вуза, представили суждения студентов и их оценки возможностей и затруднений в организации собственной траектории академической мобильности, предложили пути международного сотрудничества с вузами и руководителями компаний.

*The article offers an interpretation of the phenomenon of international academic mobility of subjects of education; analyzes the empirical experience and pedagogical conditions for implementation and improvement of students' mobile learning in universities majoring in Humanities; presents students' judgments and their assessment of opportunities and difficulties in launching their trajectories of academic mobility; suggests ways of international cooperation with universities and managers of companies.*

**Ключевые слова.** Академическая мобильность, педагогические условия, партнерские отношения, компетентность,

компетенция, компетентностный подход, рефлексия, образовательная система, трудоустройство, работодатель, принцип солидарности, межкультурные коммуникации, интеграция, образовательная среда, профессиональная подготовка, студенческая молодежь.

*Academic mobility, pedagogical conditions, partnership, expert's competence, competency, competency-based approach, reflection, educational system, employment, employer, the principle of solidarity, intercultural communication, integration, educational environment, training, students.*

Глобализация общественных процессов в современном мире оказывает влияние на модернизацию и интеграцию высшего профессионального образования. Сегодня разные страны и континенты охвачены единым академическим пространством, обеспечивающим откры-

тость и гармонизацию образовательных стандартов и программ, учебных планов и технологий подготовки молодых специалистов. Мировая образовательная практика, отвечающая новым парадигмам социального и экономического развития, предполагает рост международной академической мобильности студентов. Это возможно при условии установления партнерских отношений между вузами, повышения эффективности межкультурного сотрудничества руководителей и преподавателей университетов. Овладение будущими специалистами универсальными способами профессиональной деятельности обеспечит эффективность системы их трудоустройства как в своем отечестве, так и в других странах.

Принципы солидарности, гуманизации, компетентного подхода, партнерства высших учебных заведений позволяют преодолеть кризисные явления в мировой образовательной практике, способствуют ориентации молодых специалистов на непрерывность и фундаментальность образования, на достижение успехов в профессиональной самореализации, на развитие понимания глобальных проблем, сложившихся в современном обществе. Они являются ключевыми для всех областей образования, обеспечивают демократические установки личности в выборе собственной образовательной стратегии, обосновывают необходимость толерантного отношения молодого человека к культуре, экономике, населению других стран.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в статье 105 «Международное сотрудничество в сфере образования» отмечено, что современная государственная политика Российской Федерации направлена на содействие развитию сотрудничества российских и иностранных образовательных организаций, на совершенствование «международной академической мобильности обучающихся, педагогических, научных и иных работников

системы образования», на обеспечение «взаимного признания образования и квалификации» [1].

В отечественной и зарубежной педагогической науке и практике накоплен достаточный объем знаний по проблемам развития международной академической мобильности студентов в системе высшего профессионального образования. Содержательная характеристика теоретико-методологических подходов к изучению академической мобильности преподавателей и студентов получила отражение в работах отечественных и зарубежных исследователей [2; 3; 4; 5]. Это способствует появлению разнообразных трактовок феноменов «академическая мобильность» и «международная академическая мобильность» субъектов образования.

Академическая мобильность рассматривается как возможность перемещения субъектов образования из одного вуза в другой с целью получения основного или дополнительного образования, повышения квалификации или участия в научно-практических разработках или грантах. Вместе с тем, это и форма интеграции студентов или специалистов высшей школы в иную образовательную среду. С точки зрения методологии субъектного подхода, под академической мобильностью следует рассматривать способность личности к непрерывному образованию в условиях иной образовательной среды. Это активная деятельность субъекта образования по приобретению и накоплению опыта проектирования, реализации и изменения собственной образовательной и профессиональной траектории с учетом личностных возможностей и потребностей. Реализация академической мобильности студентов осуществляется в рамках возникающих условий для решения образовательных и профессиональных задач внутри отечественной национальной системы непрерывной подготовки специалистов.

Международная академическая мобильность студентов обусловлена погру-

женностью субъекта в образовательную среду другого государства. Она определяется интеграционными процессами в международном образовательном сообществе и проявляется на разных уровнях академического взаимодействия: пространственном, дидактическом, коммуникативном, языковом, технологическом, культурологическом. Это является составной частью образовательной практики и обеспечивает совершенствование профессиональных и межкультурных качеств студента.

С позиции методологии субъектного подхода международная академическая мобильность студента – качество личности, представляющее совокупность мотивационно-ценностных установок, общенаучных и профессиональных компетенций, организационных навыков и рефлексивных умений, осознанно применяемых субъектом образования в определении стратегии собственного межкультурного и профессионального развития в зарубежной образовательной среде. При рассмотрении международной академической мобильности приоритетной является идея о взаимосвязи совершенствования образовательного и профессионального уровня развития личности в условиях международного сотрудничества вузов–партнеров.

В современной практике высшей школы наметились противоречия между необходимостью развития академической мобильности студентов и отсутствием достаточно объективных характеристик тех трудностей, возможностей и перспектив, с которыми сталкивается каждый студент, выбравший для себя стратегию международного образования. Вместе с тем недостаточное внимание уделяется конкретизации педагогических условий, способствующих реализации потенциала академической мобильности студентов в сфере высшего профессионального образования. Сегодня перспективность научной оценки педагогических условий развития академической мобильности в

вузах обусловлена совершенствованием международных механизмов развития образования, разработкой международных образовательных программ, созданием международных исследовательских проектов, проведением совместных международных научных конференций и семинаров, участием студентов и преподавателей в международных сетевых формах повышения квалификации и дополнительной профессиональной подготовки.

Педагогические условия развития международной академической мобильности у студентов имеют разную направленность, которая определяется спецификой образовательных программ, выбранных студентом для освоения. Об этом в полной мере свидетельствуют сами субъекты международного образования – преподаватели и студенты.

С целью конкретизации педагогических условий развития академической мобильности студентов и повышения их эффективности в международных вузах–партнерах было проведено эмпирическое исследование. Оно осуществлялось на базе Пятигорского государственного университета. В исследовании приняли участие 122 студента гуманитарного профиля 2–4 курсов.

Наряду с основной целью предстояло выявить исходные представления студентов о феномене международной академической мобильности, позволить им отразить возможности и перспективы обучения за рубежом, помочь оценить риски, трудности и достижения мобильного образования. Для этого была разработана «Диагностическая программа изучения уровней развития академической мобильности студентов вуза». Базовыми методами диагностики послужили экспертные оценки, анкетирование и методы срезов; дополнительными – наблюдение и проблемные беседы. Под срезом понималась совокупность нулевых и контрольных ответов, характеризующих условия и состояние, в котором находится испытуемый в раз-

ные периоды опытной работы. Речь идет о комплексной диагностике представлений студентов об академической мобильности и педагогических условиях, созданных в вузе, для ее реализации.

Сущностная характеристика диагностической программы складывалась из проблемных вопросов, отражающих перечень дисциплин, которые, по мнению студентов, необходимо изучать в российском и в зарубежном вузах, о содержании и технологиях прохождения различных видов практик и стажировок, о возможностях межкультурного и профессионального диалога с ведущими специалистами, профессорами и студентами из других стран, о содержании совместной научно-исследовательской работы и выполнении международных грантов.

В анкете для студентов, направленной на изучение их представлений об академической мобильности, предлагались вопросы о факторах и педагогических условиях развития академической мобильности, о целях поездок в зарубежные университеты, о результатах субъектно-личностной, этнокультурной и профессиональной рефлексии обучающегося, о собственных планах и возможностях обучения в других странах, о дальнейших формах повышения квалификации и стажировках, о перспективах трудоустройства после окончания вуза.

Анализ полученных данных свидетельствует о том, что 67% студентов гуманитарного профиля, обучающихся по системе двойного диплома, самостоятельно приняли для себя две образовательные траектории. Респонденты отмечали, что это произошло без вмешательства и давления родителей, друзей, коллектива вуза. Они полагают, что в «каждом серьезном университете» должны быть созданы организационно-педагогические условия для обучения как в «родном вузе», так и в университетах регионов России и за ее пределами. К числу педагогических условий, обеспечивающих эффективность мобильного

образования, студенты относят дополнительные возможности, созданные в вузе, для изучения иностранного языка, слаженную работу управленческих структур, отвечающих за международное сотрудничество, наличие корпуса кураторов, помогающих осуществлению межкультурной социализации студентов в зарубежном университете.

Эмпирические данные свидетельствуют о том, что после завершения высшего образования по системе двойного диплома, 6% студентов хотят остаться работать в родном городе, 25% – стремятся работать в мегаполисах РФ, 69% – планируют после окончания вуза поработать в других странах, «чтобы опыт международного сотрудничества позволил стать высококлассным специалистом, полезным нашей стране...».

Экспериментальные данные показывают, что 48% респондентов отчетливо продемонстрировали гражданскую направленность международной профессиональной мобильности. Они полагают, что после серьезной стажировки или пятилетнего периода работы за границей следует обязательно вернуться на родину, чтобы приносить конкретную пользу Отечеству.

В суждениях отдельных студентов проводились параллели между собственными мотивами профессиональной социализации в зарубежных компаниях и историческим опытом развития экономики в Российском государстве времен Петра Первого и Екатерины Второй. Анализ исторического опыта позволил опрошенным сделать обобщающие выводы и отметить очевидную пользу от обучения современной молодежи за пределами России: «Тогда молодые люди отправлялись в Европу для получения образования и обучения профессиональному ремеслу. Наше поколение может многому научиться у других народов, а другие народы могут научиться многому у нас...».

В суждениях звучали мысли о том, что «так же, как в петровскую эпоху, обу-

чение «недорослей за границей» положительно влияло на развитие промышленности, экономики, навигационного искусства в Российском государстве, и сегодня мы, молодые, можем принести очевидную пользу...», «из опыта заграничной командировки планирую взять много полезного для развития культуры и инновационных технологий в нашей стране ...». Студенты полагали, что такой взаимный обмен интеллектуальными достижениями проверен временем, он может приносить пользу как государству, так и молодому специалисту.

Таким образом, основные мотивы, определяющие дорожную карту профессионального развития и академической мобильности студентов, связаны со стремлением стать «суперспециалистом», «востребованным как за рубежом, так и на родине», «приносить пользу государству», «быть полезным всем людям мира», «оставить след на Земле».

Ряд студентов отчетливо демонстрировали эгоцентрическую академическую направленность и здоровый карьеризм. Они связывали желание получить двойной диплом в своем отечестве и в зарубежном вузе для того, чтобы в дальнейшем поработать и повысить квалификацию на предприятиях других стран. Они справедливо полагали, что это обеспечит им не только карьерный рост и продвижение по служебной лестнице в нашей стране, но и поможет стать высокопродуктивным специалистом, востребованным во всем мире.

У отдельных студентов академическая мобильность определялась мотивами личного утилитарного характера, связанными с желанием повысить самооценку, «обеспечить материальное благополучие собственной семье» или «достойную старость родителям», «купить дорогую машину», «отдохнуть на престижных курортах», «открыть собственный бизнес», «построить дом своей мечты» и, таким образом, самоутвердиться в глазах родных, любимых, друзей или даже недру-

гов. Зачастую подчеркивали, что хотят доказать себе, «что я чего-то стою в этой жизни».

В вопросах выбора страны для обучения или стажировки студенты отдавали предпочтение США, Франции, Дании, Германии, Объединенным Арабским Эмиратам, Китаю. Полагаем, что это связано с сетевыми программами и деловыми отношениями Пятигорского государственного университета с ведущими вузами перечисленных стран, с позиционированием возможностей и образовательных программ университетов-партнеров в образовательной среде ПГУ.

Представляет интерес тот факт, что при всей заинтересованности студентов в технологиях мобильного образования, вводимых в вузе, и во внедрении кредитно-модульной системы, они достаточно сдержанно оценивают скромные возможности зарубежных предприятий, организаций и учреждений, выступающих в роли базы практик, а также работодателей-потребителей на рынке труда молодых специалистов. В ответах студентов зачастую звучала мысль о том, что «многим предприятиям в настоящее время, время мирового кризиса, не до молодых специалистов...».

Студенты демонстрировали социальную зрелость и умение объективно оценивать международные отношения. Они справедливо полагали, что в настоящее время барьером для трудоустройства на зарубежных предприятиях служат санкции против нашего государства. Здесь хотелось бы отметить, что большинство (76%) считают, что санкции и мировой финансовый кризис также негативно отразились на международном сотрудничестве по консолидации усилий в высшем образовании и расширении возможностей для совершенствования академической мобильности студентов.

Студенты отмечают, что международный опыт обучения влияет на формирование профессиональных и межкультурных компетенций, на развитие

академической социализации и профессионально-личностных качеств будущих специалистов.

Участники исследования твердо уверены, что комплекс организационно-педагогических условий, созданных в вузе, успешно формирует опыт участия в международной академической мобильности. К числу наиболее важных условий студенты отнесли заключенные договоры о взаимном сотрудничестве с вузами-партнерами и зарубежными компаниями, взаимодействие с зарубежными преподавателями, проведение совместных конференций, обмен публикациями, возможности для межкультурной коммуникации со студентами – носителями языка.

Это обеспечивает выпускникам возможность чувствовать себя уверенно в межкультурной глобальной профессиональной среде, формирует системное мышление, дает фундаментальные знания, обеспечивает понимание международных, языковых, экономических и политических процессов; вместе с тем – совершенствует качество профессиональных, общекультурных и социальных компетенций, помогает устанавливать межличностные отношения с зарубежными партнерами и работодателями.

Подтверждением тому являются высказывания студентов, принявших участие в опытной работе. Студенты, участвовавшие в опросе, отмечали, что «мобильное образование помогает быть более компетентным в индивидуальном и групповом общении». Они полагают, что мобильное взаимодействие формирует опыт диалога с партнерами, которые «обучаются по совершенно другой системе образования», а «академическая мобильность дает дополнительную возможность узнавать людей в международной среде».

Анализ материалов анкетирования свидетельствует о том, что для студенческой молодежи, обучающейся в гуманитарном вузе, важны такие показатели, как повы-

шение профессионализма, сотрудничества, деловых и дружеских связей. В качестве примеров можно привести выписки из протоколов. Студенты отмечают, что для них представляется важным «приобретение международного опыта работы в будущей профессии», «нахождение общих точек зрения с людьми всего мира», «получение опыта межкультурного взаимодействия и дружеских контактов с иностранными студентами», «расширение собственного кругозора и навыков международной коммуникации».

Респонденты оценивали влияние академической мобильности на развитие собственных личностных качеств: наблюдательности, организованности, культуры общения. Студенты отмечали, что им интересно наблюдать и сравнивать, «как люди разных стран решают схожие проблемы», «какие существуют традиции в сфере деловых отношений за границей», «каковы традиции организации быта и частной жизни работающих специалистов в других странах».

Студенты уверены, что мобильное образование способствует приобретению «интересных знакомств и полезных связей», а также «изучению дисциплин, которые не преподаются в вузах нашей страны». Практически каждый респондент отмечал, что академическая мобильность будет способствовать повышению уровня иноязычной подготовки и обеспечит совершенствование знаний разных языков, в том числе – английского, что «позволит получить дополнительный международный опыт в рамках освоения будущей профессии».

На вопрос: «Было ли интересно обучаться в двух государствах для получения двойного диплома?» – 93% студентов ответили положительно и подчеркнули, что в настоящее время они видят себя более конкурентоспособными на рынке труда. Они справедливо полагают, что для работодателя при приеме выпускника на работу достаточно важно наличие у него двойного диплома.

На втором этапе эмпирического исследования была проведена диагностика трудностей, возникающих у студентов, которые принимали участие в программах международного образовательного обмена во время пребывания и обучения в другой стране. Цель данного этапа состояла в анализе причин возникновения трудностей и помощи студентам в устранении обозначенных причин в процессе развития их академической мобильности.

Было установлено, что большая часть трудностей, с которыми соприкоснулись студенты, связана с их интеграцией в другую культурную (34,4%) и образовательную (9,5%) среду. Значительная часть затруднений отмечена в области недостаточного уровня владения иностранным языком (18,4%) и, вследствие этого, сниженных возможностей коммуникации. Это влияет на уровень корреляции собственных ценностей с ценностями и интересами представителей принимающей стороны. Отрадно, что 28,1% респондентов отмечают отсутствие трудностей в осуществлении собственной траектории академической мобильности. Полагаем, что стратегия дальнейшей работы по преодолению затруднений в организации мобильного образования должна опираться на комплекс педагогических условий, обеспечивающих мероприятия по совершенствованию мотивационных установок, языковой, общекультурной и межкультурной подготовки студентов.

К анализу эффективности педагогических условий реализации академической мобильности студентов в качестве экспертов привлекались представители работодателей. Ими оценивались личностные и профессиональные характеристики потенциальных работников, которые у них формируются и развиваются во время зарубежного пребывания в образовательной и профессиональной среде принимающей стороны. Почти все качества молодого специалиста отмечались работодателями как относительно важные. Однако к числу главных качеств

относятся способность к сотрудничеству, надежность, ответственность, умение эффективно решать поставленные задачи и проблемы, адаптивность и способность реагировать на изменения. На второе место по значимости и влиянию на эффективность работы предприятия работодатели поставили способность к взаимодействию с представителями другой культуры, знание традиций и культурного достояния зарубежных стран, готовность к работе за рубежом, энтузиазм и амбиции в работе. На третьем, последнем месте по степени важности, оказались такие качества, как терпимость, аналитическое мышление, сопереживание, способность к работе в коллективе. При этом все работодатели сходятся во мнении, что опыт участия в академической мобильности способствует развитию профессиональных и общекультурных компетенций, а также личностному росту будущего специалиста.

Можно сделать вывод о том, что современное высшее образование призвано помочь молодежи быть устойчивой к социальным изменениям и способной к академической мобильности на основе обучения, самообучения и адаптации в международной образовательной среде. Важной составляющей академической мобильности является готовность студента к переменам. Желание меняться означает, что студент готов внести существенные изменения в свою жизнь, осуществлять обучение без чье-либо вмешательства или давления, проявлять самостоятельность, саморазвитие, проектировать и прогнозировать собственную жизнь. Вместе с тем, задачи вуза – выявить дополнительные ресурсы для совершенствования дидактических и организационно-педагогических условий развития академической мобильности студенчества и преподавательского корпуса.

Результаты проведенного исследования показывают, что существует разница между особенностями академической и

международной академической мобильности субъектов образования.

*Академическая мобильность* рассматривается как возможность перемещения субъектов образования из одного вуза в другой, реализующая потребность к непрерывному образованию в условиях иной образовательной среды. Это активная деятельность субъекта образования по приобретению и накоплению опыта проектирования, реализации и изменения собственной образовательной и профессиональной траектории с учетом собственных возможностей и потребностей.

*Международная академическая мобильность* обусловлена погруженностью в образовательную среду другого государства. Она определяется интеграционными процессами в международном образовательном сообществе и проявляется в виде пространственного, дидактического, коммуникативного, языкового, технологического, культурологического уровней. Это обеспечивает совершенствование коммуникативных, профессиональных и межкультурных качеств студента.

*Реализация академической мобильности личности* выражается в общегражданских и субъектно-личностных проявлениях, связанных с желанием студента служить родине и приносить ощутимую пользу, быть эффективным специалистом и обеспечивать экономическое и духовное благополучие своей семье. Трудности, с которыми субъекты академической активности сталкиваются, возникают в связи с недостаточной языковой подготовкой, отсутствием опыта международного взаимодействия и заниженной самооценкой.

*Продуктивность условий, созданных в вузе для реализации академической мобильности студентов*, во многом зависит от мотивационных установок и потребностей субъектов образования. К числу наиболее значимых относятся организационно-педагогические, дидактические, субъектно-личностные педагогические условия. Они обеспечивают совершенствование международных образователь-

ных программ, создание международных исследовательских проектов, повышение языковой подготовки преподавателей и студентов, проведение совместных научных конференций и семинаров, участие в международных сетевых формах повышения квалификации и дополнительной профессиональной подготовки.

## ЛИТЕРАТУРА

1. «Об образовании в Российской Федерации»: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ. Система ГАРАНТ: [HTTP://base.garant.ru/](http://base.garant.ru/).
2. Богословский В.И., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Развитие академической мобильности в многоуровневом университетском образовании. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. 95 с.
3. Вербицкая Л.А. Ориентировать образование России в будущее // Профессиональное образование. 2013. № 12.
4. Andris B. Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be // Higher Education in Europe [Electronic resource]. URL: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/CEPES\\_30thAn.1069322899147.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/CEPES_30thAn.1069322899147.pdf) (дата обращения 25.10.2015).
5. Gorski P. Case studies on Diversity and Social Justice Education // Teaching Tolerance. 2014. № 48.

## BIBLIOGRAPHY

1. «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»: Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. № 273–FZ. Sistema GARANT: [HTTP://base.garant.ru/](http://base.garant.ru/).
2. Bogoslovskij V.I., Pisareva S.A., Tryapicyna A.P. Razvitie akademicheskoy mobil'nosti v mnogourovnevnom universitetskom obrazovanii. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I.Gercena, 2007. 95 s.
3. Verbitskaya L.A. Orientirovat' obrazovanie Rossii v budushchee // Professional'noe obrazovanie. 2013. № 12.
4. Andris B. Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be // Higher Education in Europe [Electronic resource]. URL: [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/CEPES\\_30thAn.1069322899147.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/CEPES_30thAn.1069322899147.pdf) (data obrashcheniya 25.10.2015).
5. Gorski P. Case studies on Diversity and Social Justice Education // Teaching Tolerance. 2014. № 48.

## И.Я.Яковлев – патриарх чувашской национальной культуры

З.Б.Цаллагова, Л.К.Гостиева

**Аннотация.** В статье представлен очерк жизни и деятельности И.Я.Яковлева, педагогическое наследие которого легло в основу этнопедагогической научной школы в России. Подробно рассматривается содержание его итогового труда – «Завещания чувашскому народу». Раскрывается значение последнего в сохранении национальной и духовной культуры, в развитии и функционировании системы двуязычного образования, в поддержании межэтнического согласия.

*The article presents the outline of the life and activities of Ivan Yakovlev whose pedagogical heritage became the basis for the scientific school of Ethnopedagogics in Russia. The content of the work «The Testimony for the Chuvash People» summing up his main pedagogical ideas is considered in detail. The proof of its role in the preservation of the national and spiritual culture, in the development and functioning of the system of bilingual education and in the maintenance of interethnic harmony is given.*

**Ключевые слова.** Чувашский язык, национальная культура, духовная культура, этнопедагогический, двуязычное образование, иноязычный перевод.

*The Chuvash language, national culture, spiritual culture, ethnopedagogic, bilingual education, interlanguage translation.*

Имя уроженца Симбирской губернии Ивана Яковлевича Яковлева (1848–1930) – одно из самых почитаемых в Чувашии, а день его рождения – 25 апреля – считается днем чувашской письменности. Исследователь-этнограф, педагог, общественный деятель, почетный член Британского и иностранного библейского общества в Лондоне, инициатор организации благотворительных обществ и издания книг по различным отраслям знаний, он принадлежит к числу выдающихся деятелей культуры и просвещения народов востока России [1; 2].

Ранние воспоминания И.Я.Яковлева наполнены любовью, окружавшей его в

приемной семье (он рано остался сиротой, и его усыновил односельчанин Пахом Кириллов, дав мальчику фамилию его крестного отца). Ему первому доставалось вечернее парное молоко, дед сам варил ему полбенную кашу с изюмом, готовил чаи и отвары, угощал медом, предостерегал от небрежного отношения к дарам природы – меду, молоку, хлебу. Ничто не отгораживало мальчика от мира, с которым он гармонично взаимодействовал – наблюдал за звездным небом и восходом солнца, слушал и рассказывал народные сказки, предания и легенды [3, с. 29, 32]. Это соседствовало с естественным в крестьянской семье детским трудом.

В возрасте 8 лет И.Яковлев был отдан на учебу в удельное училище, по окончании которого в 1860 г. его, как лучшего ученика, приняли в уездное училище в Симбирске, а затем перевели в открывшиеся при Симбирской мужской гимназии землемерно-таксаторские классы. По окончании учебы он был направлен на службу в Симбирскую удельную контору и около четырех лет проработал сельским мерщиком, посещая по долгу службы населенные пункты Симбирской, Казанской и Самарской губерний. Там он знакомился с культурой, жизнью и бытом русского, татарского, чувашского, мордовского народов. Под влиянием распространенных в то время либеральных идей он пришел к мысли о возможности облегчения жизни чувашского народа путем его просвещения, приобщения к грамоте и к русской культуре. Чувствуя недостаточность своих знаний, Иван Яковлев в 1870 г. поступает в Казанский университет, где знакомится с известным ученым Н.И.Ильминским и

при его активном содействии составляет в 1871 г. первый вариант чувашского алфавита на основе русской графики.

Мысли о создании чувашской письменности, как и интерес к народной культуре, возникли у Яковлева очень рано, чему способствовала серьезность характера мальчика, по отношению к которому соседи использовали сравнение «как старик» (у чувашей это высшая нравственная оценка). С самого детства он вбирал в себя все, что имело отношение к созданию чувашской грамоты, и уже в 13-летнем возрасте задумывался о возможности обучения чувашских детей на родном языке. В 17 лет Яковлев делал первые записи пословиц, песен, стихов на чувашском языке. С этих проб начался его путь к разработке чувашского алфавита [3, с. 58].

Вслед за алфавитом последовало создание первого чувашского букваря, который, помимо обучения грамоте, был нацелен на воспитание и приобщение чувашей к традиционной культуре. Букварь Яковлева стал «первой подлинно народной книгой в многовековой истории чувашской культуры» [3, с. 94]. В нем наряду с образцами фольклорных жанров помещены собственные оригинальные произведения и изречения Яковлева, которые получили признание как народные афоризмы. Назидательность букварных статей преследовала цель укрепления и развития в детях лучших нравственных черт и качеств, а занимательность материала превращала букварь в пособие для самообразования взрослых.

Глубокий интерес И.Я.Яковлева к национальным культурам способствовал освоению языков тех народов, среди которых он жил (татары, поляки), а французский, немецкий, древнегреческий, церковнославянский языки и латынь он изучил самостоятельно.

Воспоминания современников свидетельствуют не только о разносторонней одаренности, но и об удивительной деликатности характера И.Я.Яковлева. Например, он никогда не посещал се-

мью сына без приглашения, трогательно заботился о своей роженице-невестке, каждый день принося ей с пристани свежую икру и стерлядь. Все эти проявления его тонкой натуры были свидетельством глубокого усвоения ценностей чувашей и общечеловеческой духовной культуры.

Такова и его модель народной школы, опирающаяся на народные традиции воспитания и на достижения мировой культуры, а опыт Симбирской чувашской гимназии – главного детища его жизни – относится к уникальным и не до конца оцененным явлениям мировой педагогики. Именно И.Яковлеву в конце 70-х гг. XIX в. удалось разработать и успешно внедрить в жизнь первую в России дидактическую систему двуязычного образования в начальной школе, которая стала всеобщей на основании Правил о начальных училищах для нерусских народов, утвержденных Министром народного просвещения 31 марта 1906 г.

Еще одним ярким свидетельством масштаба личности И.Я.Яковлева является его «Завещание чувашскому народу» – кодекс нравственности, созданный в последние годы жизни просветителя как предостережение, напутствие и последнее благословение современникам. Документ этот, продиктованный и выправленный автором летом 1921 г., долгие годы пролежал в архивных запасниках и был издан посмертно. Сокращенный вариант текста письма-завещания был впервые издан в 1957 г. в сборнике статей Чувашского научно-исследовательского института [4] и в 1958 г. в журнале «Советская педагогика» [5]. Полный текст этого произведения вышел в свет в 1990 г. [6] и впоследствии издавался как отдельной брошюрой, так и в сборниках текстов, в том числе вместе с публикациями другого выдающегося педагога, основоположника чувашской этнопедагогической научной школы Г.Н.Волкова [3; 7; 8].

В настоящее время осуществляется перевод письма-завещания на языки народов мира в рамках проекта «С любовью

к России», курируемого общественным деятелем и членом Союза писателей России В.А.Смирновым, сыном непосредственного ученика И.Я.Яковлева [9]. На фоне все более углубляющегося интереса современной гуманитарной науки к диалогу культур и переводу как феномену межкультурной коммуникации особую важность приобретает перевод на различные языки и сравнительное изучение текстов, значимых с точки зрения культуры и духовности. Это расширяет представления об иноязычных авторах, о процессах, происходящих в соответствующих литературах, о взаимодействии национальных культур и даже о природе общественно-политических явлений. Иноязычный перевод как фактор развития социальной жизни и духовной культуры представляет собой важный пласт в культурном наследии каждого народа и является средством развития национальной культуры [10]. В ряде случаев (как, например, в случае письма-завещания И.Яковлева) это дает произведению второе рождение, позволяя ему войти в научный оборот и получить более широкий общественный резонанс.

«Завещание чувашскому народу» – это не только итог, квинтэссенция и обобщение сути просветительской деятельности Ивана Яковлева и созданной им воспитательной системы, направленной на возрождение и совершенствование чувашской нации, на приобщение ее к общечеловеческим этическим ценностям. Его современное значение и актуальность обусловлены необходимостью противостояния таким негативным тенденциям как этнотерриториальное обособление, рост ксенофобии, этнической и религиозной нетерпимости, ограничение в некоторых субъектах Российской Федерации прав нетитульного, в том числе русского, населения, размывание традиционных нравственных ценностей народов России, попытки политизации этнического и религиозного факторов. Отметим, что последние рассматрива-

ются как факторы национальной безопасности многонациональной и поликонфессиональной России в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 г. [11] и в Федеральной целевой программе «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 гг.)» [12], что созвучно идеям письма-завещания И.Я.Яковлева.

В силу того, что традиционные формы духовности и этнической культуры народов России лежат в основе общероссийской идентичности, возрастает значение непреходящих этнопедагогических ценностей и достижений выдающихся деятелей культуры и просвещения. Труды таких фигур, как И.Я.Яковлев, сами по себе являются одним из средств сохранения этнокультурного и языкового многообразия в России, поддержания межэтнического согласия, формирования соответствующего общественного сознания и укрепления гражданского единства. Подтверждением этому служит содержание письма-завещания И.Я.Яковлева.

Сохранившиеся черновые варианты «Духовного завещания» свидетельствуют об очень серьезной, длительной работе автора над текстом, пронизанным гражданским пафосом и глубоким осознанием исторических перспектив жизни чувашского народа в многонациональном государстве. Стиль произведения выдержан в духе традиционных чувашских «семи благословений», в каждую строчку которых автор вложил свои переживания за будущее родного народа, предостерегая его от духовных опасностей: «Обращаюсь к вам первым, друзья и родичи, мои чувашки. О вас болел я душой, к вам в этот час обращается душа моя, и вам первым хочу сказать мои последние пожелания» [9, с. 31].

На первом месте среди семи благословений – завет беречь веру в Бога: «Вера окрыляет силы ума и сердца, дарует внутренний мир, утешает и ободряет душу в часы несчастья и горя, очищает и про-

светляет ее в счастье и удаче. С верой в Бога не страшны жизненные испытания; без веры в Него холодно и мрачно на земле. Веруйте, что есть Высший мздовоздатель за добро и за зло, и что есть Высшая правда, есть Божий суд, грозный и праведный» [9, с. 31].

Второй завет – чтить и любить «русский народ, таящий в себе неисчерпаемые силы ума, сердца и воли. Народ этот принял вас в свою семью, как братьев, не обидел, не унизил вас. ...Трудна была жизнь этого народа, много горестей и несчастий встретил он на своем долгом и скорбном пути, но не угасил в себе светочей духа и не утратил понимания своего высокого призвания. Да будут его радости вашими радостями, его горести вашими горестями, и вы приобщитесь к его светлому будущему, грядущему величию. Народ этот не обидел вас в прошлом, он не обидит вас и в будущем. Любите его и сближайтесь с ним. На всяком поле есть плевелы, но мой долгий опыт да будет порукой тому, что среди русского народа вы всегда встретите добрых и умных людей, которые помогут вашему правому делу» [9, с. 31].

Третье пожелание – просвещать народ, помогать бедным и обездоленным сородичам – адресовано тем, кому выпала удача получить образование. Автор напоминает, что владеть сердцем народным можно только не чуждаясь родного языка. «В обращении к родному языку нет измены русскому делу: служить великому русскому отечеству можно, не забывая родного языка, воспринятого от матерей ваших» [9, с. 32].

Особое пожелание–напутствие – беречь семью, опору народа и государства: «Семейные заветы всегда были крепки среди чуваш. Охраняйте же это сокровище. В семейном счастье – защита от жизненных испытаний. ... Берегите целомудрие, бойтесь вина и соблазнов: если обережете семью, обережете детей и создадите крепкую опору для мирного и спокойного труда» [9, с. 32–33].

Пятый завет – призыв быть дружными, избегать мелких счетов и распрей – напоминает о христианской заповеди любить врагов, предупреждая конфликтные настроения уступчивостью и снисходительным отношением к общечеловеческим слабостям.

Шестой завет – уважение к мирному созидательному труду. «Делайте самое маленькое дело терпеливо и с любовью, не ропщите на размеры жизненной задачи. Самое малое дело можно осветить и осмыслить любовным к нему отношением и самое большое можно уронить и обесславить отношением небрежным и нерадивым. Счастье и успех придут ко всякому мирно и с любовью совершаемому делу. Бойтесь путей кривых и обходных: успехи, достигаемые нечистыми средствами – успехи непрочные и временные» [9, с. 33].

Заканчивается «Завещание» обращением автора, готового предстать перед лицом вечности, к соплеменникам, в том числе к соратникам и ученикам. «Если в ком есть память о вольной или невольной обиде, мною причиненной, прошу простить меня и помолиться обо мне. ... Горячую благодарность приношу всем товарищам и сотрудникам моим по работе: без их бескорыстного усердия был бы невозможен и мой труд»; «Шлю привет непосредственным ученикам моим. Учебные часы, среди них проведенные, были отрадными часами моей жизни. Да сохранит и да сбережет вас Бог в жизненных путях ваших» [9, с. 33].

Сочетание национального и общечеловеческого начал в духовно-этическом содержании письма–завещания И.Яковлева объясняет тот энтузиазм, с которым встретили представители педагогической интеллигенции разных стран идею перевода «Духовного завещания» на языки народов мира, и благоговейное отношение к личности его автора. Как писала о нем М.С.Шагинян, он был «...настоящим, большим сыном своего народа, одним из тех, кого выно-

сит история на хребте, сосредоточивая в нем нервную силу, интеллект и характер за многие сотни соплеменников, как в представителе своего народа. Он, один из тысячи, пробил себе дорогу, стал не только школьником наравне с русскими, но и студентом Казанского университета. ... Однако в противоположность той категории пробившихся к знанию людей из народа, кто сейчас же отходит от него, поднимаясь классом выше по ступенькам чиновничьей иерархии, Иван Яковлевич учился лишь для того, чтобы учить и тянуть к свету бедный народ свой, дать ему выход из тьмы на солнце, из нищеты и страшной языческой жизни к существованию человеческому, достойному образу и подобию человека...» [9, с. 29].

Митрополит Волоколамский Иларион (Алфеев), осуществивший в 2013 г. перевод «Завещания» на греческий язык, подчеркнул: «Просветитель чувашского народа Иван Яковлевич Яковлев – выдающийся гражданин, гордость и слава России. В нем ярко сочетались любовь к Богу, мудрость и вера в могущество Творца» [9, с. 30]. Говоря о переводах наследия Яковлева на языки народов мира, владыка Иларион отметил, что сегодня исчезают границы между различными культурами, существовавшие на протяжении веков, открываются уникальные возможности общения с представителями других культур, других мировоззрений. В таком широком поле межкультурной коммуникации и диалога культур ширится значение просветительского наследия Яковлева и его духовного завещания.

Впечатляет перечень языков, на которые был осуществлен перевод «Завещания чувашскому народу» в рамках уже упомянутого проекта «С любовью к России». Это переводы с чувашского на русский язык, с русского на китайский (именно он в 2003 г. положил начало этому проекту), украинский, белорусский, немецкий, греческий, арабский, горно-марийский, луговой марийский, мокша мордовский, эрзя-мордовский,

эстонский, башкирский, итальянский, эсперанто, узбекский, калмыцкий, армянский, удмуртский, турецкий, английский, татарский, французский, осетинский, коми, грузинский и кряшенский языки. Следует отметить хороший уровень переводов «Завещания», которые выполнялись специалистами в области соответствующих языков, в том числе редких – как, например, кряшенский язык, являющийся родным для субэтнической группы татар, предки которых исповедовали православие со времен Волжской Булгарии (X–XIII вв.). Среди переводчиков были сотрудники научно-исследовательских институтов, вузов, консульств и посольств разных стран в Российской Федерации, а также архипастыри Православной Церкви и священники-богословы.

Такой интересный в культурно-языковом отношении и методически удобный (объемом всего около двух машинописных страниц) материал достоин внедрения в образовательный процесс с целью обогащения содержательной основы духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения. Одной из форм изучения «Завещания» представляется деятельность учащихся на разных ступенях и в разных профилях обучения. Оно может стать дополнительной иллюстрацией к учебному материалу в рамках курса ОРКСЭ для начальной школы, одним из первоисточников при изучении предметов, связанных с культурологией и религиоведением. Кроме того, небольшой объем произведения позволяет проводить детальное сопоставление различных языковых переводов, сравнивая и уточняя семантическое наполнение слов, означающих сложные с точки зрения иноязычного перевода понятия мировоззренческого и морально-этического характера. Значение трудов И.Я.Яковлева, являющихся благословением и напутствием как для наших современников, так и для будущих поколений, трудно переоценить. Задача этнопедагогики – вы-

являть и изучать проверенное временем наследие народа и деятелей культуры такого масштаба для сохранения духовной культуры, этнической и культурной самоидентификации современного человека в эпоху глобальных вызовов.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Краснов Н.Г. Иван Яковлевич Яковлев. Жизнь. Деятельность. Педагогические идеи. Очерки. Чебоксары, 1976.
2. Димитриев В.Д. Просветитель чувашского народа И.Я.Яковлев: Сб. статей. Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2002.
3. Волков Г.Н. Судьба патриарха. Чебоксары: Чувашское кн. изд-во, 1998.
4. Димитриев В.Д. Заметки о личном архиве И.Я.Яковлева // О дореволюционной культуре чувашского народа: Ученые записки ЧНИИ. Чебоксары, 1957. Вып. XV.
5. Димитриев В.Д. О личном архиве И.Я.Яковлева // Советская педагогика. 1958. № 9.
6. Газета «Клип», 12–19 ноября 1990 г.
7. Волков Г.Н. Этнопедагогический манифест И.Я.Яковлева. Чебоксары, 2003.
8. Волков Г. Н. Жизнь, смерть и бессмертие патриарха. Чебоксары, 2004.
9. Смирнов В.А. С любовью к России. «Завещание чувашскому народу» И.Я.Яковлева на языках народов мира / В.А.Смирнов. М.: Купина, 2015.
10. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение: учеб. пособие. М.: ЭТС, 2002.
11. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. № 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года» // Российская газета – Федеральный выпуск № 4912 (88) от 19.05.2009 (<https://rg.ru/2009/05/19/strategia-dok.html>).
12. Федеральная целевая программа «Укрепление единства российской нации и этнокультурное развитие народов России (2014–2020 гг.)», утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 20 августа 2013 г. № 718 ([https://rg.ru/pril/84/67/83/718\\_ghu.pdf](https://rg.ru/pril/84/67/83/718_ghu.pdf)).

### BIBLIOGRAPHY

1. Krasnov N.G. Ivan Yakovlevich Yakovlev. Zhizn'. Deyatel'nost'. Pedagogicheskie idei. Ocherki. Cheboksary, 1976.
2. Dimitriev V.D. Prosветitel' chuvashskogo naroda I.Ya.Yakovlev: Sb. statey. Cheboksary: Izd-vo Chuvashskogo un-ta, 2002.
3. Volkov G.N. Sud'ba patriarkha. Cheboksary: Chuvashskoe kn. izd-vo, 1998.
4. Dimitriev V.D. Zаметki o lichnom arkhive I.Ya.Yakovleva // O dorevolutsionnoy kul'ture chuvashskogo naroda: Uchenye zapiski ChNII. Cheboksary, 1957. Vyp. XV.
5. Dimitriev V.D. O lichnom arkhive I.Ya.Yakovleva // Sovetskaya pedagogika. 1958. № 9.
6. Gazeta «Klip», 12–19 noyabrya 1990 g.
7. Volkov G.N. Etnopedagogicheskiy manifest I.Ya.Yakovleva. Cheboksary, 2003.
8. Volkov G.N. Zhizn', smert' i bessmertie patriarkha. Cheboksary, 2004.
9. Smirnov V.A. S lyubov'yu k Rossii. «Zaveshchanie chuvashskomu narodu» I.Ya.Yakovleva na yazykakh narodov mira. M.: Kupina, 2015.
10. Komissarov V.N. Sovremennoe perevodovedenie: ucheb. posobie. M.: ETS, 2002.
11. Ukaz Prezidenta Rossiyskoj Federatsii ot 12 maya 2009 g. № 537 «O Strategii natsional'noy bezopasnosti Rossiyskoj Federatsii do 2020 goda» // Rossiyskaya gazeta – Federal'nyy vypusk № 4912 (88) ot 19.05.2009 (<https://rg.ru/2009/05/19/strategia-dok.html>).
12. Federal'naya tselevaya programma «Ukreplenie edinstva rossiyskoj natsii i etnokul'turnoe razvitie narodov Rossii (2014–2020 gg.)», utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Rossiyskoj Federatsii ot 20 avgusta 2013 g. № 718 ([https://rg.ru/pril/84/67/83/718\\_ghu.pdf](https://rg.ru/pril/84/67/83/718_ghu.pdf)).

## Междисциплинарный подход к исследованиям в педагогике и образовании в Польше<sup>1</sup>

А.К.Савина

**Аннотация.** В статье раскрываются современное состояние и проблемы междисциплинарных научно-педагогических исследований в Польше; проанализированы основные направления теоретических поисков и практического применения междисциплинарного подхода в сфере образования; выявлены достоинства и риски, вызываемые этим феноменом, получающим распространение в мировой и, прежде всего, европейской педагогической теории и практике.

*The article reveals the contemporary state and problems of interdisciplinary scientific pedagogical research in Poland. The main directions of theoretical research and practical application of the interdisciplinary approach in educational sphere are analyzed. Advantages and risks caused by the application of the approach in pedagogical theory and practice throughout the world and particularly in Europe are determined.*

**Ключевые слова.** Герменевтика, междисциплинарность, междисциплинарный подход, методологическое обоснование, статус педагогики, модели междисциплинарных исследований, риски и угрозы, критерии междисциплинарности, реализация междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях.

*Hermeneutics, interdisciplinarity, interdisciplinary approach, methodological substantiation, the status of pedagogy, models of interdisciplinary research, risks and threats, the criteria of interdisciplinarity, multidisciplinary approach in pedagogical researches.*

Вопрос о междисциплинарном подходе к научным исследованиям активно обсуждается в современном научном мире с 80-х гг. XX столетия. В XXI в. данная проблема рассматривается учеными на фоне двух противоположных тенденций: с одной стороны, рост числа научных фактов, теорий, концепций, субдисци-

плин, вызывающий глубокую дифференциацию исторически сформировавшихся областей знания, а с другой – поиск общих методологических и теоретических основ с функциями парадигмального звена, способного объединять дифференцированные части научного знания, как правило, имеющего статус субдисциплины и право защищать теоретическую независимость и относительную автономию. Пришло осознание того, что глубокая дифференциация научных полей приводит к дегуманизации знаний, которые в расчлененном виде теряют из вида человека, а также понимание того, что способ продвижения науки в сторону усиления специализации не способствует решению проблем современного человечества.

В основе междисциплинарного подхода к научным исследованиям как нового вида научного сотрудничества ученых, направленного на получение качественно новых знаний, лежат идеи герменевтики – философской теории понимания, основателями которой считаются П.Рикер, М.Хайдеггер, Г.Гадамер. С именем последнего связана теория герменевтического круга как принципа понимания текста, основанного на взаимосвязи части и целого: понимание целого складывается из понимания отдельных частей, а для понимания отдельных частей необходимо понимание целого [1, с. 72–91].

Роль герменевтики в научных исследованиях стран Западной Европы возросла под влиянием нового философского направления постмодернизма (Ж.Деррида,

<sup>1</sup>Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» на 2017–2019 гг. № 27.8520.2017/ Б.

М.Фуко, Р.Барт), пришедшего на смену европейскому Новому времени, одной из характерных черт которого была вера в прогресс и всемогущество разума. Постмодернизм привел к кардинальному пересмотру европейской культурной традиции, переориентации научных исследований на междисциплинарный подход с целью нахождения новых смыслов.

С 80-х гг. XX в. в Польше ведется обсуждение проблемы междисциплинарности в исследованиях, которое проходит в рамках общемировой тенденции поиска исследовательских принципов и методологических концепций синтеза знаний о человеке, полученных различными научными дисциплинами. Ориентация на узкоспециализированные знания ведет, по мнению большинства польских ученых, к утрате «общего языка», что мешает «трансляции знаний». Переориентация проводимых в Польше педагогических исследований на междисциплинарное, многопарадигмальное направление, которое использует признанную международной педагогической общественностью методологию исследований в общественных и гуманитарных науках, способствует тому, что польская педагогика не только восполняет упущенное, но и возвращает себе звание интегративной науки. Как пишет польский философ А.Гроблер, междисциплинарные исследования бывают живительными и вдохновляющими для отдельных субдисциплин. Тем более подлинно междисциплинарные исследования могут оказаться полезными в уничтожении «закостенелых» установок и расширении горизонтов дисциплин [2, s. 38].

Активизация научной мысли в области междисциплинарных исследований произошла в Польше под влиянием результатов дискуссии на тему «Междисциплинарность в науке как труизм, алиби или вызов», состоявшейся в 2009 г. на пленарном заседании Комитета педагогических наук Польской академии науки и ставшей логическим продол-

жением начавшегося в 70–80-е гг. XX столетия обсуждения взаимосвязанных процессов дивергенции и конвергенции науки; лавинообразного роста научной информации и тенденции к узкой специализации; явлений партикуляризма и «атомизации» областей знания; необходимости разработки новой модели взаимодействия различных научных дисциплин; поиска общих исследовательских «полей», принципов и методологических концепций, позволяющих синтезировать знания о человеке.

Новый этап цивилизационного развития польского общества активизировал дискуссии об областях исследования, задачах, общественных функциях, национальных традициях и достижениях педагогики, способствующих определению ее места в современной системе общественных наук. До сих пор не ликвидированы причины ее кризисного состояния, обусловленного нехваткой высококвалифицированных педагогов-исследователей [3, s. 12], кризисом проблематики, методов исследования, оторванностью педагогической теории от практики, длительной идейно-политической зависимостью педагогического знания от господствовавшей в стране до конца 80-х гг. XX в. общественно-политической системы, изоляцией национальной педагогики от мировой педагогической мысли и др. [4, s. 21].

Нерешенность вопроса о статусе польской педагогики как самостоятельной области научного знания повлияла на формирование в научной среде двух диаметрально разных подходов к принципу междисциплинарности в педагогических исследованиях. Сторонники первого обосновывали преждевременность перехода научных поисков на новый уровень незрелостью педагогики как самостоятельной научной дисциплины и необходимостью сохранения гомогенности и «чистоты» предмета, отвергали любые альтернативные направления и течения, а также внешнее вмешательство [5,

s. 20]. Их озабоченность вызывал также недостаточный уровень готовности научных коллективов к участию в исследованиях на «дисциплинарном стыке» [6, s. 46–51]. Более того, «нередко само упоминание о междисциплинарном подходе объясняется исключительно желанием употребить “модное” слово, которое обеспечивает получение гранта и никак не связано с новой исследовательской перспективой» [7]. Такая ситуация опасна «профанацией» самой идеи, которая может быть следствием псевдонаучных исследований, использующих в качестве прикрытия междисциплинарный принцип [8, s. 32–36].

Представители второго направления доказывали необходимость создания открытой педагогики без границ и без комплексов, которая осознает свою междисциплинарность, внутреннюю дифференцированность и многопарадигмальность [4, s. 19]. В их трактовке междисциплинарность, или конструирование педагогической реальности с учетом многих теоретических и методологических подходов, рассматривается как условие повышения качества исследований [9].

Под влиянием общемировых тенденций дискуссии в среде польских ученых уступили место *совершенствованию теоретико-методологической базы, определению вклада каждой самостоятельной дисциплины в решение общей проблемы, степени и уровня взаимодействия исследователей, определению границ интеграции научных дисциплин при условии сохранения ими автономии и самостоятельности.*

Нерешенные методологические проблемы стали поводом для распространения так называемого *предметного нигилизма*, сторонники которого приравнивают квазимежпредметные исследования к междисциплинарным, о чем свидетельствуют многочисленные конференции, симпозиумы и семинары с тематическим разбросом, доказывающим полное непонимание самой инновацион-

ной идеи [10]. Это привело сторонников «чистоты» понятия «междисциплинарность» к разработке жестких критериев, которым должны отвечать исследования этого типа: проблема находится на «стыке» научных дисциплин и их «проблемных полей»; в работу включено несколько или, по крайней мере, две научные дисциплины, обладающие эмпирической базой и объединяющей их научной гипотезой, используются ключевые понятия, характерные для привлекаемых дисциплин или теорий [11, s. 53].

В оппозиции к этой точке зрения находится мнение о необоснованности жесткого сциентистского подхода к уже существующим или вновь формирующимся областям знания междисциплинарного характера, относящимся, прежде всего, к системе гуманитарных или общественных наук. Таким жестким критериям, с точки зрения оппонентов, не соответствуют сегодня ни философия науки, ни философия природы, ни философия педагогики, глубоко междисциплинарные области научного знания, изучающие проблемы, многие из которых не поддаются эмпирическому исследованию и верификации. Предъявляемое гуманистическим наукам требование однозначности, точности и применения количественных измерений может привести к самоуничтожению этой идеи. «В этом смысле соответствие “твердому” объективизму ведет к уничтожению неповторимых измерений субъекта и субъективности», что является исследовательским полем широко понимаемых гуманистических наук [12, s. 75].

Классическими примерами широкого понимания идеи междисциплинарности в науке считаются исследования П.Боурдьё, Ж.Пиаже, М.Фуко и М.М.Бахтина, «которые никогда не ограничивались в своих исследованиях и публикациях традиционной узкой областью, а открывали собственные дисциплины для идей, не относящихся к тому или иному канону» [13, s. 55].

Методологически значимым для междисциплинарных исследований является решение вопроса о совместных научных поисках в рамках общественно-гуманитарных и естественно-математических дисциплин. Трудности в установлении контактов между представителями двух основных циклов научного знания вызваны глубокими различиями в подготовке будущих специалистов как по набору изучаемых предметов и рассматриваемых понятий, так и по направлениям дискуссий и способам аргументации.

*Подлинно междисциплинарными считаются те исследования, в рамках которых «пространство между естественно-научными фактами и гуманистическими смыслами, между тем, что эмпирическое, и тем, что основывается на идеации, занимают дисциплины, которые переходят границы широко понимаемых гуманитарных и естественнонаучных дисциплин».* В их числе социобиология, нейрофилософия, нейропсихология, психофизика, биокибернетика, биометрология, биометрия, эргономика, футурология, астроинформатика, биоэлектроника, когнитивистика, бионика, биоматематика, астробиология, геронтология, науки о семье и многие другие.

Причины сложившейся ситуации объяснил Ч.П.Сноу, английский писатель и физик по образованию, который существующую несовместимость рассматривает в категориях фундаментальной конфронтации между технологической и гуманистической ориентациями. Дело в том, что уже в начале XIX в. термином *science* были охвачены исключительно физические и экспериментальные науки, что, по его мнению, и привело к изоляции общественно-гуманитарных наук и возникновению двух культур – «научной» и «литературной» [14, s. 11].

В ряду обсуждаемых методологических проблем важное место занимают известные современной науке модели междисциплинарных поисков (мультидисциплинарная, плюрадисциплинарная,

междисциплинарная, трансдисциплинарная и др.), которые учеными нередко понимаются диаметрально противоположно. Вместе с тем, это не мешает спорящим по поводу терминологических различий быть убежденными сторонниками того, что дисциплинарная ограниченность не позволяет составить целостное представление о многих сложных объектах исследования, в том числе и о человеке. Выбор модели зависит от ряда факторов, определяющих научные взаимоотношения, и прежде всего – от степени активности междисциплинарного взаимодействия.

Особое внимание ученые уделяют тем из них, с которыми связано развитие современной науки. Широкие возможности взаимодействия многих дисциплин при решении комплексных проблем природы и общества открывает трансдисциплинарная модель, приход которой в науку, в частности в педагогику, ориентирован на развитие теории самоорганизации – синергетики, ключевыми понятиями которой являются *сложность, субъективность, нелинейность и трансдисциплинарность*.

Среди ученых существует общее понимание феномена трансдисциплинарности как приложения научного подхода к проблемам, которые выходят за границы установленных академических дисциплин или стандартно определяемого предмета исследований. Трансдисциплинарность «выходит на сцену» тогда, когда на базе результатов исследований, проведенных с использованием других подходов, происходит конструирование теории на более высоком уровне абстракции. В основе методологии этого подхода лежит идея свертывания, сжатия информации, основанная на выявлении общих закономерностей развития любого научного знания, необходимого в самых разных предметных областях [15, s. 43, 51].

Методологические вопросы, поднимаемые польскими учеными в дискуссиях

и полемических статьях на этапе внедрения междисциплинарного подхода к педагогическим исследованиям, отражают масштабность проблемы, связанной с определением тождественности и статуса современной польской педагогики. С нахождением ответа на вопрос «Готова ли современная польская педагогика к созданию синтетической науки о воспитании и образовании, исследующей парадигмы отдельных педагогических субдисциплин и связей, существующих между ними?» ученые связывают развитие междисциплинарных исследований в Польше. Б.Сливерски, один из наиболее авторитетных польских педагогов-теоретиков, считает, что настало время для разработки интегрального, целостного знания о педагогических парадигмах, отражающего «единство в многообразии», гиперсистемы знаний наподобие той, которая существует в философии [4]. Оппоненты ученого предложение считают спорным, с их точки зрения междисциплинарность является имманентной чертой любых исследовательских процессов, и нет оснований говорить о единой методологии исследований, поскольку в большинстве случаев речь идет о применении в исследованиях противоречащих друг другу методологических подходов, в то время как конечным результатом должно быть целостное решение – ответ. По мнению многих польских ученых, «не многообразие методик и эклектизм методологий обеспечивают положительный результат междисциплинарных исследований, а, скорее всего, обширные междисциплинарные знания. Пока что нет междисциплинарной методологии в точном значении этого понятия» [7].

Педагогика как интегративная наука, базирующаяся на знаниях, почерпнутых из других научных областей, прежде всего гуманитарных и естественнонаучных, связывает их с организацией учебно-воспитательного процесса, что, по мнению специалистов, подтверждает ее междисциплинарный характер [16, s. 99–107].

Междисциплинарность педагогики подтверждается также отсутствием чистых педагогических знаний по образцу физики, биологии или даже социологии. Они почерпнуты из дискуссий, теорий и концепций других наук и формируются, прежде всего, на базе *философии, философской антропологии, телеологии воспитания, аксиологии, биологии, психологии и социологии*, без которых невозможно конструирование педагогической теории и проектирование практики. Благодаря своеобразной сублимации заимствованные у других дисциплин знания приобретают, по мнению ученых, свойства педагогических знаний, дефицит которых может сказаться на близорукости и неполноценности педагогики как научной дисциплины. «Односторонние связи педагогики с каждой отдельной из этих наук, без опоры на все остальные, будет причиной педагогического редукционизма» [13]. При разработке теорий и концепций педагогика вступает также в научные отношения с антропологией, этнографией, культурологией, литературой, экономикой, правом, историей и естественнонаучными дисциплинами. Она активно сотрудничает с практическими науками, и прежде всего праксеологией, с целью выявления общественного и биопсихического контекста изменений личности.

В среде исследователей научно-педагогических проблем сформировались два основных подхода к реализации идеи междисциплинарности: индивидуальный, когда один исследователь решает научную проблему с привлечением других областей научного знания, и коллективный, который требует соответствующей организации исследования и сотрудничества представителей разных научных дисциплин, заинтересованных в решении общей проблемы междисциплинарного статуса. В данном случае, как утверждают ученые, принципиальное значение для результата имеет образовавшееся пространство «между» разными

ми научными дисциплинами, в пределах которого осуществляются междисциплинарные исследования [17, s. 13].

Одной из первых удачных попыток преодоления изолированности научных дисциплин и холистического рассмотрения проблемы воспитания с позиций педагогики, философии, социологии, антропологии, культурологии и аксиологии является пятитомник «Воспитание. Понятия. Процессы. Контексты. Интердисциплинарные подходы» [18], подготовленный коллективом ведущих педагогов-теоретиков. С учетом требований междисциплинарного принципа и изменений, происходящих в области мировой дидактики, издана работа «Дидактика перед лицом хаоса понятий и событий» [19], в которой автор с учетом современных общественных и гуманитарных знаний, с позиций психологии, когнитивистики, социологии и теории познания анализирует состояние современной дидактики, оказавшейся за границами парадигмальных изменений. С точки зрения автора, она не соответствует научным требованиям и ожиданиям практики.

Книга сторонника междисциплинарного подхода к исследованиям А.Краузе «Современные парадигмы специальной педагогики» является реакцией на глобальные и цивилизационные проблемы и новаторские теоретические и практические концепции. Решение многих проблем, с которыми сталкивается современная специальная педагогика, связывается автором с ее открытостью к богатству философской мысли, достижениям социологов и европейских педагогов, что может оказаться очень полезным при конструировании моделей и теорий специального образования [20].

Междисциплинарные исследования проводятся в Польше и в других областях научного знания, тесно связанного с педагогикой, например в *геронтологии* – относительно новой признанной мировым научным сообществом междис-

циплинарной науке. Получившая свое развитие в конце первой половины XX в. под влиянием «демографической революции», она основывается на идее, что активное старение требует соответствующей подготовки всего общества. Принятый в современном мире императив активного старения (*active ageing, vital ageing*) ориентирует личность на этапе поздней зрелости и старости на продление активной жизни в социальном пространстве, приобретение и актуализацию знаний, овладение адекватными умениями и новыми компетенциями.

Междисциплинарные геронтологические исследования проводятся в Польше в рамках экспериментальной геронтологии, которая исследует биологию и физиологию процесса старения, гериатрии – области медицины и социальной геронтологии, включающей геронтопсихологию и геронтосоциологию, опекунскую и педагогическую геронтологию, которые исследуют общественные, психологические, экономические и демографические процессы, являющиеся причинами или следствием старения. *Педагогическая геронтология* или *герогогика* присутствует в науке под разными названиями: образовательная геронтология, герогогия, геронтогика, педагогика старения и старости, воспитание для старости или воспитательная геронтология. Современные специалисты отмечают достаточно глубокую изученность процессов биологического, социального, психологического и интеллектуального старения. Вместе с тем, они указывают на то, что с целью приведения образовательной геронтологии в соответствие с общественными потребностями и индивидуальными запросами личности необходимо создать ее содержательное обеспечение с опорой на когнитивную и социальную психологию, общую дидактику и дидактику взрослых, а также другие области смежного знания.

Важным шагом на пути решения данной проблемы является международ-

ное междисциплинарное исследование в области андрагогики и геронтологии, которое проводится под патронатом Министерства труда и социальной политики Польши с 2014 г. в рамках темы «Современные вызовы политики в области старения в странах Центральной и Восточной Европы».

В тесной взаимосвязи с геронтологией находится новая для Польши, но хорошо известная на Западе область науки и учебная дисциплина *анимация культуры*. Как субдисциплина педагогики, она синтезирует знания из области педагогики и социальной педагогики, включающей такие общие «поля» деятельности, как культурно-просветительская работа, ресоциализация, социальная профилактика, педагогика культуры, андрагогика и др. Формирующиеся новые общественно-экономические условия сопровождаются поиском ценностей, альтернативных, специфических «полей» деятельности, имеющих значение для этнических, культурных и религиозных групп. Альтернативность, как пишет известный польский социолог П.Штомпка, не должна иметь контркультурного «уничтожающего» характера, она должна «вписываться» в пространство, не заполненное официальной культурой и формальными структурами [21, s. 56].

По утверждению специалистов, анимация не служит никакой идеологии, не навязывает аксиологические системы, эстетические формы, не оценивает произведения творчества и типы культуры. Ее задача – открыть творческий потенциал отдельных личностей, групп и сред, способствовать формированию культурной активности и идентичности, смене поведения и стиля жизни. Она имеет альтернативный, диалоговый характер, учитывающий инициативу субъекта, и основывается на непосредственном контакте с другим человеком и открытости в общении [22].

Множественность междисциплинарных связей анимации культуры обеспечи-

вает понимание социально-культурной действительности как в локальном, так и глобальном масштабе, ее изучением занимается в Польше отдел анимации культуры и андрагогики в Университете г. Зелена Гура. Проводимые в университете междисциплинарные исследования раскрывают феномен общественной коммуникации, творчества и культурной идентификации, изучают процессы и явления, происходящие в различных общностях, выявляют зависимости между культурой и воспитанием, образованием и профессиональным развитием [23, s. 358].

В современной науке принцип междисциплинарности применяется не только в области научных исследований, использующих методологическую базу других дисциплин, но и в образовательной сфере. Исключительно большое практическое значение для педагогики и образования в целом имеет применение трансдисциплинарного подхода, который многими учеными рассматривается как один из важнейших способов, наряду с применением новых технологий, расширяющих возможности преодоления кризиса в образовании и решения его проблем в XXI в. Трансдисциплинарность воспринимается учеными как экономная стратегия в обучении, кратчайший путь к овладению ключевыми научными достижениями, имеющими фундаментальное познавательное значение и открывающими возможности для взаимодействия многих научных дисциплин. Об этом свидетельствует текст «Всемирной декларации о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры», принятой участниками Международной конференции по высшему образованию, состоявшейся в октябре 1998 г. в Париже в штаб-квартире ЮНЕСКО. Статьи 5 и 6 данной Декларации рекомендуют поощрять трансдисциплинарный подход к конструированию междисциплинарных учебных предметов, в которых, в отличие от традиционных учебных дисциплин, устанавлива-

ются связи и взаимоотношения между различными дисциплинами, изучающими один и тот же предмет. Феномен междисциплинарности используется, прежде всего, в системе высшего образования, что связано с коммерциализацией науки и ориентацией проводимых исследований в высших школах на рост инновационной экономики. Учитывается также спрос рынка труда на модель высококачественного междисциплинарного обучения, вооружающего студентов технических вузов практическими умениями, а также необходимость переориентации гуманитарных и обществоведческих направлений на подготовку специалистов с явными признаками практичности.

Важные задачи по реализации междисциплинарного подхода к исследованиям в области педагогики и образования выполняют кафедры ЮНЕСКО, которые работают при польских вузах и научных организациях в рамках Международной программы сети кафедр ЮНЕСКО, принятой в 1992 г. на основе решений 26-й сессии Генеральной конференции. Ее цель – поддержка сотрудничества между вузами всего мира и организация международных междисциплинарных исследований в рамках приоритетных для ЮНЕСКО областей. Тематика исследований сосредоточена на проблемах поликультурности, прав ребенка, межкультурной педагогики, психологии и социологии и др. В 2016 г. в 114 странах мира функционировало 678 кафедр ЮНЕСКО, из них 10 – в Польше. К числу кафедр, наиболее тесно связанных с международными и междисциплинарными исследованиями, относятся следующие:

– Кафедра интердисциплинарных исследований в области развития, эмоционального, личностного и социального состояния ребенка им. Януша Корчака;

– Кафедра качества образования и науки при Университете Вармии и Мазур в г. Ольштын, исследует проблему совершенствования качества образования

в высших школах в связи с приведением польского образовательного законодательства в соответствие с правом Европейского Союза;

– Кафедра институциональных исследований и политики в области высшего образования при Университете им. А.Мицкевича в г. Познань, проводит междисциплинарные, международные исследования влияния внешних факторов – социальных, общественных и демографических – на изменения в системах высшего образования в мире. Исследует такие области, как финансирование и управление высшим образованием, реформы высшего образования, европейская научная и образовательная политика, доступность высшего образования, академическое предпринимательство и меняющаяся роль университетов в экономике, основывающейся на знаниях;

– Кафедра непрерывного профессионального консультирования, функционирующая при Институте педагогики Вроцлавского университета, исследует проблемы выравнивания жизненных шансов молодежи, развития профессиональных компетенций, профессиональной мобильности и эвалюации эффективности различных программ школьно-профессионального консультирования;

– Кафедра образования по вопросам холокоста при Институте европеистики Ягеллонского университета в г. Кракове, ведет международные междисциплинарные исследования, а также образовательную деятельность по вопросам холокоста. Появление кафедры связано с активизацией в стране расистских, националистических и антисемитских настроений и необходимостью распространения объективных знаний о холокосте.

В заключение можно сделать следующие выводы:

– междисциплинарный подход к исследованиям в педагогике и образовании является ответом на вызовы современной социокультуры и образовательной

реальности; на необходимость пересмотра некоторых положений классической педагогики; лавинообразный рост научной информации и углубляющийся процесс дифференциации научного знания. Он обусловлен новым этапом развития науки, доминирующим в современном научном мышлении холистическим и когнитивным подходом к человеку и культуре;

– междисциплинарный подход к исследованиям в педагогике и образовании в Польше рассматривается не как выбор, а как необходимое средство повышения качества исследований, адекватности конструируемой теории и проектируемой практики. В его основе лежит необходимость более широкого и глубокого исследования проблем человека, который воспринимается как интегральная, биопсихосоциальная система, являющаяся предметом воздействия социальной и культурной жизни, мировоззренческих и аксиоматических систем, религии, идеологии и стилей жизни. С преодолением подавляющим большинством польских педагогов скептического отношения к междисциплинарности сохраняется осознание рисков, причиной которых является недостаточная разработанность ее методологических оснований. Выход за пределы узких рамок собственной научной дисциплины и возможность описания действительности с учетом многих позиций требует совершенствования методологии междисциплинарного подхода, уровень разработки которой не отвечает требованиям развития науки;

– разработка теоретических и методологических оснований междисциплинарного синтеза в рамках целостного педагогического исследования остается важной и нерешенной научной проблемой. О направленности современных исследований польских ученых в области методологического обеспечения междисциплинарных научно-педагогических исследований свидетельствуют переход от мононаучных поисков к по-

линаучным; тенденция сближения исследований в области дисциплин гуманитарного и естественнонаучного цикла; ориентация на разработку понятийного аппарата педагогики, соответствующего мировому уровню ее развития. Сформировавшаяся в польской научной среде ориентация на междисциплинарный подход не только не утрачивает своего значения, а наоборот, все более актуализируется и становится требованием смыслового и творческого подхода к научным поискам.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Гадамер Г.Г. О круге понимания. Неспособность к разговору // Актуальность прекрасного. М.: Искусство, 1991.
2. Grobler A. Interdyscyplinarnosc // Rocznik Pedagogiczny. 2010. № 33.
3. Lewowicki T. Tozsamosc pedagogiki – tradycja, wspolczesnosc, nowa tozsamosc? // Cieszynski Almanach Pedagogiczny. 2012. №11–24.
4. Sliwinski B. Pedagogika jako nauka bez kompleksow. Homogeniczna versus Heterogeniczna tozsamosc pedagogiki / Pod red. B.Idzikowskiego, M.Kowalskiego. Zielona Gora, 2012.
5. Dudzikowa M. Sytuacja problematyczna interdyscyplinarnosci w naukach spolecznych i humanistycznych // Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarnosci. Miedzy idea a praktyka. Krakow, 2012.
6. Chodkowska M.M. W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarnosci teorii I praktyki pedagogicznej // Rocznik Pedagogiczny. 2008. № 31.
7. Klich Z. Interdyscyplinarnosc w naukach humanistycznych. Tekst wygloszony na seminarium Wydzialu i Nauk Spolecznych PAN i Instytutu Filozofii i Socjologii PAN: Interdyscyplinarnosc w naykach spolecznych i humanistycznych // «Mozliwosci i ograniczenia». 2007. 21/XI.
8. Dudzikowa M. Wokol interdyscyplinarnosci w nauce. Esej krytyczny // Rocznik Pedagogiczny. 2008. № 31.
9. Gara J. Idea interdyscyplinarnosci i interdyscyplinarna natura wiedzy pedagogicznej // Forum Pedagogiczne. 2014. № 1.
10. Korczewski M. Czy politologia to nauka interdyscyplinarna? Kilka slow o przedmiocie poznania i tozsamosci dyscypliny // Refleksje. 2013. № 7.

11. *Poczobut R.* Interdyscyplinarnosc i pojecia pokrewne. Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarnosci. Miedzy idea a praktyka / Red. A.Chmielewski, M.Dudzikowa, A.Groble. Krakow, 2012.
12. *Mizinska J.* Czlowiek to czlowiek. Esey o kulturowych i swiatopogladowych przeslankach problemu interdyscyplinarnosci // Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarnosci. Miedzy idea a praktyka. Krakow, 2012.
13. *Witkowski L.* Uwagi o interdyscyplinarnosci w pedagogice (z perspektywy epistemologii krytycznej). Interdyscyplinarnosc w nauce jako truism, alibi i wyzwanie – glosy w dyskusji panelowej, ktora odbyla sie podczas posiedzenia KNP PAN 19 marca 2009 // *Rocznik Pedagogiczny.* 2010. №33.
14. *Snow C.P.* Dwie kultury. Przeklad T.Baszniak, Przeszynski I S-ra. Warszawa, 1999.
15. *Duraj-Nowakowa K.* Transdyscyplinarnosc pedagogiki: podejscia metodologiczne – teoretyczne i praktyczne // Interdyscyplinarnosc i transdyscyplinarnosc pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny / Red. R.Wlodarczyk, W.Zlobicki. Krakow, 2011.
16. *Zlobicki W.* Pedagoga rozwarzania o granicach dyscyplin wiedzy // Interdyscyplinarnosc i transdyscyplinarnosc pedagogiki. Wymiar teoretyczny i praktyczny / Red. R.Wlodarczyk, W.Zlobicki. Krakow, 2011.
17. *Dudzikowa M., Czerepniak-Walczak M.* Wprowadzenie do serii Wychowanie. Pojecia. Proces. Konteksty. Interdyscyplinarne ujecia / Red. M.Dudzikowa, M.Czerepniak-Walczak. Gdansk, 2007.
18. *Wychowanie. Pojecia. Procesy. Konteksty. Interdyscyplinarne ujecia.* T. 1–5 / Red. M.Dudzikowa, M.Czerepniak-Walczak. Gdansk, 2007–2010.
19. *Klus-Stanska D.* Dydaktyka wobec chaosu pojec i zdarzen. Wydawnictwo Akademickie Zak. Warszawa, 2010.
20. *Krause A.* Wspolczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej. Krakow, 2010.
21. *Sztompka P.* Socjologia. Analiza spoleczenstwa. Krakow, 2002.
22. Europejskie Spoleczenstwo Wielokulturowe – Dialog na pograniczu kultur. Konferencja Naukowa kola Animatorow Kultury Uniwersytetu Jagiellonskiego. [Электронный ресурс]. URL: <http://animacjauij.fm.interiowo.pl/konferencja/skadpomysl.html> (дата обращения: 21. 04. 2017).
23. *Idzikowski B.* Interdyscyplinarne konteksty animacji kultury // Homogeniczna versus heterogeniczna tozsamosc pedagogiki: *Rocznik Lubuski.* T. 38, czesc 2 / Pod red. B.Idzikowskiego, M.Kowalskiego. Zielona Gora, 2012.

## Поиск научных смыслов, или новая книга глазами читателя

А.В.Коржув, Н.Н.Антонова

**Аннотация.** В статье анализируется Т.Ю.Ломакиной и С.В.Дзюбенко «Теория и практика развития исследовательских компетенций учителя», посвященная формированию у современного учителя комплекса умений исследования педагогической действительности. В процессе такого обсуждения используются: метод полиаспектной рефлексии содержания и логики исследовательского текста, метод экспликации контекста, а также смысловое расширение обозначенного авторами проблемного поля. Выявляется круг проблем для дальнейшего исследования темы.

*The article presents the analysis of the book "Theory and practice of teachers' research competence development" by T.YU.Lomakina and S.V.Dzyubenko about the formation of teachers' research toolkit for exploring educational reality. The method of polyaspect reflexion on the content and discourse of the research text, the context explication method as well as the semantic expansion of the problem field indicated by the authors are used. The range of problems for further research on the topic is identified.*

**Ключевые слова.** Педагогическое исследование, исследовательская компетенция учителя, рефлексия педагогического опыта, переход в исследовательскую позицию, инновационная среда школы, педагогический образ мира.

*Pedagogic research, the teacher's research competence, reflection on pedagogic experience, transition to the researcher's position, innovative school environment, pedagogic image of the world.*

Книга Т.Ю.Ломакиной и С.В.Дзюбенко «Теория и практика развития исследовательских компетенций учителя»<sup>1</sup> посвящена актуальной теме современного педагогического знания и образователь-

ной практики. Рассматривая эту тему в формате полипроблемной рефлексии, обратимся к «педагогическому образу мира». Окружающий мир включает педагогические феномены и процессы и может быть изменен педагогическими средствами при реализации в социуме нравственного начала. К педагогическим средствам относятся и слово учителя, и определенная система его воздействий на ученика посредством включения его в процессы познания мира, социализации (в широком смысле слова), активной преобразовательной деятельности. Это предполагает существование нравственного эталона, идеала, ориентира, а учитель (т.е. тот, кто имеет «право воздействия» на ученика) – индивид, проявляющий в себе черты этого эталона и активно движущийся к нему.

Вместе с тем педагогический образ мира включает и ясное понимание учителем образа ученика, который в большинстве случаев отличается от эталона: он подвержен влиянию многих негативных факторов окружающего социума, и в режиме «сам по себе» в процесс познания и социализации не включается. Это предполагает решение глобальной задачи мотивирования ученика к познанию, поиску путей «встраивания» себя в окружающий мир; к участию по мере возможности в различных видах деятельности креативного плана, а также к решению множества частных задач. Подходы к решению предполагают интенсивный поиск, основанный на опыте предшествующих исследователей и практиков образования и трансформируемом в изменяющиеся социальные реалии (т.е. он применяется в конкретных ситуациях,

<sup>1</sup>Ломакина Т.Ю., Дзюбенко С.В. Теория и практика развития исследовательской компетентности учителя. СПб.: Нестор-история, 2017.

отличающихся от тех, в которых добывали и применяли его предшественники, так и отличные от этого опыта креативные решения, не имеющие прямых ранних аналогов). Все это узаконивает феномен педагогического исследовательского поиска как деятельности, предполагающей получение научными методами нового педагогического знания, так или иначе проецирующегося в практический сегмент образования [1]. Его субъектами являются научные сотрудники в области педагогики, преподаватели вузов, студенты, работники органов управления образованием и учителя средних школ – их поисково-исследовательский портрет и явился предметом обсуждения авторов книги [2].

В первых параграфах анализируется многочисленная литература об исследовательской деятельности учителей, включая в число референтов авторов, разрабатывавших проблему научно-педагогического исследования многопозиционно (В.В.Краевский, В.А.Сластенин, В.И.Журавлев, В.И.Загвязинский, А.М.Новиков, Ю.В.Громыко), а также рассмотревших отдельные ее аспекты, например, связи исследовательской деятельности с инновациями в образовании (В.И.Слободчиков, В.С.Лазарев, Л.С.Подымова), с проблемой приобретения автором поиска личностно и профессионально значимых приращений, кодируемых как самообразование, саморазвитие, самореализация (Т.Г.Браже, А.К.Маркова, Н.В.Кузьмина) и др. Все цитируемые ученые сходятся в ряде положений. Например, в том, что получение учителем средств для своей практической работы от педагогической науки происходит либо путем использования конечного результата внешнего исследовательского проекта, воплощенного в методическую форму, либо при непосредственном использовании теоретического знания для осмысления и преобразования собственной педагогической деятельности. К первому пути относится заимствование эм-

пирического опыта коллег, методических сценариев, внедренных ими в практику и длительное время апробированных и предлагаемых к тиражированию, а также научно подтвержденных и теоретически выверенных педагогических идей, доведенных до обоснованных методических или даже технологических решений. Ко второму – осмысление педагогической действительности, воплощенное самим учителем в педагогическую идею, а затем и в авторскую методику или технологию (справедливо отмечено, что он реализуется гораздо реже, чем первый).

Путь первый, ориентированный на заимствование учителем теоретически осмысленного опыта коллег или опыта теоретического, доведенного до обучающих или воспитательных методик, как справедливо отмечают цитированные в книге референты, оказывается не всегда удачным. Так, известный автор Н.В.Кузьмина вспоминает такой эпизод: методист института посетил неудачный урок по немецкому языку, однако учительница проводила занятие по его же собственной разработке [3]. Известно немало примеров, как буквально заимствованный, скопированный учителем «чужой» успешный опыт приводил к педагогическим неудачам и провалам. Мы считаем, что в ряде случаев заимствование полезно, но его нужно проецировать в собственную систему координат, в поле методик и технологий хотя известных и апробированных, но все равно в авторском исполнении приобретающих значимую индивидуальную окраску.

Особо следует сказать и об использовании учителем обобщенного педагогического опыта. Это направление деятельности тоже актуально с исследовательских позиций, например, с точки зрения способов поиска из массы предлагаемых методических решений, сценариев того, что в конкретном исполнении ищущего педагога зазвучит органично, заинтересует учеников, принесет положительный результат. Однако такой

поиск сегодня не исчерпывает всех возможностей достижения педагогического результата значимого, нетривиального, достойного осмысления.

Актуально обращение учителя к практическому опыту социума и своему собственному с позиций педагогической науки, выход *в исследовательскую позицию*. Это – отмеченное выше второе направление взаимоотношений учителя-практика и педагогики как области научного знания, а также – вывод авторов, заключающий первую главу книги. Данный вывод подкрепляется теоретическим анализом, включающим в первой главе книги выявление мотивов вступления школьного учителя на нелегкий путь исследователя, определение связи между осмыслением педагогического опыта с позиций науки и функциями исследовательской деятельности; определением исследовательской компетенции учителя, ее структурированием, градуированием степени ее сформированности (четыре уровня); попытками провести анализ условий формирования такой компетенции, вводящими в содержательный круг термин «инновационная среда школы». Такая среда способствует выращиванию исследовательских талантов, их поддержке, создает благоприятную почву для развития и научного поиска, который является естественным состоянием и входит в систему жизненных предпочтений и ценностей.

Все эти компоненты отображаются в дополненной структуре учебных модулей авторской модели формирования исследовательских компетенций у школьного педагога. Она включает обучение учителя выявлению проблем в системе образования и школьной среде, а затем в собственной профессиональной деятельности, результат которой зачастую заставляет ждать себя весьма долго. Предложенная модель наполнена также модулями, отражающими весь традиционный комплекс педагогического поиска (умение выделять актуальные проблемы,

категоризировать их на теоретическом языке; выдвигать грамотные и нетривиальные гипотезы, находить формы их теоретической поддержки, выявлять пути их проверки на прочность, сочетающие теоретический поиск, переход к моделям методическим и учебно-воспитательным практикам и широкомасштабный педагогический эксперимент. Т.Ю.Ломакина и С.В.Дзюбенко, справедливо отмечают, что такое обучение позволяет учителю в профессиональной деятельности перейти от достижения чисто практических целей к исследовательским на основе рефлексии; способствует не только обучению педагога участию в инновационных проектах, но и конкретному научному поиску. Эта конкретика спроецирована в компетентностный формат – исследовательская компетентность предстает теперь не неким аморфным образованием, метафорично описываемым, а структурно выверенным феноменом, предлагающим современному учителю достигнуть конкретного образовательного результата, видимого и наглядного.

Ранее внимание ученых было направлено на студента педагогического университета, готовящегося к исследовательской деятельности, Т.Ю.Ломакина и С.В.Дзюбенко рассматривают учителя, уже включенного в профессию, имеющего опыт работы, но не готового к его научному осмыслению. В этом актуальность и теоретическая новизна авторского замысла, позволяющая отнести рецензируемую книгу к научному жанру педагогической монографии.

Следует отметить и теоретическую значимость монографии «Теория и практика развития исследовательских компетенций учителя». В ранее написанных научных работах о необходимости сочетания исследовательской и проектной деятельности школьников (например, А.И.Савенкова, преломляющего эту тему в сегмент начального обучения), аналогичная тема применительно к учи-

телю такого синтеза пока не выявила. Данную задачу решили Т.Ю.Ломакина и С.В.Дзюбенко: на основе анализа многочисленной литературы, они обосновали собственные теоретические выводы.

Педагогический процесс в современной школе – явление многогранное, отражающее проблемы и противоречия общества. Школа остро нуждается в специалистах, способных к анализу педагогического поля с позиций психологии, социологии, педагогического науковедения и других наук. Сформировать такого специалиста исключительно в период обучения в вузе очень трудно, даже если студент с первого курса участвует в различных практиках, посещает школу, выполняет задания по педагогике и методическим дисциплинам. Обучающейся в этот период не владеет методологической культурой, у него недостаточно опыта работы в школе, детском саду, колледже, центре психологической и социальной поддержки. Поэтому формирование методологической культуры учителя необходимо отнести к послевузовскому этапу – этот вывод очевиден из содержания рецензируемой книги.

Зачем учителю методологическая культура? Насколько значима задача ее формирования? Относится она к числу приоритетных или проявляется как отблеск многих более важных задач? Такие вопросы возникнут у читателя, знакомящегося со второй главой книги, где внимание авторов фокусируется на педагогическом проекте как индивидуальном видении учителем собственной будущей обучающей или воспитывающей деятельности, реализованном в конкретном плане. Однако сама эта действительность, ее ежедневная конкретика таят в себе множество неожиданностей, непредвиденностей и непредсказуемостей. Они проявляются множественно в процессе реализации в учительском проекте задуманного, опосредуют осмысление и принятие педагогом решений корректирующих, компенсирующих то, что воз-

никло и проявилось неожиданно. Впоследствии эти коррекции должны войти в арсенал будущего проектирования, которое уже априорно учтет то, что не сложилось в проекте раннем, что заставило этот проект переосмыслить, довести до состояния большей готовности к внедрению собственному или предлагаемому педагогическому социуму.

Во всем отмеченном выше проявляются такие компоненты, как актуальное поле нерешенных педагогикой проблем; выявление конкретного сегмента, который включает диадку «несформированное у школьника – неисследованное в педагогике»; выдвижение гипотезы; формулирование авторского замысла, разработка перспектив его проверки; нахождение концептуальной модели, проектирование методической модели и внедрение ее в собственные уроки, внешкольные акции, индивидуальную работу со школьниками и их родителями; рефлексия этого внедрения, о которой уже шла речь ранее. Без грамотной постановки цели, предполагаемой в проекте, без всего перечисленного выше учителю трудно представить результат, отсроченный от момента проектирования. Ему необходимы прогностические способности, проектировочные умения, способность к выдвижению гипотез и исследованию степени их реалистичности; умение отказаться от части замысла, проявляющего тот или иной негатив или недостижимость, скорректировать его, а, достигнув позитива, задуматься о результате, акцентируясь на вопросах, почему такой позитив проявился, каков он с точки зрения повторяемости; кодируем ли полученный позитив на уровне причинно-следственной связи *усилия педагога – закономерный положительный сдвиг у учащихся* или подозревается случайная составляющая. Эти и многие другие вопросы задает себе педагог, относящийся к профессии как к значимой для себя и для социума, занимающий исследовательскую позицию. Образ именно тако-

го учителя интересует Т.Ю.Ломакину и С.В.Дзюбенко, к способам его «достижения» движется их исследование.

Авторы книги подвергают сомнению некоторые научные выводы, например, В.В.Краевского [3] об отличии методологической культуры преподавателя-исследователя и учителя-практика: для учителя школы исследовательская деятельность является дополнительной к основной, педагогической, а для преподавателя вуза – это неотъемлемая составная часть профессии. Т.Ю.Ломакина и С.В.Дзюбенко доказывают, что современный школьный учитель с большим желанием приобщается к исследованию, вписывает его в свой профессиональный контент, сближаясь с преподавателем вуза.

Во второй главе книги рассматриваются практические аспекты изучаемой темы, технологии формирования и развития у учителя исследовательских компетенций. Это развитие описано с точки зрения модульного содержания (модули разобраны в первой главе), а также посредством обучения учителей в основах научного исследования, сочетающего традиционные формы аудиторного формата с нетрадиционными, присущими сегменту образования взрослых (специальные семинары в диалоговом формате, исследовательские тренинги, коучинги, консультации педагогам школы со стороны вузов, многочисленные формы взаимодействия, реализованные в дистанционном формате и др.).

Интересный материал можно найти в приложениях к книге: здесь представлены школьное научное сообщество как результат исследовательской деятельности организующих его педагогов, анкета мотивации педагогов к участию в исследовательских проектах, тесты для учителей на знание основных педагогических теорий, комплексная анкета для диагностики уровня исследовательской компетенции учителя; приведены интересные статистические данные.

Характеризуя рецензируемую книгу с позиции сделанного и намеченных пер-

спектив, отметим, что она продолжает прежние научные поиски авторов. Так, ранее Т.Ю.Ломакина исследовала проблему поисково-творческого самообразования преподавателей профессиональной школы [5]. Научные выводы были достаточно конкретны (например, в части, связанной с проблемой анализа педагогом текстов по педагогике и образованию) и открывали перспективы для дальнейшей разработки выбранной темы. Такая разработка сделана в рецензируемой книге. Здесь заявленные ранее проблемы (педагогическое исследование как образовательный и самообразовательный результат педагога, способы его достижения; среда, способствующая развитию исследовательских компетенций учителя; среда как поле исследовательского взаимодействия, приводящего к позитивному результату, осознаваемому педагогом-исследователем и его соавторами по поиску, востребованному практиками образования и др.) получили конкретное описание, развитие, серьезное дополнение, они доведены до уровня целостности и конкретизации новых идей.

Еще одна оценочная позиция монографии Т.Ю.Ломакиной и С.В.Дзюбенко связана с востребованностью результатов, поскольку можно провести поисково-исследовательскую работу на высоком научном уровне, получить потенциально полезные для практики результаты, написать статьи и книги, но оставить все это без реального применения. Такая претензия никак не может быть отнесена к рецензируемой работе, поскольку в ней найдут для себя массу интересного многие. Теоретики от педагогики оценят возможности конкретизации компетентностного подхода на содержательном поле послевузовского педагогического образования и самообразования, осознают и оценят правомерность его распространения на области, где он ранее не обозначался или обозначался лишь в общих чертах. Педагоги-научковеды проанализируют логику исследовательского

замысла, его последовательность, результаты; использованные методы, актуальность, теоретическую и практическую значимость исследовательского поиска. Педагоги-практики (работающие в колледжах, вузах, образовательных центрах различного уровня, структурах повышения педагогической квалификации) осознают значимость поднятых проблем для современной школы, будут мотивированы к использованию практической части книги, включатся в исследовательский поиск. Начиная исследование получают эскиз научного поиска в педагогике, отражения в тексте всех его особенностей; оценят стилистические формы представления педагогического результата и методов его получения; используют широкий обзор литературы по заявленной теме, позволяющий выбрать в массе источников то, что наиболее близко их интересам.

Обозначив и в меру сил решив проблему исследовательских компетенций современного учителя, авторы оставили читателям возможность понять и то, как можно двигаться, желая развить полученные результаты. В качестве преимущественно теоретического направления дальнейшего движения мы видим включение описанных результатов в проблематику *непрерывного образования* – это тот сегмент педагогики, которым множество лет занимается один из авторов (Т.Ю.Ломакина) и в котором изложенное в книге, возможно, найдет варианты включения и дополнительного исследования. Связь непрерывного образования и исследовательских компетенций учителей, занимающихся образовательной школьной практикой, очевидна, однако ее интересно рассматривать конкретно

и нетривиально. Нам представляется перспективным преломление темы исследовательских компетенций в область преподавания в высшей школе с учетом ее специфики, требует осмысления проблема формирования педагогической исследовательской компетенции у профессоров и доцентов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Коржув А.В., Антонова Н.Н. Поисково-исследовательская деятельность в педагогике. М.: Ленанд (URSS), 2012.
2. Ломакина Т.Ю., Дзюбенко С.В. Теория и практика развития исследовательской компетентности учителя. СПб.: Нестор-история, 2017.
3. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя: Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л.: Ленсовет, 1967.
4. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап. М.: Академия, 2006.
5. Ломакина Т., Коржув А., Сергеева М. Поисково-творческое самообразование преподавателя профессиональной школы. М.: Academia, 2011.

## BIBLIOGRAPHY

1. Korzhuev A.V., Antonova N.N. Poiskovo-issledovatel'skaya deyatel'nost' v pedagogike. M.: Lenand (URSS), 2012.
2. Lomakina T.Yu., Dzyubenko S.V. Teoriya i praktika razvitiya issledovatel'skoj kompetentnosti uchitelya. SPb.: Nestor-istoriya, 2017.
3. Kuz'mina N.V. Ocherki psihologii truda uchitelya: Psihologicheskaya struktura deyatel'nosti uchitelya i formirovanie ego lichnosti. L.: Lensovet, 1967.
4. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogikii: novyj etap. M.: Akademiya, 2006.
5. Lomakina T., Korzhuev A., Sergeeva M. Poiskovo-tvorcheskoe samoobrazovanie prepodavatelya professional'noj shkoly. M.: Academia, 2011.

## Кочевая группа как вариативная форма организации образовательного процесса ДОО в условиях Севера

Образование для малочисленных народов Севера, Сибири и Дальнего Востока сегодня становится фактором реального выживания, сохранения этнической идентичности и уникальных, выработанных многовековой практикой способов взаимодействия человека и природы. Наследие каждого народа содержит ценные идеи и опыт воспитания, которые следует применять в практике образования детей, начиная с дошкольного возраста, для восполнения современными родителями уходящих и утрачиваемых традиций.

Сегодня возникло противоречие между возросшими требованиями общества к качеству дошкольного образования и недостаточным использованием при разработке его содержания воспитательного потенциала традиционного уклада жизнедеятельности, связанного с кочевым образом жизни коренных малочисленных народов Севера (КМНС). В связи с этим необходимо решить проблему интеграции содержания общественного образования и традиционного семейного воспитания детей – представителей этих народов, а также составить образовательную программу, учитывающую социокультурный опыт конкретного народа.

Дошкольный возраст – период в жизни человека, когда происходит формирование базовых составляющих ценностно-смысловой картины мира, гуманистического миропонимания. Важную роль в этом играют подлинно народные формы, методы, средства обучения и воспитания. Однако дошкольное образование не всегда доступно детям, находящимся

в местах компактного проживания<sup>1</sup>, где сохраняется традиционный образ жизни и хозяйственная деятельность ведется в условиях кочевья.

Ученые (Р.И.Васильева, М.Г.Дегтярева, Н.И.Иванова, Л.Н.Семенова и др.) констатируют обострение проблемы утраты родного языка, редкого его использования в семье и в социальной практике, что приводит к постепенному снижению показателей этнического самосознания коренных этносов на фоне постепенной потери потребности в употреблении родного языка.

Вместе с тем, накоплен положительный опыт работы в развитии кочевого образования. Так, в Республике Саха (Якутия) в 1910 г. по указу губернатора И.И.Крафта была открыта кочевая школа при Среднеколымском наслеге<sup>2</sup> для ламутов<sup>3</sup>. После гражданской войны, в годы восстановления социалистического государства, проблема образования малочисленных народов Севера вновь обострилась, и, несмотря на нехватку педагогических кадров, решалась: начали работать первые социалистические кочевые школы. В 30-е гг., в период социализации и коллективизации тра-

<sup>1</sup>В России официально признаны 45 коренных малочисленных народов, 40 из них проживают на Севере, Дальнем Востоке, в Сибири.

<sup>2</sup>Наслег – якутский поселок, часть якутской волости (улуса) в Российской империи или района Якутской АССР в СССР.

<sup>3</sup>Ламуты – одно из тунгусских племен, чужающих на самом крайнем Севере, в Якутской области, в Сибири.

диционных отраслей хозяйства, в населенных пунктах Севера открылись интернаты, но это привело и к такому негативному последствию, как исчезновение языка, культуры и традиционного уклада жизни.

Немало проблем и в наши дни. Дети, родители которых ведут кочевой образ жизни, не имеют возможности получать услуги, предоставляемые дошкольными организациями. Привозить своих детей в детский сад поселка кочевники не могут, потому что некоторые стойбища расположены на очень отдаленных расстояниях от населенного пункта, а из-за суровых климатических условий не всегда возможны длительные переезды по тундровой местности.

Сейчас в регионе работают пять кочевых школ–детских садов, где обучаются эвены, эвенки, юкагиры, долганы, чукчи: эвенская кочевая школа–детский сад «Айлик» Томпонского района (улуса) РС(Я); эвенская начальная кочевая школа–детский сад Кобяйского района (улуса) РС(Я); малокомплектная кочевая школа–детский сад при чукотской родовой общине «Нутендли» Нижнеколымского района (улус) РС(Я); эвенская малокомплектная кочевая школа–детский сад при общине «Урадан» Среднеколымского района (улуса) РС(Я); кочевая эвенкийская школа–детский сад «Куенэлэкэн» при стаде № 5 Оленекского района (улуса) РС(Я).

Исторически сложилось так, что в условиях кочевья воспитание и образование дошкольников полностью зависят от их родителей. Традиционный образ жизни и образовательный уровень взрослых не всегда позволяют должным образом подготовить детей к школе. В то время как дети, посещающие стационарный детский сад, имеют представление об учебном процессе, у них есть опыт работы в группе, они привыкают к режиму дня.

Одним из направлений современной образовательной политики является организация вариативных форм дошколь-

ного образования. Исходя из этого, мы предлагаем программу, обеспечивающую детям с 3 до 7 лет (кочевая дошкольная группа) право на получение общедоступного бесплатного образования в условиях кочевья.

Программа предусматривает индивидуализацию и развитие личности дошкольника на основе сохранения родного языка эвенов<sup>1</sup>, национальной культуры и традиций. Для обеспечения взаимодействия детского сада и семьи, повышения педагогической культуры взрослых, создания благоприятных условий для воспитания детей в кочевых условиях разработан лекторий для родителей.

В содержательной части программы обозначены основные направления развития и образования (образовательные области) в соответствии с ФГОС ДО: развитие устной эвенской речи; воспитание любви и бережного отношения к родному краю; обогащение знаний о жизни эвенов, их быте, культуре; становление личности на основе чувства принадлежности к своей семье и к сообществу детей и взрослых; знакомство с национальной культурой через искусство, музыку, пение; развитие физических качеств и здорового образа жизни.

Обучение и воспитание проводится на родном эвенском и русском языках. В качестве методического обеспечения образовательного процесса используется наше пособие «Эвенские народные игры, загадки и сказки для детей дошкольного возраста». Воспитатели детского сада (Е.Г.Голикова, Н.П.Петрова) разработали программы по развитию речи, словарь эвенского языка для родителей дошкольников.

Содержание совместной деятельности взрослых и детей в кочевых группах

<sup>1</sup>В Якутии эвены проживают в Абыйском, Момском, Нижнеколымском, Оймяконском, Среднеколымском, Томпонском, Усть-Янском улусах.

разнообразно. Формирование у детей необходимых навыков происходит в ходе знакомства с традиционным бытом кочевников (пастба в зимнее время, подготовка к касланию<sup>1</sup>, каслание); сезонными изменениями в природе (сезон грибов и ягод, сбор природного материала для поделок); календарными датами и национальными праздниками (День оленевода, рыбака, День коренных народов Севера и др.); традициями, связанными с верованиями, обычаями, обрядами (кормление огня, посвящение песни ребенку и т.д.); ручным трудом (изготовление поделок из бисера с национальным колоритом, вышивание узоров и т.д.); национальными играми (прыжки через детские нарты, метание аркана на рога оленя).

В отдельных чумах<sup>2</sup>, приспособленных под развивающие центры, целесообразно создать оптимальные условия для поддержки детской инициативы и стимулирования интереса к различным видам деятельности. Для обогащения предметно-пространственной среды необходимо оборудовать центры мебелью, оформить уголки творчества, оснастить специальные зоны современным видео- и аудиооборудованием. Для полноценного развития детям нужен библиотечный уголок с иллюстрированной детской художественной литературой, игровой

центр с разнообразными игрушками, дидактическими, развивающими играми. Рядом с чумом можно устроить небольшие игровые площадки с качелями, скатными горками, лабиринтами и т.д.

Организация учебно-воспитательного процесса должна осуществляться в реальном пространстве, в естественных природных условиях. С учетом этого перестраивается вся организация, календарный план деятельности кочевой группы школы-детского сада: возникает необходимость подчинения ритма работы группы ритму природы, хозяйственной деятельности взрослых, родителей; адаптации к экстремальным явлениям (например, продолжительной полярной ночи). Таким образом, кочевая группа становится звеном единой цепи функционирования всей общины в конкретных природно-климатических условиях.

Вариативная модель реализации организационной формы дошкольного образования в условиях кочевья малочисленных народов Севера обеспечит дошкольникам доступность образования без отрыва от родителей, позволит приобщить их к национальной культуре, родному языку, традициям и обычаям; сформировать навыки совместной трудовой деятельности; воспитать бережное отношение к исконной среде обитания, любовь к родителям, дому, Отечеству.

**Семенова А.А.,**  
**Республика Саха (Якутия)**

<sup>1</sup>Каслание – кочевье оленьего стада.

<sup>2</sup>Чум – конический шалаш из жердей, покрываемый берестой, войлоком или оленьими шкурами; форма жилища, распространенная в Сибири.

# Contents

## SCIENTIFIC REPORTS

**Podufalov N.D., Durakov B.K.**

Mathematical education in the context of methodological problems concerning the development of Russian educational system..... 3

**Orlov A.A., Orlova L.A.**

The characteristics of the «network» personality as an innovation in the structure of the content of teacher training education..... 12

**Nemenskiy B.M.**

The problems of the arts' educational significance: art as a tool for cognition and organization of life..... 23

**Monakhov V.M.**

Making didactics fundamental according to the demands made by digital society ..... 34

**Bebenina Ye.V.**

Using university ranking systems as status and development indicators..... 43

## ISSUES OF EDUCATION AND UPBRINGING

**Shcherbakov R.N.**

The scientific picture of the world in students' perception ..... 53

**Nikandrov N.D.**

Text and the process of upbringing..... 62

**Borisova T.S., Plotkin M.M.**

The process of upbringing in family and by society: the context of modern youth's life..... 75

## STAFF OF SCIENCE, CULTURE AND PEDAGOGY

**Zmeeva T.E.**

Teaching and learning English in a non-linguistic higher education institution: from independent work towards creative activity..... 82

**Lidak L.V., Terebina P.V.**

The development of students' international academic mobility: difficulties and prospects..... 91

## HISTORY OF SCHOOL AND PEDAGOGY

**Tsallagova Z.B., Gostiyeva L.K.**

I.Ya.Yakovlev – the patriarch of the Chuvash national culture..... 99

## COMPARATIVE PEDAGOGY

**Savina A.K.**

The interdisciplinary approach to educational studies in Poland..... 105

## CRITICISM AND BIBLIOGRAPHY

**Korzhuyev A.V., Antonova N.N.**

The search for new meanings in science, or the new book from the reader's point of view ..... 115

## FROM THE EDITORIAL MAIL

**Semenova A.A.**

The nomadik group as a variable form of organization of the educational process in nursery schools in northern regions..... 121

## Наши авторы

<b>ПОДУФАЛОВ Н.Д.</b>	д.физ.-мат.н., проф., академик РАО; londont@yandex.ru
<b>ДУРАКОВ Б.К.</b>	к.физ.-мат.н., проф. Сибирского федерального ун-та; bkdurakov@gmail.com
<b>ОРЛОВ А.А.</b>	д.п.н., проф., академик РАО, зав. кафедрой Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого; alanor38@yandex.ru
<b>ОРЛОВА Л.А.</b>	д.п.н., проф. Тульского гос. пед. ун-та им. Л.Н.Толстого; laor58@yandex.ru
<b>НЕМЕНСКИЙ Б.М.</b>	народный художник России, академик РАО, академик РАХ, профессор; nemensky@yandex.ru
<b>МОНАХОВ В.М.</b>	д.п.н., проф., чл.-корр. РАО, гл. науч. сотр. Ин-та стратегии развития образования РАО; monakhov.vadim2015@yandex.ru
<b>БЕБЕНИНА Е.В.</b>	к.п.н., с.н.с. Ин-та стратегии развития образования РАО; ekaterina@bebenina.com
<b>ЩЕРБАКОВ Р.Н.</b>	д.п.н., г. Таллинн, Эстония; robertsch961@rambler.ru
<b>НИКАНДРОВ Н.Д.</b>	д.п.н., проф., академик РАО
<b>БОРИСОВА Т. С.</b>	к.п.н., зав. лаб. Ин-та изучения детства, семьи и воспитания РАО; tsborisova60@mail.ru
<b>ПЛОТКИН М. М.</b>	д.п.н, профессор
<b>ЗМЕЁВА Т.Е.</b>	к.филол.н., проф. Национального исследовательского ун-та «Высшая школа экономики»; tatzm@yandex.ru
<b>ЛИДАК Л.В.</b>	д.п.н., проф. Пятигорского гос. ун-та; ludalidak@mail.ru
<b>ТЕРЕБИНА П.В.</b>	аспирантка Пятигорского гос. ун-та
<b>ЦАЛЛАГОВА З.Б.</b>	д.п.н., проф., в.н.с. Ин-та этнологии и антропологии РАН; sozieva@mail.ru
<b>ГОСТИЕВА Л.К.</b>	к.ист.н., доц., с.н.с. Северо-Осетинского ин-та гуманитарных и социальных исследований
<b>САВИНА А.К.</b>	д.п.н., в.н.с. Ин-та стратегии развития образования РАО; alicja@list.ru
<b>КОРЖУЕВ А.В.</b>	д.п.н, проф. МГМУ им. И.М.Сеченова; akorjuev@mail.ru
<b>АНТОНОВА Н.Н.</b>	к.п.н, доц. Ин-та педагогики и психологии МГУ
<b>СЕМЕНОВА А.А.</b>	магистрантка Пед. института Северо-Восточного федерального ун-та им. М.К.Аммосова; asaranchieva@bk.ru

## Our authors

<b>PODUFALOV N.D.</b>	Doctor of Physics and Mathematics, Professor, Academician of RAE; londont@yandex.ru
<b>DURAKOV B.K.</b>	Candidate of Physics and Mathematics, Professor of Siberian Federal University; bkdurakov@gmail.com
<b>ORLOV A.A.</b>	Doctor of Pedagogics, Professor, Academician of RAE, Head of the department of Tula State Pedagogical University n.a. L.N.Tolstoy; alanor38@yandex.ru
<b>ORLOVA L.A.</b>	Doctor of Pedagogics, Professor of Tula State Pedagogical University n.a. L.N.Tolstoy; laor58@yandex.ru
<b>NEMENSKIY B.M.</b>	People's Painter of Russia, Academician of RAE, Academician of RAA, Professor; nemensky@yandex.ru
<b>MONAKHOV V.M.</b>	Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of RAE, Chief researcher of the Institute for Strategy of Education Development of RAE; monakhov.vadim2015@yandex.ru
<b>BEHENINA YE.V.</b>	Candidate of Pedagogics, Senior researcher of the Institute for Strategy of Education Development of RAE; ekaterina@bebenina.com
<b>SHCHERBAKOV R.N.</b>	Doctor of Pedagogics, Tallinn (Estonia); robertsch961@rambler.ru
<b>NIKANDROV N.D.</b>	Doctor of Pedagogics, Professor, Academician of RAE
<b>BORISOVA T.S.</b>	Candidate of Pedagogics, Head of the laboratory of the Institute for Studies on Childhood, Family and Upbringing of RAE; tsborisova60@mail.ru
<b>PLOTKIN M.M.</b>	Doctor of Pedagogics, Professor
<b>ZMEEVA T.E.</b>	Candidate of Philology, Professor of Higher School of Economics (National Research University); tatzm@yandex.ru
<b>LIDAK L.V.</b>	Doctor of Pedagogics, Professor of Pyatigorsk State University; ludalidak@mail.ru
<b>TEREBINA P.V.</b>	PhD student of Pyatigorsk State University
<b>TSALLAGOVA Z.B.</b>	Doctor of Pedagogics, Professor, Leading researcher of the Institute of Ethnology and Anthropology of RAS; sozieva@mail.ru
<b>GOSTIYEVA L.K.</b>	Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior researcher of North Ossetian Institute of Humanities and Social Research
<b>SAVINA A.K.</b>	Doctor of Pedagogics, Leading researcher of the Institute for Strategy of Education Development of RAE; alicja@list.ru
<b>KORZHUYEV A.V.</b>	Doctor of Pedagogics, Professor of Moscow State Medical University n.a. I.M.Sechenov; akorjuev@mail.ru
<b>ANTONOVA N.N.</b>	Candidate of Pedagogics, Associate Professor of the Institute of Pedagogy and Psychology of MSU
<b>SEMEENOVA A.A.</b>	Master's Degree student of the Pedagogical Institute of North-Eastern Federal University in Yakutsk; asaranchieva@bk.ru

## Требования к статьям

Решение о публикации принимается редакционной коллегией журнала, заседание которой проводится 1 раз в месяц (исключая летний период отпусков). Публикация осуществляется в течение года после принятия ред. коллегией.

**Статья принимается к рассмотрению при наличии полугодовой квитанции о подписке автором на журнал «Педагогика». Квитанция о годовой подписке высылается автором на электронную почту редакции после получения письма о принятии статьи к публикации.**

Публикация бесплатная, гонорар не выплачивается, автору высылается (при наличии адреса) 1 экз. журнала с напечатанной статьей.

Статья присылается **одним файлом**, названным фамилией автора (соавторов).

Перед статьей печатаются сведения об авторе:

- фамилия, имя, отчество (полностью);
- ученая степень, звание (если имеются);
- должность — сведения необходимы для рубрики «Наши авторы»;
- место работы;
- адрес (место проживания) — нужен для отправки авторского экземпляра;
- телефон, e-mail.

После названия статьи идут на русском и английском языках:

- аннотация по 4–6 строк,
- ключевые слова — 8–10 слов.

Объем присланного материала не должен превышать 35000 знаков, включая пробелы (т.е. 20 типовых машинописных страниц):

- редактор: Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- кегль 14 обычный — без уплотнения;
- текст без переносов;
- междустрочный интервал — полуторный (компьютерный);
- выравнивание по ширине;
- поля: верхнее — 4 см, нижнее — 4 см, правое — 2 см, левое — 4 см;
- **номера страниц вверху справа;**
- абзацный отступ 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста (входит в общий объем статьи);
- список литературы должен быть представлен также и в романском алфавите (латинице) в соответствии с таблицей транскрипций (размещена на сайте журнала):

Пример: Izvekov V.I., Serikhin N.A., Abramov A.I. *Proektirovanie turbogeneratorov* [Design of turbo-generators]. Moscow, MEI Publ., 2005, 440 p.

Рукописи не должны содержать диаграмм, схем, фотографий, рисунков.

При пересылке по адресу info@pedagogika-rao.ru в строке «тема» указать: «Статья в журнал».

В случае принятия статьи к публикации, автору необходимо распечатать «Договор с автором» (текст документа размещен на сайте журнала), подписать и направить письмом в редакцию по адресу: 119121, г. Москва, ул. Погодинская, 8.

Рукописи авторам не возвращаются.

**Справочная информация по тел. (499) 248 69 71** (понедельник — четверг с 12:00–16:00).

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»  
УФПС г.Москвы

АБОНЕМЕНТ на газету журнал 71672  
(индекс издания)

"ПЕДАГОГИКА"  
(наименование издания) Количество комплектов:

на 2018 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Куда: (почтовый индекс) (адрес)

Кому: (фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на газету журнал 71672  
(индекс издания)

"ПЕДАГОГИКА"  
(наименование издания)

Стоимость подписки руб. коп. Количество комплектов  
передписки руб. коп.

на 2018 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓

Куда (почтовый индекс) (адрес)

Кому (фамилия, инициалы)

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»  
УФПС г.Москвы

АБОНЕМЕНТ на газету журнал 71020  
(индекс издания)

"ПЕДАГОГИКА"  
(наименование издания) Количество комплектов:

на 2018 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда: (почтовый индекс) (адрес)

Кому: (фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на газету журнал 71020  
(индекс издания)

"ПЕДАГОГИКА"  
(наименование издания)

Стоимость подписки руб. коп. Количество комплектов  
передписки руб. коп.

на 2018 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда (почтовый индекс) (адрес)

Кому (фамилия, инициалы)